

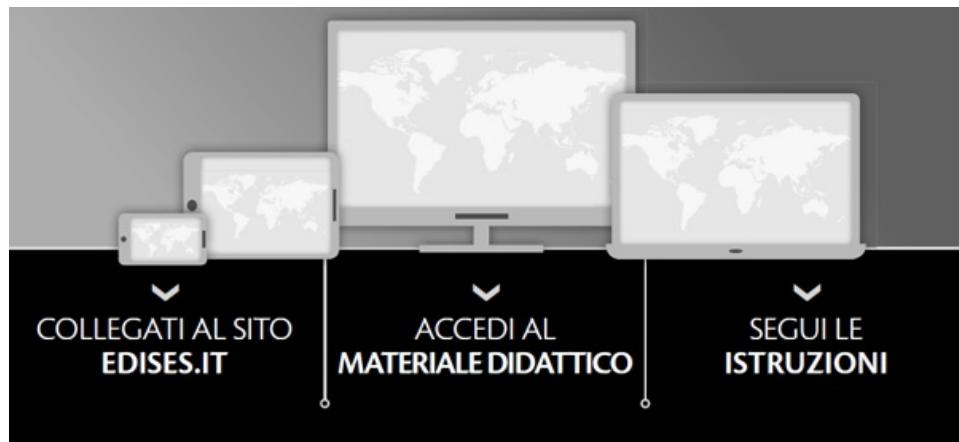


# avvertenze generali edises formato e book

Psicopedagogia  
Università degli Studi di Napoli L'Orientale  
802 pag.

## Accedi ai servizi riservati

---



Per accedere al software di simulazione allegato gratuitamente all'opera è sufficiente accedere alla propria area riservata mediante la procedura di seguito descritta:

- collegati al sito [www.edises.it](http://www.edises.it) e clicca su "accedi" (in alto a destra in qualsiasi pagina)
- inserisci e-mail e password scelte in fase di registrazione al sito per essere automaticamente reindirizzato alla tua area personale

L'accesso ai servizi on-line ha la durata di un anno dall'attivazione ed è garantito esclusivamente sulle edizioni in corso

**L'accesso ai servizi riservati** ha la durata di **un anno** dall'attivazione e viene garantito esclusivamente sulle edizioni in corso.

Per attivare i **servizi riservati**, collegati al sito **edises.it** e segui queste semplici istruzioni

- clicca su *Accedi al materiale didattico*
- inserisci email e password
- accedendo alla tua area riservata troverai tutti i collegamenti necessari per iniziare ad utilizzare il materiale didattico allegato all'ebook

## Indice

[Accedi](#)

[Copyright](#)

[Finalità e struttura dell'opera](#)

## Parte Prima Competenze pedagogico-didattiche

### Capitolo 1 Le teorie dell'apprendimento e la psicologia dell'educazione

- 1.1 Il comportamentismo
- 1.2 Albert Bandura
- 1.3 Il cognitivismo
- 1.4 La psicologia della Gestalt
- 1.5 Max Wertheimer

- 1.6 Lo *Human Information Processing*
- 1.7 Approccio e metodo metacognitivo
- 1.8 Il costruttivismo
- 1.9 George A. Kelly
- 1.10 Ernst von Glaserfeld
- 1.11 Heinz von Foerster

## **Capitolo 2** Psicologia dello sviluppo

- 2.1 Jean Piaget
- 2.2 Lev Semënovič Vygotskij
- 2.3 Jerome S. Bruner
- 2.4 Sigmund Freud
- 2.5 Erik H. Erikson
- 2.6 John Bowlby
- 2.7 Mary D. S. Ainsworth
- 2.8 Lawrence Kohlberg
- 2.9 Robert L. Selman

## **Capitolo 3** Le competenze psico-pedagogiche

- 3.1 Le scuole nuove, la scuola attiva e l'attivismo
- 3.2 John Dewey
- 3.3 Skinner e l'impianto pedagogico del comportamentismo
- 3.4 Benjamin S. Bloom
- 3.5 La concezione pedagogica e didattica di Piaget
- 3.6 I contributi pedagogici di Vygotskij
- 3.7 Il pensiero pedagogico di Bruner
- 3.8 L'educazione costruttivista di von Glaserfeld
- 3.9 Le riflessioni di von Foerster sul sistema istruzione
- 3.10 Edgar Morin

## **Capitolo 4** Le competenze didattiche del docente

- 4.1 La lezione frontale
- 4.2 L'apprendimento attivo
- 4.3 L'apprendimento tra pari
- 4.4 L'apprendimento collaborativo
- 4.5 Apprendimento cooperativo
- 4.6 Metodi di insegnamento induttivo
- 4.7 Il Reciprocal Teaching e la Community of Learners

## **Capitolo 5** La progettazione del curricolo

- 5.1 Autonomia e curricoli
- 5.2 Il Curricolo nella scuola secondaria di primo grado
- 5.3 Il Curricolo nei licei

## 5.4 Il curricolo negli istituti tecnici e negli istituti professionali

### **Capitolo 6** Libri di testo e nuove tecnologie per la didattica

- 6.1 L'introduzione dei libri digitali nella scuola italiana
- 6.2 Un ulteriore passo verso il libro digitale
- 6.3 Come valutare e scegliere un libro di testo
- 6.4 L'adozione di un libro di testo
- 6.5 L'elaborazione del materiale didattico digitale
- 6.6 La Lavagna Interattiva Multimediale (LIM)
- 6.7 Le risorse digitali per l'apprendimento
- 6.8 Il processo di insegnamento-apprendimento con la LIM
- 6.9 Le Classi 2.0 e il nuovo assetto dell'aula
- 6.10 L'ambiente di apprendimento
- 6.11 Le applicazioni software di una classe 2.0

### **Capitolo 7** Le competenze sociali del docente

- 7.1 Comunicazione verbale, paraverbale e non verbale
- 7.2 Lo Stile Comunicativo del docente secondo Norton
- 7.3 Il Modello Comportamentale Interpersonale del Docente
- 7.4 Il concetto di flusso e la motivazione degli studenti
- 7.5 I comportamenti aggressivi
- 7.6 Il bullismo
- 7.7 L'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione
- 7.8 Il Co-teaching
- 7.9 La gestione del gruppo
- 7.10 La comunità di pratica

### **Capitolo 8** Stili di apprendimento e stili di insegnamento

- 8.1 Gli stili di apprendimento
- 8.2 L'apprendimento esperienziale di David Kolb
- 8.3 La teoria di Rita e Kenneth Dunn
- 8.4 Il modello di Neil Fleming
- 8.5 Gli stili di apprendimento in ambito scientifico: il modello di Richard Felder

### **Capitolo 9** Dalla disabilità ai Bisogni Educativi Speciali

- 9.1 L'integrazione degli alunni disabili
- 9.2 I disturbi specifici di apprendimento
- 9.3 I Bisogni Educativi Speciali
- 9.4 Strategie e metodologie didattiche per alcune tipologie di BES
- 9.5 Gli alunni stranieri
- 9.6 Gli alunni stranieri: alcune tematiche specifiche

### **Capitolo 10** Continuità, orientamento e valutazione

- 10.1 La continuità didattica
- 10.2 Orientamento e apprendimento
- 10.3 La valutazione degli studenti

***In sintesi***

***Verifica***

***Bibliografia***

## Parte Seconda Legislazione scolastica

### SEZIONE I Il sistema scolastico italiano ed il contesto europeo

#### **Capitolo 11 L'evoluzione storica della scuola italiana**

- 11.1 La scuola in Italia nella seconda metà dell'Ottocento
- 11.2 La scuola in Italia nella prima metà del Novecento
- 11.3 La scuola in Italia nel secondo dopoguerra
- 11.4 Le riforme degli anni Novanta
- 11.5 La strategia di Lisbona
- 11.6 Il ministero Gelmini
- 11.7 Il ministero Profumo
- 11.8 La riforma della "buona scuola"

#### **Capitolo 12 La scuola dell'infanzia e del primo ciclo**

- 12.1 Alcune premesse: il diritto all'istruzione nel sistema nazionale
- 12.2 La scuola dell'infanzia
- 12.3 La scuola primaria nel primo ciclo di istruzione
- 12.4 La scuola secondaria di primo grado: il tempo normale e il tempo prolungato
- 12.5 Le Indicazioni nazionali per la scuola primaria e per la secondaria di primo grado
- 12.6 La valutazione
- 12.7 L'esame di Stato conclusivo del primo ciclo d'istruzione

#### **Capitolo 13 Il secondo ciclo dell'istruzione: parte generale**

- 13.1 Una premessa sulla riforma degli ordinamenti del secondo ciclo: il sistema scolastico frutto della legge n. 53/2003
- 13.2 Il riconoscimento del lavoro nell'istruzione superiore riformata
- 13.3 L'attuale assetto della scuola secondaria di secondo grado
- 13.4 Iscrizioni e formazione delle classi negli istituti del secondo ciclo dell'istruzione
- 13.5 L'applicazione del D.P.R. n. 122/2009 nella scuola del secondo ciclo
- 13.6 L'ammissione all'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo dell'istruzione

#### **Capitolo 14 Gli ordinamenti di istituti professionali, istituti tecnici, licei**

- 14.1 Ordinamenti scolastici: gli istituti professionali
- 14.2 Ordinamenti scolastici: gli istituti tecnici
- 14.3 Ordinamenti scolastici: i licei

**Capitolo 15** L'Unione europea e la sussidiarietà verso i sistemi scolastici dei paesi membri

- 15.1 La prospettiva comune per la vecchia Europa
- 15.2 Le Istituzioni europee
- 15.3 Il funzionamento dell'Unione europea
- 15.4 L'Unione europea e le azioni di supporto ai sistemi nazionali di istruzione

**SEZIONE II** L'istituzione scolastica

**Capitolo 16** Autonomia scolastica e dirigenza

- 16.1 L'autonomia scolastica nella legge n. 59/1997
- 16.2 Il profilo del dirigente scolastico nel D.Lgs. n. 165/2001 e nelle leggi successive
- 16.3 Il Piano dell'offerta formativa (POF)
- 16.4 L'organico dell'autonomia
- 16.5 L'autonomia di associarsi in rete
- 16.6 Il trasferimento delle funzioni amministrative alle scuole autonome
- 16.7 La contropartita dell'autonomia: il monitoraggio del sistema

**Capitolo 17** La comunità scolastica come luogo della partecipazione: gli organi collegiali d'istituto

- 17.1 I "decreti delegati" nel contesto del 1974
- 17.2 I vigenti organi collegiali delle istituzioni scolastiche e il loro funzionamento
- 17.3 Il consiglio d'istituto
- 17.4 La potestà regolamentare del consiglio d'istituto
- 17.5 Il collegio dei docenti
- 17.6 I consigli di intersezione, di interclasse e di classe
- 17.7 Il comitato per la valutazione dei docenti
- 17.8 Le assemblee dei genitori e degli studenti

**Capitolo 18** L'insegnante: stato giuridico e profilo contrattuale

- 18.1 Lo stato giuridico
- 18.2 Il periodo di prova del personale docente
- 18.3 Il "travaso" della funzione docente nel contratto
- 18.4 Incarichi particolari
- 18.5 Il diritto-dovere all'aggiornamento culturale e professionale
- 18.6 La libera professione nel Testo Unico della scuola
- 18.7 La responsabilità dell'insegnante e della scuola nel codice civile
- 18.8 La responsabilità disciplinare dell'insegnante
- 18.9 La valorizzazione del merito degli insegnanti

**Capitolo 19** Gli studenti con bisogni educativi speciali

- 19.1 L'*handicap* a scuola secondo la Costituzione
- 19.2 I Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)

- 19.3 Gli alunni stranieri
- 19.4 Gli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES)
- 19.5 La scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare
- 19.6 Il "problema" dell'eccellenza

### **SEZIONE III L'ordinamento della Repubblica – La Pubblica Amministrazione**

#### **Capitolo 20 L'ordinamento dello Stato – Il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca**

- 20.1 L'ordinamento giuridico costituzionale
- 20.2 Il Parlamento
- 20.3 Il Governo
- 20.4 La Magistratura
- 20.5 Le giurisdizioni speciali
- 20.6 Il Consiglio Superiore della Magistratura
- 20.7 Il Presidente della Repubblica
- 20.8 Gli organi ausiliari e le autorità indipendenti
- 20.9 La gerarchia delle fonti del diritto

#### **Capitolo 21 Le autonomie territoriali della Repubblica**

- 21.1 Le autonomie territoriali
- 21.2 Le Regioni
- 21.3 Province e Comuni: la riforma costituzionale del 2001
- 21.4 I rapporti tra Enti e tra Stato ed Enti

#### **Capitolo 22 La Pubblica Amministrazione nella Costituzione e nella legge**

- 22.1 La Pubblica Amministrazione nella Costituzione
- 22.2 I principi dell'azione amministrativa
- 22.3 L'atto amministrativo
- 22.4 Le posizioni soggettive nei confronti della PA: diritto soggettivo e interesse legittimo
- 22.5 Le regole del procedimento amministrativo
- 22.6 Il diritto di accesso
- 22.7 I vizi degli atti amministrativi
- 22.8 L'autotutela amministrativa
- 22.9 La tutela amministrativa: i ricorsi amministrativi
- 22.10 La tutela giurisdizionale

#### **Capitolo 23 Il rapporto di lavoro nella PA**

- 23.1 Premesse generali di diritto del lavoro
- 23.2 Esclusività del lavoro pubblico
- 23.3 La privatizzazione del rapporto di lavoro nella PA
- 23.4 Le materie oggetto di contrattazione integrativa d'istituto nel CCNL 2007 del comparto scuola
- 23.5 L'esercizio dei diritti sindacali nella scuola
- 23.6 Inderogabilità delle norme di legge in sede di contrattazione

***In sintesi***

***Verifica***

Il nuovo Concorso a Cattedra – Avvertenze generali - II Edizione

Copyright © 2016, 2012, EdiSES S.r.l. – Napoli

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

2020 2019 2018 2017 2016

*Le cifre sulla destra indicano il numero e l'anno dell'ultima ristampa effettuata*

***A norma di legge è vietata la riproduzione, anche parziale, del presente volume o di parte di esso con qualsiasi mezzo.***

L'Editore

*Autori:*

**Emiliano Barbuto**, dirigente scolastico, docente di Matematica e Fisica, è autore della Parte Prima.

**Giuseppe Mariani**, dirigente scolastico, esperto di diritto scolastico, è autore della Parte Seconda.

*Progetto grafico e fotocomposizione:* ProMedia Studio di A. Leano - Napoli

*Grafica di copertina:*  curvilinee

*Redazione:* EdiSES - Napoli

*Stampato presso Petruzzi s.r.l. - Via Venturelli, 7/b - Città di Castello (PG)*

*Per conto della EdiSES – Piazza Dante, 89 – Napoli*

[www.edises.it](http://www.edises.it)

[info@edises.it](mailto:info@edises.it)

ISBN 978 88 6584 581 3

I curatori, l'editore e tutti coloro in qualche modo coinvolti nella preparazione o pubblicazione di quest'opera hanno posto il massimo impegno per garantire che le informazioni ivi contenute siano corrette, compatibilmente con le conoscenze disponibili al momento della stampa; essi, tuttavia, non possono essere ritenuti responsabili dei risultati dell'utilizzo di tali informazioni e restano a disposizione per integrare la citazione delle fonti, qualora incompleta o imprecisa.

Realizzare un libro è un'operazione complessa e nonostante la cura e l'attenzione poste dagli autori e da tutti gli addetti coinvolti nella lavorazione dei testi, l'esperienza ci insegna che è praticamente impossibile pubblicare un volume privo di imprecisioni. Saremo grati ai lettori che vorranno inviarci le loro segnalazioni e/o suggerimenti migliorativi all'indirizzo [redazione@edises.it](mailto:redazione@edises.it)

## Finalità e struttura dell'opera

*Agli insegnanti di oggi e di domani*

Rivolto ai candidati al Concorso a Cattedre nelle scuole di ogni ordine e grado, questo manuale è stato pensato come itinerario unitario di formazione, per trasmettere una preparazione professionale fondata sulla conoscenza ragionata del sistema scolastico nonché delle regole della scuola pubblica nelle relazioni con gli

allievi, con le loro famiglie, con il territorio.

La figura dell'insegnante, per la cui formazione vogliamo lavorare, è di alto profilo culturale: è consapevole del fondamento costituzionale dei valori dell'educazione e dell'istruzione ed ha una visione completa dell'intero sistema dell'istruzione, pur con la necessaria competenza pedagogica e didattica nei profili del docente di scuola dell'infanzia, di scuola primaria e di scuola secondaria di primo e di secondo grado. Per questa ragione abbiamo scelto una trattazione ampia, in grado di fornire al futuro docente una cultura di sistema: la ricerca delle fonti normative e la contestualizzazione storica delle innovazioni e delle riforme hanno il fine di fondare, in ogni passaggio operativo, le ragioni del docente e dell'istituto.

**Il testo è strutturato in due parti**, rispettivamente dedicate a:

- competenze pedagogiche e didattiche;
- conoscenza dell'assetto ordinamentale del sistema di istruzione.

La prima parte è dedicata alle **competenze psico-pedagogiche e didattiche dei docenti** ed alla corretta impostazione dell'azione didattica nell'ottica della continuità educativa. Sono presentati i principali modelli di apprendimento e il loro impiego nella progettazione didattica e nella valutazione degli apprendimenti, in una prospettiva inclusiva. Vengono inoltre illustrati le tecniche e gli strumenti a disposizione dei docenti per realizzare un'azione didattica efficace.

L'ampio panorama delle competenze psico-socio-pedagogiche e didattiche necessarie per svolgere la funzione docente è presentato in dieci capitoli rispettivamente dedicati a:

- teoria dell'apprendimento e psicologia dall'educazione
- psicologia dello sviluppo e dell'età evolutiva
- competenze psicopedagogiche connesse all'attività del docente
- competenze didattiche finalizzate all'efficacia dell'insegnamento
- progettazione didattica
- materiali didattici e TIC
- modelli didattici e stili di apprendimento
- bisogni educativi speciali
- continuità didattica e valutazione

La seconda parte, dedicata all'assetto ordinamentale, è articolata in tre sezioni, rispettivamente:

- sistema scolastico italiano ed il contesto europeo;
- istituzione scolastica;
- ordinamento della Repubblica e pubblica amministrazione.

Nella prima sezione, dopo una breve storia della scuola italiana, sono analizzati gli **ordinamenti scolastici della scuola dell'infanzia e del primo ciclo e della scuola del secondo ciclo**, con la presentazione degli istituti professionali, degli istituti tecnici, dei licei. Si parla inoltre dell'Unione europea e delle sue modalità di interazione con il sistema scolastico italiano sulla base del principio di sussidiarietà.

La seconda sezione è dedicata all'**autonomia scolastica** e analizza in dettaglio i principali attori della comunità scolastica:

- gli organi collegiali nella loro interlocuzione con la dirigenza scolastica;

- l'insegnante, sotto il profilo giuridico e contrattuale, con riferimento ai diritti di rilevanza costituzionale che dialogano nella scuola: la libertà di insegnamento, il diritto all'apprendimento, la responsabilità educativa delle famiglie;
- gli studenti con bisogni educativi speciali.

La terza, e ultima, sezione propone l'orizzonte più ampio del **sistema della Repubblica**, con riferimento a:

- l'ordinamento dello Stato e, in particolare, l'organizzazione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca;
- le autonomie territoriali della Repubblica;
- la pubblica amministrazione, nella Costituzione e nella legge;
- il rapporto di lavoro nella pubblica amministrazione, con ampi approfondimenti dedicati alla contrattazione d'istituto nonché alla gestione del contratto di lavoro del personale docente.

La ricerca delle fonti normative e la contestualizzazione storica delle riforme hanno il fine di far emergere le ragioni dell'“agire” del docente e dell'istituto di cui è parte.

Le innovazioni scaturite dalla legge n. 107/2015 sono contestualizzate all'interno del sistema nazionale dell'istruzione, così che ne sia facilitata la comprensione in rapporto agli elementi di continuità, come pure in rapporto agli elementi che si distaccano dall'assetto previgente.

La funzione docente è la stella polare del nostro studio, che dalla comprensione del passato trae l'intelligenza del presente; dalla cultura del sistema trae le ragioni del fare scuola quotidiano; dalla conoscenza delle responsabilità incanalà l'etica della professione.

Giuseppe Mariani  
Emiliano Barbuto

## Come usare questo manuale: guida allo studio

---

L'ampiezza della trattazione, l'articolazione dei contenuti e i continui collegamenti fra le parti fanno di questo lavoro un manuale per la professione e non semplicemente per il superamento del concorso.

D'altro canto, per orientare lo studio e la preparazione alle prove concorsuali, sono stati previsti diversi apparati didattici. In particolare:

- un **indice sistematico** estremamente dettagliato consente al lettore di orientare il proprio studio verso obiettivi formativi personalizzati;
- le **sintesi** poste al termine di ciascuna parte aiutano a focalizzare i temi principali (e corrispondono ad un livello di conoscenza di base);
- i **capitoli** trattano in modo esaustivo le tematiche;
- le **domande di verifica**, poste al termine delle parti, rappresentano un momento di autovalutazione e favoriscono l'assimilazione dei concetti;
- le **estensioni web** comprendono ulteriori materiali didattici, ma anche approfondimenti e risorse di studio.

Per la sua impostazione, questo manuale si presta ad essere utilizzato in modo diverso a seconda del livello

di preparazione iniziale. Per chi parte da un livello di base, si consiglia di:

- iniziare la lettura cominciando dalle *sintesi*;
- passare successivamente alla lettura dei *capitoli*;
- verificare l'apprendimento mediante le *domande a risposta multipla*.

Questo lavoro, ricco, complesso, denso di rinvii normativi e spunti operativi per l'attività dei futuri insegnanti, tratta materie in continua evoluzione.

Ulteriori **materiali didattici e approfondimenti** sono disponibili nell'area riservata a cui si accede mediante la registrazione al sito **edises.it** secondo la procedura indicata nel frontespizio del volume.

Altri aggiornamenti sulle procedure concorsuali saranno disponibili sui nostri profili social

**Facebook.com/ilconcorsoacattedra**

Clicca su  (Facebook) per ricevere gli aggiornamenti

[www.concorsoacattedra.it](http://www.concorsoacattedra.it)

## Parte Prima

# Competenze pedagogico-didattiche

### SOMMARIO

[Capitolo 1 Le teorie dell'apprendimento e la psicologia dell'educazione](#)

[Capitolo 2 Psicologia dello sviluppo](#)

[Capitolo 3 Le competenze psico-pedagogiche](#)

[Capitolo 4 Le competenze didattiche del docente](#)

[Capitolo 5 La progettazione del curricolo](#)

[Capitolo 6 Libri di testo e nuove tecnologie per la didattica](#)

[Capitolo 7 Le competenze sociali del docente](#)

[Capitolo 8 Stili di apprendimento e stili di insegnamento](#)

[Capitolo 9 Dalla disabilità ai Bisogni Educativi Speciali](#)

[Capitolo 10 Continuità, orientamento e valutazione](#)

## Capitolo 1

# Le teorie dell'apprendimento e la psicologia dell'educazione

### 1.1 Il comportamentismo

In questo capitolo traceremo un percorso che tocca le maggiori teorie dell'apprendimento, nell'ambito della

psicologia dell'educazione: dal paradigma comportamentista all'approccio costruttivista, passando attraverso quello del cognitivismo. Le teorie dell'apprendimento saranno presentate attraverso la prospettiva dei loro maggiori esponenti. Pertanto, avremo modo di parlare di Skinner, Bandura, Wertheimer, Kelly, von Glaserfeld e von Foester.

### 1.1.1 Caratteri generali

Il comportamentismo è una teoria dell'apprendimento che si è sviluppata nell'ambito della psicologia principalmente in America; viene anche definito *behaviourismo*, dal termine inglese *behaviour*, che significa appunto comportamento. Tra i principali esponenti del comportamentismo classico citiamo Pavlov, Watson, Thorndike e Skinner.

Il modello comportamentista parte dall'idea che l'apprendimento avviene mediante degli *stimoli S* che pervengono al soggetto dall'ambiente esterno. Raggiunto dagli stimoli, questi fornisce delle *risposte R*, ossia determinati comportamenti. Ciò che avviene nella mente e che determina la *risposta R* a un dato *stimolo S* non è oggetto di studio: a tal proposito si parla di una *scatola nera (black box)* che non desta l'attenzione degli studiosi comportamentisti.

In generale, lo stimolo è prodotto dall'ambiente che circonda il soggetto; per tale motivo la visione dei comportamentisti è quella di un ambiente che determina le risposte di un soggetto che si pone in atteggiamento relativamente passivo.

Il punto centrale dell'osservazione dei comportamentisti è cercare di associare in un individuo una risposta ad un determinato stimolo, in maniera stabile: la risposta del soggetto allo stimolo è osservabile e può essere studiata scientificamente. Se questa è stabile, si può affermare che il soggetto ha imparato a rispondere in un certo modo allo stimolo, pertanto si è verificato un apprendimento.

### 1.1.2 Ivan P. Pavlov

Lo psicologo russo Ivan Petrovič Pavlov (Rjazan', 1849 - San Pietroburgo, 1936) è famoso per i suoi studi sullo stimolo e sul riflesso condizionato. Analizzando il comportamento di alcuni cani, egli nota che, alla presenza del cibo, le bestie iniziano a produrre un quantitativo maggiore di saliva, che si mostra sotto forma di una bava evidente. Il cibo rappresenta lo **stimolo incondizionato**, mentre la bava è la **risposta incondizionata** del soggetto (il cane) allo stimolo precedente. Questa connessione tra stimolo e risposta è connaturata alle caratteristiche della specie animale, come se fosse frutto dell'evoluzione della stessa. Per Pavlov, non si può affermare che questo comportamento sia realmente *appreso* dal singolo soggetto animale.

Si consideri ora la seguente situazione: la somministrazione del cibo al cane viene fatta da un ricercatore che indossa sistematicamente un camice bianco. All'inizio, quando il ricercatore, tra una somministrazione e la successiva, si avvicina con il camice bianco al cane, in quest'ultimo non si intravede nessuna risposta. Almeno in questa fase iniziale, il camice bianco rappresenta uno **stimolo neutro**, che non induce, cioè, alcuna risposta. Dopo che la somministrazione del cibo è avvenuta più volte, contestualmente alla presenza del camice bianco, Pavlov nota che anche la sola presenza del camice (senza cibo) induce nel cane la produzione di bava. Il camice ora produce una risposta ed è diventato uno **stimolo condizionato**, poiché si è condizionata la presenza di questo camice alla presenza del cibo (stimolo incondizionato). Come conseguenza della presenza congiunta dei due stimoli, quello condizionato finisce per destare nel soggetto la stessa risposta dello stimolo incondizionato: questa volta si tratta di una **risposta condizionata o risposta riflessa**.

Un esperimento analogo viene fatto adoperando un campanello elettrico: al suono dello stesso viene

sistematicamente somministrato del cibo al cane. Anche in questo caso, il suono del campanello, da stimolo neutro, finisce col diventare uno stimolo condizionato.

Lo stimolo condizionato e la conseguente risposta sono importanti, in quanto rappresentano il vero apprendimento. Il cane ha imparato che quando vede un camice oppure avverte il suono del campanello, probabilmente gli verrà somministrato del cibo.

### 1.1.3 John B. Watson

Lo psicologo statunitense John Broadus Watson (Greenville, 1878 - New York, 1958) è considerato il padre del comportamentismo. Influenzato dal funzionalismo di James R. Angell, Watson pubblica nel 1913 l'articolo *Psychology as the Behaviorist Views It* (*La Psicologia dal punto di vista del Comportamentista*), che è considerato il Manifesto del behaviourismo. La visione psicologica di Watson prevede l'esistenza di un ambiente circostante attivo, capace di influenzare un soggetto passivo, il quale apprende solo se viene stimolato. Lo psicologo statunitense afferma che esistono delle connessioni stimolo-risposta che sono ereditarie e altre che si generano mediante processi di condizionamento, come quelli operati da Pavlov: questi ultimi si possono configurare come processi di apprendimento. L'interesse di Watson si concentra proprio su di essi. Egli constata sperimentalmente che, spesso, la presenza del medesimo stimolo genera nel soggetto delle risposte differenti. Pertanto, si interroga su quale di queste risposte sia la più probabile ripetendo lo stimolo con il passare del tempo. Da questo studio scaturiscono due leggi:

- la **legge della frequenza**, secondo la quale la probabilità di una risposta è direttamente proporzionale al numero di volte in cui tale risposta si verifica in seguito allo stimolo (in pratica, questa legge afferma il classico legame tra frequenza e probabilità);
- la **legge della recenza**, secondo cui la risposta più recente è quella maggiormente probabile.

Pertanto, nel prevedere una risposta ad uno stimolo, occorre osservare quante volte e quanto di recente tale risposta sia stata data. Le leggi della frequenza e della recenza vengono applicate al comportamento animale nel lavoro *Behavior: an introduction to comparative psychology* (*Comportamento: un'introduzione alla psicologia comparativa*), pubblicato nel 1914.

### 1.1.4 Edward L. Thorndike

Lo psicologo statunitense Edward Lee Thorndike (Williamsburg, 1874 - Montrose, 1949), con i suoi studi sul comportamento animale, ha dato importanti contributi alle teorie comportamentiste. Le opere di maggior rilievo sul tema dell'apprendimento sono *Animal intelligence* (1911) e *Education Psychology: briefer course* (1931), nella quale, partendo dai suoi esperimenti sul comportamento degli animali, delinea le leggi dell'apprendimento.

La *gabbia-problema* (*puzzle box*) è lo strumento scientifico che Thorndike usa per i suoi esperimenti. Un gatto affamato viene rinchiuso nella gabbia, mentre può osservare a vista del cibo che si trova esternamente ad essa: l'animale adotta determinati comportamenti per uscire dalla gabbia, alcuni dei quali non danno risultato, come il graffiare le pareti, il saltare contro il tetto o il mordere le sbarre. Nella gabbia, però, vi sono dei dispositivi che ne permettono l'apertura, come la pressione di una leva o il sollevamento di un gancio. Può succedere che il gatto azioni la leva o il gancio e riesca, così, ad aprire la gabbia, raggiungendo il cibo. Questo comportamento dei felini porta Thorndike a formulare l'ipotesi dell'*apprendimento per prove ed errori*. Al fine di raggiungere un determinato obiettivo, si adottano dei comportamenti l'uno diverso dall'altro, in sequenza e in modo quasi casuale, fino a individuare quel comportamento che si ritiene soddisfacente per arrivare allo scopo. Si noti che

l'esperimento di Thorndike riproduce nuovamente la dinamica stimolo-risposta tipica del comportamentismo. Questa volta lo stimolo è la visione del cibo, mentre la risposta sono i comportamenti e in particolare quelli che azionano la leva o il gancio. Il *comportamento* non è altro che un'*associazione* (o *una connessione*) *stimolo-risposta*. In seguito a tali esperimenti, nello psicologo statunitense si rinsalda la convinzione che per l'apprendimento sia necessario un **rinforzo positivo**, ossia un feedback, una ricompensa che segua il comportamento desiderato. Dalla semplice dinamica stimolo-risposta si determina una nuova dinamica stimolo-risposta-rinforzo, ossia, dato un determinato stimolo, la risposta che viene attuata (e appresa) è quella che conduce ad una ricompensa, ad un rinforzo che genera uno stato di soddisfazione.

### 1.1.5 Burrhus F. Skinner

Lo psicologo statunitense Burrhus Frederic Skinner (Susquehanna, 1904 - Cambridge, 1990) è considerato il maggior esponente del comportamentismo. Rispetto ai suoi predecessori, però, introduce degli elementi di discontinuità nelle sue teorie; inoltre, riprende il concetto di rinforzo, già delineato da Thorndike, e si sofferma in molti suoi lavori in modo specifico sull'insegnamento e sull'apprendimento. Le sue opere di maggior rilievo sono: *Il comportamento degli organismi* (1938), *Il comportamento verbale* (1957), *Walden Two* (1948) e *La tecnologia dell'insegnamento* (1968).

Il concetto di **condizionamento operante** è introdotto nell'opera *Il comportamento degli organismi* (1938). Skinner delinea due tipologie di comportamento:

- il **comportamento rispondente**, che segue il paradigma stimolo-risposta e che può definirsi come un comportamento indotto da uno stimolo esterno che genera nel soggetto una risposta. Si tratta del comportamento studiato da Pavlov, Watson e Thorndike e si può inquadrare nel modello del **condizionamento classico**. Questo comportamento è di natura principalmente passiva, in quanto è una risposta indotta nel soggetto dall'ambiente esterno;
- il **comportamento operante**, modello nel quale il soggetto, anche senza particolari stimoli dall'esterno, produce un comportamento al fine di ricevere un effetto premiante che si può definire **rinforzo positivo**. Il rinforzo è lo stimolo *a posteriori*, ossia che segue l'azione, e che è destinato a indurre nel soggetto successivamente un comportamento analogo. A differenza di quello rispondente, si tratta di un comportamento attivo, in quanto il soggetto di sua iniziativa opera sull'ambiente esterno al fine di ricevere un beneficio. Per distinguere questa procedura di condizionamento da quella studiata dai suoi predecessori, Skinner la definisce **condizionamento operante**.

L'esperimento con il quale lo psicologo delinea il comportamento operante può sembrare, a prima vista, simile a quello di Thorndike. Vi è una gabbia (la *Skinner box*), in cui viene introdotto un topo, al quale non viene proposto alcuno stimolo specifico relativamente al bisogno di nutrirsi, ossia la bestiola non vede del cibo all'esterno della gabbia. Questa è una differenza sostanziale rispetto all'esperimento condotto da Thorndike: non vi è uno stimolo esterno che induce il comportamento nel topo. Tuttavia, l'animale è libero di esplorare la gabbia e di azionare delle leve e dei pulsanti che si trovano al suo interno. In particolare, quando il topo abbassa in modo casuale una leva, gli viene somministrato del cibo (rinforzo positivo). Skinner nota che, dopo aver attuato tale comportamento un certo numero di volte, il topo inizia a premere la leva volutamente, cioè in modo operante, per ottenere del cibo. In un altro esperimento, il roditore viene posto in una gabbia attraverso la quale avviene un passaggio di corrente. Il topo può subire una scossa elettrica, tuttavia, azionando una leva in maniera casuale, la scossa si interrompe. In questo caso vi è un *rinforzo negativo*, ossia la sottrazione del soggetto ad una situazione

di disagio. Occorre sottolineare che il rinforzo negativo non deve essere inteso in generale come una punizione, bensì come la sottrazione del soggetto ad una situazione di disagio. Anche in questo caso, dopo qualche esperienza, il topo "impara" a compiere quelle azioni che rimuovono il disagio dovuto alla scossa elettrica.

In entrambi i casi, la risposta del topo (il suo comportamento) induce un rinforzo che funge da stimolo per futuri comportamenti. Il condizionamento operante può essere visto come un processo di apprendimento.

In particolare, Skinner riesce a definire e a imprimere negli animali delle *catene di connessioni*, cioè dei comportamenti, anche complessi, tramite appropriati rinforzi, allo scopo di giungere, per approssimazioni successive, ad un comportamento finale che si ritiene desiderabile. Ad esempio, se si vuole che un piccione abbassi una leva, dapprima gli si dà un rinforzo quando si gira verso di essa, poi si dà il rinforzo solo se si gira e si muove verso la stessa, e successivamente solo se si gira, si muove e si avvicina in prossimità di essa, fino ad attuare il comportamento che consiste nell'abbassare la leva. Questa procedura viene definita **shaping** (modellamento).

Inoltre, Skinner è in grado di mettere in competizione due piccioni, definendo una variante di gioco del ping pong che consiste nel dare un rinforzo ad un piccione quando questo riesce a spingere con il becco una pallina verso l'altro. Allo stesso modo, può creare un clima cooperativo tra due piccioni impegnati in movimenti che ricordano una danza, fornendo loro opportuni rinforzi, proprio come fatto in precedenza.

Anche nel bambino e nell'adulto si generano comportamenti operanti, che vengono messi in atto per ricevere un rinforzo positivo, un premio. Ad esempio, un bambino può trovare dilettevole stare in braccio alla mamma. Si supponga che, in seguito al pianto del bambino, generato da un qualsiasi motivo, la madre, con una certa regolarità, lo prenda in braccio per calmarlo. Può succedere che il bambino pianga in modo operante, ossia senza particolari stimoli provenienti dall'esterno, semplicemente per ricevere il rinforzo positivo, ossia per essere preso in braccio. Allo stesso modo, uno scolaro può essere indotto a studiare per ricevere il rinforzo positivo dalla maestra, che può essere una lode in pubblico oppure un buon voto. Oltre a questo tipo di comportamenti, ne esistono altri che vengono attuati per sottrarsi ad una situazione di disagio: sono comportamenti legati ad un rinforzo negativo. Ad esempio, se un alunno molto studioso viene sistematicamente deriso dai compagni meno volenterosi, è probabile che a un certo punto tenderà ad affievolire il suo comportamento da studioso, per eliminare la situazione di disagio che vive.

## 1.2 Albert Bandura

---

Lo psicologo canadese Albert Bandura (Mundare, 1925) deve la sua fama iniziale ad una serie di esperimenti sull'apprendimento per imitazione e sull'aggressività, che lo portano a formulare la teoria dell'apprendimento sociale, di stampo comportamentista.

### 1.2.1 Gli esperimenti con la bambola BoBo

Nel 1961 Bandura, Ross e Ross pubblicano l'articolo *Transmission of aggression through imitation of aggressive models*: si tratta del resoconto di un esperimento condotto su 36 bambini e 36 bambine di età compresa tra i 3 e i 6 anni. Questi vengono divisi in tre gruppi, ciascuno formato da maschi e femmine. Un primo gruppo viene condotto in una stanza nella quale vi sono dei giocattoli che è possibile utilizzare. In un angolo

della stanza si trova un adulto, maschio o femmina, che funge da *modello* e che ha a disposizione altri giocattoli: uno di carattere non aggressivo (delle costruzioni) e i restanti che possono essere adoperati in modo aggressivo. In particolare, il modello ha a disposizione un martello e una bambola chiamata BoBo, ossia una bambola che, se urtata e spinta a terra, si rialza per via del basso baricentro e del fondo curvilineo. L'adulto inizia a prendere a pugni la bambola, si siede su di essa e continua a picchiarla, poi la solleva e la lancia in aria, la prende a calci e infine la picchia con un martello. Mentre fa queste cose, pronuncia alcune frasi violente ("picchiala sul naso", "prendila a calci") e altre frasi di carattere non violento ("continua a rialzarsi", "è un tipo duro"). La scelta di far compiere azioni specifiche e ben determinate è giustificata dal fatto che si vuole effettivamente verificare il livello di imitazione dei bambini; in altre parole, si vuole evitare di compiere azioni aggressive troppo banali che magari i bambini possono aver visto e appreso in casi precedenti. Il secondo gruppo si trova in condizioni analoghe al primo, tranne per il fatto che può osservare un modello non aggressivo che gioca con le costruzioni. Il terzo, invece, è un gruppo di controllo che viene lasciato giocare senza alcun modello. L'obiettivo è quello di verificare se i bambini che hanno assistito al comportamento aggressivo risultano più aggressivi di altri quando si determinano situazioni che suscitano aggressività.

Di seguito, i tre gruppi vengono portati ciascuno in una stanza dove vi sono dei giocattoli. Ogni bambino si sofferma su un gioco in particolare; quando l'interesse per questo diventa ormai palese, entra un adulto che glielo sottrae e lo sgrida. In tal modo si vengono a determinare nel bambino le condizioni dell'aggressività. Difatti, l'esperimento non vuole dimostrare che, seguendo un modello, il bambino diventa genericamente aggressivo – ossia anche nei momenti in cui l'aggressività non è giustificata – ma che l'imitazione avviene quando si creano condizioni di alterazione nel bambino, cioè avvenimenti che lo predispongono ad essere violento.

Di seguito, i tre gruppi entrano ciascuno in una stanza dove vi sono nuovamente giocattoli non violenti, ma vi è anche la bambola BoBo, un martello e altri giocattoli, tra cui una pistola, che possono essere usati in modo aggressivo. Ora lo sperimentatore osserva se i bambini e le bambine si comportano in maniera violenta e con quali modalità. In particolare, osserva se i bambini eseguono azioni simili a quelle del modello, se ripetono l'intera sequenza di azioni violente, se inventano nuove azioni violente con i giochi a disposizione (la pistola), se si comportano in modo aggressivo da un punto di vista fisico o verbale o da entrambi i punti di vista. Dai risultati emerge che:

- il gruppo che ha osservato il modello aggressivo risulta in media più aggressivo degli altri due (quello di controllo e quello non aggressivo);
- i maschi risultano più aggressivi delle femmine dal punto di vista fisico, mentre dal punto di vista verbale il livello di aggressività è identico;
- quando il bambino osserva un modello aggressivo del proprio sesso tende ad essere maggiormente aggressivo, come se riuscisse ad immedesimarsi più facilmente. Tuttavia, questo fenomeno è molto più evidente nei maschi che nelle femmine;
- anche un modello positivo, come quello non aggressivo, tende ad essere imitato dai bambini, sebbene in tono minore rispetto al modello aggressivo. Difatti, il gruppo che ha visto il modello non aggressivo, nella stanza di osservazione mostra in media minore aggressività dello stesso gruppo di controllo.

Le conclusioni di questo esperimento sono le seguenti: un modello aggressivo tende ad essere giustificato e imitato dai bambini quando questi si trovano in uno stato di irritazione. L'esperimento non dimostra che i bambini sono violenti anche quando non sono particolarmente irritati. Questi risultati aprono le porte al concetto di *apprendimento osservativo* (o *apprendimento vicario*), un tipo di apprendimento che avviene osservando un

modello.

### 1.2.2 La teoria dell'apprendimento sociale

In seguito alle osservazioni sperimentali viste nel paragrafo precedente, Bandura delinea la teoria dell'apprendimento sociale negli articoli *Social learning and personality development* (1963) e *Social Learning Theory* (1971 e 1977). Nel panorama delle teorie dell'apprendimento, quella dell'apprendimento sociale introduce elementi di novità che la collocano a metà strada tra il comportamentismo e il cognitivismo, di cui elenchiamo alcuni dei principali elementi caratteristici:

- non si apprende solo tramite il paradigma stimolo-risposta-rinforzo o tramite la dinamica delle prove ed errori. Un'altra modalità di apprendimento, ancora più efficace, è l'osservazione di un modello di comportamento. Per tale modalità di apprendimento Bandura usa l'espressione **apprendimento osservativo** (o **apprendimento vicario**);
- il paradigma del rinforzo viene rivisto e ampliato. Insieme all'usuale rinforzo diretto, inteso secondo il paradigma del condizionamento operante, è opportuno considerare anche un **rinforzo anticipato** per migliorare l'attenzione di chi osserva il modello, un **rinforzo vicario** che proviene dall'osservazione del modello o dalle conseguenze che il modello di comportamento genera e un **auto-rinforzo**, proveniente dalla sfera dei processi interni che avvengono nell'individuo;
- nel modello cognitivistico l'ambiente influenza il comportamento degli individui. Bandura afferma che esiste, invece, un **determinismo reciproco**, in quanto anche il comportamento dei soggetti può influenzare l'ambiente circostante.

### 1.2.3 L'apprendimento osservativo

L'apprendimento osservativo o vicario è sicuramente il punto centrale della teoria dell'apprendimento sociale: Bandura afferma che questo tipo di apprendimento è più efficace di un addestramento per prove ed errori. Difatti, volendo far replicare ad un soggetto un determinato comportamento, piuttosto che condurlo per tentativi e successive approssimazioni verso il comportamento desiderato, risulta più immediato fargli apprendere il comportamento dall'osservazione di qualche altro soggetto che lo mette in atto. Bandura chiama questa procedura **modeling**, termine inglese che possiamo tradurre con "modellamento" e che si riferisce proprio all'azione di osservare un *modello di comportamento* e di *conformarsi* ad esso.

Lo stimolo che viene fornito al soggetto per replicare il comportamento può essere di tre tipologie:

- **l'osservazione fisica diretta di un modello** (*behavioural modeling*), ossia di un individuo che svolge alcune azioni che devono essere replicate. In generale, questo tipo di stimolo è molto efficace e diventa una delle modalità preferenziali per i bambini che ancora non hanno accesso al linguaggio scritto o non padroneggiano bene il linguaggio parlato;
- **la descrizione verbale di un comportamento** (*verbal modeling*), ossia la possibilità di seguire delle istruzioni che vengono lette da un manuale o che vengono impartite verbalmente. In entrambi i casi, ci si riferisce alla rappresentazione della procedura di comportamento mediante il linguaggio (scritto o parlato). Si tenga presente che, in senso stretto, si tratta di una rappresentazione simbolica del comportamento, in quanto il linguaggio è uno strumento simbolico, cioè costituito da simboli (fonemi e grafemi) e regole per utilizzarli;
- **la rappresentazione pittorica o simbolica** (*symbolic modeling*), ossia l'uso di immagini, disegni e

filmati per illustrare un determinato comportamento. In questa tipologia di stimoli rientrano tutti quegli elementi simbolici che possono rappresentare un comportamento, fatta eccezione per il linguaggio, che è stato contemplato al punto precedente.

Il processo di apprendimento osservativo (*modeling*) viene suddiviso nelle seguenti fasi (o sotto-processi) che avvengono sequenzialmente:

- **processi di attenzione.** Innanzitutto è necessario che il soggetto ponga attenzione al processo che deve osservare. La scelta di prestare attenzione dipende da diversi fattori, da quanto si ritiene interessante ciò che si deve osservare, da quali ricompense intrinseche o estrinseche si possano prevedere nel riprodurre il comportamento sottoposto all'attenzione. Questa scelta può dipendere tanto dalla storia personale del soggetto, quanto dall'influenza della comunità e dell'ambiente in cui vive;
- **processi di ritenzione.** Perché un processo venga ricordato, è necessario che sia impresso nella memoria. Questo può avvenire sia attraverso immagini di cose, persone o luoghi che vengono preservate in memoria nelle loro caratteristiche essenziali, sia attraverso rappresentazioni che coinvolgono codici verbali che descrivono quanto osservato. L'importante è che tramite queste due modalità il processo possa essere richiamato dalla memoria ed attuato; ovviamente il richiamare o il praticare il processo osservato aiuta a rinsaldarlo meglio in memoria;
- **processi di riproduzione motoria.** Anche se il processo è fissato in modo nitido in memoria, non è detto che il soggetto sia in grado di effettuarlo con sicurezza, senza compiere errori. Questo può avvenire per carenza di abilità motorie, a causa di una forza insufficiente per svolgerlo, oppure perché la propria conformazione fisica non è in grado di garantire la corretta esecuzione. Un bambino può non essere sufficientemente alto per premere l'interruttore ed accendere la luce o per avviare un'automobile, anche se ha memorizzato perfettamente la sequenza di azioni indispensabili. Inoltre, alcuni processi motori, come il nuoto, non permettono a chi li compie di osservare perfettamente i propri movimenti, per valutare se li stia compiendo in modo corretto;
- **processi motivazionali e di rinforzo.** Infine, il soggetto, pur avendo prestato attenzione ad un processo ed avendolo immagazzinato correttamente in memoria e pur essendo perfettamente in grado di eseguirlo, può scegliere di non svolgerlo effettivamente mai nella sua vita. Questo perché non lo ritiene corretto o opportuno, o perché ritiene che il suo svolgimento possa essere sanzionabile: in tal caso, il soggetto non è motivato a eseguirlo. Tuttavia, se per lo svolgimento si prospetta un rinforzo positivo, allora il processo può essere svolto. Si tratta della ben nota differenza tra l'apprendimento, che è avvenuto, e l'esecuzione della performance, che può non avvenire. Il fatto che la performance non venga eseguita o posta in atto non è un segnale certo che l'apprendimento non sia avvenuto.

### 1.3 Il cognitivismo

---

Gli studi di Bandura e di altri psicologi hanno pian piano aperto la *scatola nera* della mente, distanziandosi progressivamente dalla concezione dei comportamentisti classici. Alcune categorie, come lo scopo, la memoria, le variabili interne all'individuo, iniziano ad essere oggetto di studio. Il cognitivismo in parte si sviluppa

parallelamente agli studi comportamentisti, in parte rappresenta un punto di approdo di questi ultimi. In realtà, sotto il nome di cognitivismo vengono ricondotti movimenti, teorie e studi, fondati talvolta su idee eterogenee. Tuttavia, ciò che li accomuna è lo studio della mente e dei suoi processi, che sembrano essere gli unici elementi in grado di spiegare il funzionamento di attività cognitive superiori (come l'uso del linguaggio, della memoria, le dinamiche percettive, il ragionamento e il problem solving).

Nei prossimi paragrafi vengono illustrati diversi indirizzi del cognitivismo, partendo dalla Gestalt, fino ad approdare alle teorie dello HIP e alle teorie metacognitive. È utile sottolineare che importanti studiosi come Piaget, Vygotskij e Bruner, si possono inquadrare nell'ambito del paradigma cognitivista. In particolare, questi ultimi si sono occupati anche dello sviluppo cognitivo del bambino e dell'adolescente dando in questo modo un contributo importante sia alle teorie dell'apprendimento, sia alla psicologia dello sviluppo.<sup>1</sup>

## 1.4 La psicologia della Gestalt

---

### 1.4.1 La sensazione e la percezione

Per comprendere al meglio gli argomenti che verranno presentati in questo paragrafo e nei successivi, è necessario chiarire alcuni concetti. Dapprima occorre delineare una differenza tra sensazione e percezione.

Per **sensazione** si intende tutto ciò che viene avvertito dagli organi di senso. Questi sono costituiti da strutture in grado di trasformare gli stimoli provenienti dall'esterno del corpo o dall'interno dello stesso in impulsi nervosi. Questi ultimi, a loro volta, vengono trasmessi dal sistema nervoso periferico, costituito da nervi che si diramano in tutto l'organismo, al sistema nervoso centrale, formato dal midollo spinale e dal cervello.

La **percezione** è un processo cognitivo di base che permette di elaborare le sensazioni, mediante il quale l'organismo è in grado di muoversi in modo adeguato nell'ambiente circostante.

<sup>1</sup> Per la trattazione di questo aspetto si rimanda al Capitolo Secondo.

### 1.4.2 L'empirismo e l'associazionismo

L'empirismo è una corrente filosofica che nasce in Inghilterra nella metà del '600 e che ha tra i suoi principali esponenti John Locke. Essa si basa sul concetto fondamentale che la **conoscenza avviene tramite l'esperienza**; questa, a sua volta, produce sensazioni negli esseri viventi che elaborano idee e organizzano la loro conoscenza. All'empirismo si può ricondurre, in ambito psicologico, la corrente dell'associazionismo, che ha tra i maggiori esponenti Hermann Ebbinghaus (Barmen, 1850 - Halle, 1909), precursore degli studi sperimentali sulla memoria. Per gli associazionisti la conoscenza di un oggetto avviene attraverso l'esperienza, mediante una serie di associazioni di sensazioni che sono convogliate nella rappresentazione mentale dell'oggetto. Ad esempio, nella nostra rappresentazione mentale della "mela" vengono convogliate la sensazione visiva del colore rosso, della forma pressappoco sferica, la sensazione tattile della buccia liscia, il gusto e l'odore del frutto. La caratteristica essenziale dell'associazionismo è la scomposizione della rappresentazione mentale in elementi essenziali e fondamentali, piuttosto che una visione globale e unitaria della rappresentazione. Si noti che anche il comportamentismo classico ha in sostanza un approccio associazionista, in quanto tende a studiare l'apprendimento tramite comportamenti molecolari, costituiti da semplici associazioni di stimolo e risposta. Mediante opportuni rinforzi, questi comportamenti molecolari possono poi essere associati in sequenza in un

comportamento globale che è quello desiderabile e che costituisce l'apprendimento. A tal proposito, basti ricordare la procedura di *shaping* elaborata da Skinner (vedi § 1.1.5).

### 1.4.3 La Gestalt e la visione globale

Il termine tedesco *Gestalt*, che vuol dire *forma* o *configurazione*, si riferisce ad una corrente psicologica, la *Gestaltpsychologie* o *psicologia della forma*, che è nata in Germania all'inizio del XX secolo e che ha affrontato diverse problematiche, assumendo posizioni critiche nei confronti dell'empirismo e del comportamentismo.

Dall'empirismo la Gestalt mutua soprattutto l'idea che la conoscenza avvenga tramite l'esperienza; tuttavia, questa corrente si pone in maniera critica rispetto all'empirismo, in quanto afferma che **la rappresentazione mentale generata dalle sensazioni va vista nella sua configurazione totale** (da cui il termine *Gestalt*), in modo unitario, e non va ridotta analiticamente ad una serie di associazioni elementari.

Nei confronti del comportamentismo viene avanzata una critica sulla modalità di apprendimento, che non è vista come una successione di tentativi (prove ed errori), ma piuttosto come un fenomeno intuitivo e globale. Altro elemento distintivo, rispetto al comportamentismo, è la convinzione che l'apprendimento sia basato su processi cognitivi e che possa essere compreso andando oltre lo studio del semplice comportamento.

In questa trattazione ci soffermeremo soprattutto sui seguenti aspetti caratteristici della Gestalt: lo studio della percezione e dei meccanismi di apprendimento, in particolare dei processi che si attivano nella risoluzione dei problemi.

I fondatori nonché maggiori esponenti della Gestalt sono Kurt Koffka, Wolfgang Köhler e Max Wertheimer. Questi tre studiosi hanno lavorato insieme, dapprima nell'Università di Francoforte (dal 1910 al 1916), dove hanno svolto alcuni studi sulla percezione, e in seguito presso l'Università di Berlino (dal 1916 al 1929), dove hanno delineato con maggior rigore il movimento della Gestalt.

### 1.4.4 Wolfgang Köhler

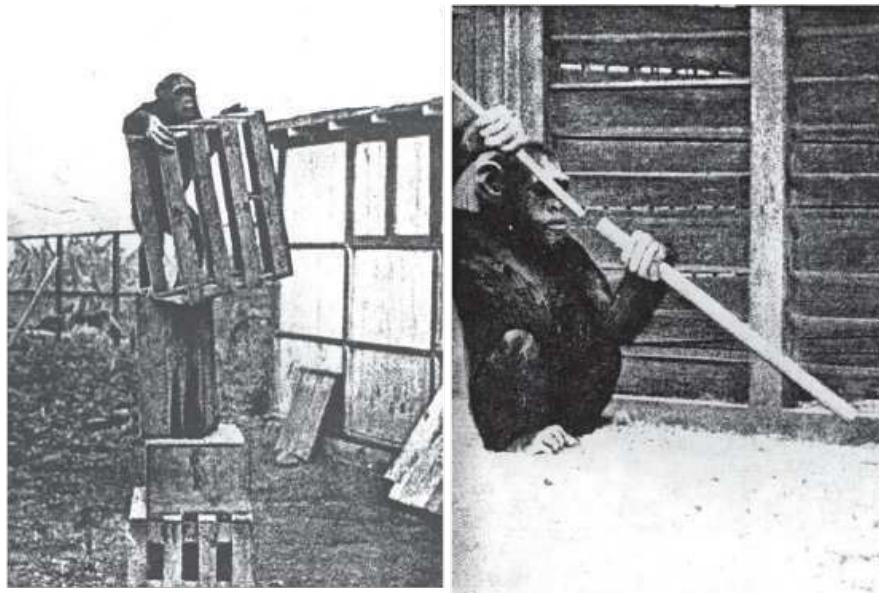
Lo psicologo tedesco Wolfgang Köhler (Reval, 1887 - Enfield, 1967) ha contribuito in maniera determinante allo sviluppo della psicologia della forma. I suoi primi studi sono stati compiuti con Max Wertheimer intorno al 1910, periodo in cui Köhler e Koffka erano assistenti di Wertheimer. In seguito Köhler ha orientato i suoi studi in maniera indipendente, pur rimanendo nell'ambito del movimento della Gestalt.

Il nome di Köhler resta associato principalmente ai suoi esperimenti sulle scimmie antropomorfe (o antropoidi), in particolare sugli scimpanzé. Nel 1913, lo psicologo si muove a Tenerife, nelle isole Canarie, dove studia per sei anni i comportamenti delle scimmie. Nel 1925, questi esperimenti vengono presentati nell'opera *The Mentality of Apes* (*L'intelligenza delle scimmie antropoidi*), che è la traduzione di una precedente opera in tedesco.

Lo schema di base degli esperimenti di Köhler consiste nella costruzione di una situazione nella quale gli scimpanzé sono in presenza di cibo, che però non è direttamente accessibile: in tale contesto, le scimmie devono trovare un modo per arrivare ad esso. In particolare, una banana viene appesa al soffitto di una gabbia, nella quale sono poste delle cassette di legno di varia grandezza. Dapprima gli scimpanzé sembrano muoversi con la dinamica tipica delle prove ed errori, operando dei tentativi casuali: saltano verso la banana, salgono su una cassetta, sollevano un'asta. Tutti questi tentativi, però, si rivelano inutili. Segue un periodo nel quale qualche scimmia si ferma a riflettere e qualche altra continua nei suoi tentativi vani. All'improvviso, qualcuna delle scimmie osserva gli oggetti a disposizione e li combina per ottenere il suo scopo. Ad esempio, può succedere che le scimmie poggino l'una sull'altra le cassette di legno, creando una struttura stabile su cui salire per

raggiungere la banana ([Figura 1.1](#), parte sinistra).

In un altro esperimento, una banana è posta fuori dalla gabbia, oltre le sbarre. Gli scimpanzé si sforzano di raggiungerla con i loro arti, ma non vi riescono. Nella gabbia si trovano delle aste di una certa lunghezza e di varie sezioni: gli scimpanzé cercano di usare queste aste singolarmente, ma si accorgono che non sono abbastanza lunghe. Questa volta l'idea risolutiva emerge quando uno scimpanzé costruisce un'asta più lunga, incastrando l'uno sull'altro i pezzi di aste di vario spessore e creando un'asta più lunga ([Figura 1.1](#), parte destra). In tal modo può avvicinare la banana alla gabbia.



**FIGURA 1.1** Le scimmie di Köhler escogitano stratagemmi per raggiungere il cibo.

Fonte: *The Mentality of Apes* (1925) di W. Köhler (<http://www.pigeon.psy.tufts.edu/psych26/kohler.html>).

Köhler chiama **insight** (intuizione) l'illuminazione improvvisa che permette a qualcuna delle scimmie chiuse in gabbia di risolvere il problema. Mediante l'*insight*, ad un certo momento, lo scimpanzé compie due passaggi importanti:

- assegna un nuovo significato alle cassette; da attrezzi per contenere oggetti, le fa diventare gradini con cui raggiungere la banana. In pratica, ristruttura alcuni concetti in suo possesso, modificandoli e rivedendoli in una prospettiva diversa e originale;
- ha una visione globale del problema e mette in rapporto gli elementi che sono a sua disposizione; osserva la banana appesa in alto oppure collocata fuori dalla gabbia e ragiona sugli oggetti circostanti, assemblandoli in una nuova forma globale (le cassette impilate o le due aste congiunte).

Questo porta Köhler a muovere delle critiche al comportamentismo di Thorndike che afferma che gli animali imparano per prove ed errori e progressivamente si avvicinano all'obiettivo. In contrapposizione, Köhler nota che, soprattutto i mammiferi più vicini all'uomo dal punto di vista evolutivo, come le scimmie antropomorfe, possono imparare in un modo diverso, tramite un'illuminazione improvvisa, che consiste nell'osservare in maniera differente e globale il problema che si presenta. Grazie all'*insight*, gli animali compiono quel gesto risolutivo che pochi minuti prima sembrava lontano dall'accadere. Nell'opera del 1920 *Die physischen Gestalten in Ruhe und im stationären Zustand* (Le forme fisiche in quiete e in situazioni stazionarie) Köhler dà una prima definizione

formale di come si possa intendere la Gestalt. Egli afferma che questa corrente studia **le situazioni e i processi psichici che non possono essere definiti se scomposti nelle loro singole parti costituenti ed elementari**. In alternativa, la loro definizione è possibile solo con una visione d'insieme della percezione del fenomeno. In questa definizione, che riassume in modo emblematico le convinzioni della Gestalt, si avverte anche l'influenza degli esperimenti compiuti sulle scimmie.

## 1.5 Max Wertheimer

---

Max Wertheimer (Praga, 1880 – New Rochelle, 1943) è il maggiore esponente della Gestalt. Nei paragrafi seguenti delineeremo il suo lavoro sul movimento stroboscopico, che ha contribuito alla nascita della psicologia della forma, i suoi studi sulla percezione, che hanno tentato di descrivere in profondità questo processo cognitivo, e l'idea di *pensiero produttivo*, che ha stimolato notevolmente la psicopedagogia del XX secolo.

### 1.5.1 Le parti e il tutto

I lavori di Wertheimer in campo psicologico iniziano nel 1910, quando all'Università di Francoforte si interessa del movimento stroboscopico con i suoi due assistenti Köhler e Koffka. L'evidenza sperimentale del movimento stroboscopico viene chiamata **fenomeno Phi** e viene presentata nell'articolo *Experimental Studies on the Perception of Movement* del 1912.

Su di un muro scuro, Wertheimer proietta velocemente, una dopo l'altra, due luci identiche ad una distanza minima. Da un punto di vista strettamente sensoriale si avvertono due luci fisse che si susseguono temporalmente a breve distanza l'una dall'altra, ma in realtà ciò che viene percepito è un'unica luce in movimento. Si tratta, quindi, di un **movimento stroboscopico o apparente**.

Questo tipo di movimento è alla base del funzionamento del cinematografo ed era conosciuto ben prima degli studi di Wertheimer; tuttavia, egli è stato il primo a darne una lettura in chiave psicologica e in termini di percezione.

Dall'esperimento sul *fenomeno Phi*, Wertheimer deduce che la rappresentazione dell'immagine in movimento non sarebbe stata percepita se non vi fosse una naturale attitudine dell'essere umano ad elaborare il fenomeno nella sua totalità. Nel processo di percezione, la rappresentazione globale prevale sui singoli elementi costitutivi. È per tale motivo che osserviamo un'immagine in movimento (un fenomeno globale) piuttosto che due distinte immagini (una decomposizione nelle parti fondamentali da un punto di vista sensoriale). Ciò che conta è la forma, la rappresentazione complessiva; inoltre, risulta innaturale partire dall'analisi delle singole parti per poi pervenire ad una rappresentazione globale.

Nel suo articolo del 1923, *Laws of Organization in Perceptual Forms*, Wertheimer afferma che, quando osserva un paesaggio, egli percepisce la sua totalità (cielo, case e alberi) e non la presenza di un numero  $N$  di colori che lo compongono. Se anche riuscisse ad elaborare un simile calcolo dei colori coinvolti, a questo punto, che senso avrebbe determinare i colori delle case, quelli degli alberi o del cielo? Avrebbe uguale senso creare delle figure arbitrarie nel paesaggio e determinare il numero di colori che le compongono. Con questo esempio, Wertheimer sottolinea come, partendo dai costituenti primari, si perda il senso della rappresentazione generale.

Un discorso analogo si potrebbe fare con le note di una musica, composta da una melodia e da un

accompagnamento. Se si decide di non osservare la melodia nella sua globalità o l'accompagnamento nella sua globalità, allora si possono isolare i singoli elementi costitutivi (i toni) di entrambi. In tal modo, si ricava una sequenza di note per la melodia ed una per l'accompagnamento. Wertheimer si chiede quale utilità potrebbe avere una tale decomposizione, se ciò da cui si parte è l'esecuzione della melodia e dell'accompagnamento, ciascuna nel suo complesso.

Per lo psicologo ha senso un processo che vada dall'alto verso il basso, vale a dire un processo che parta dall'intero, dal tutto, che è ciò che perviene per primo al sistema percettivo. Le parti, gli elementi costitutivi del tutto, assumono significati variabili a seconda di come vengono combinati. Questo avviene perché il tutto non è solo composto dall'insieme delle parti, ma è anche frutto, a livello percettivo, del modo in cui gli elementi costitutivi sono messi in relazione tra loro. Da tali osservazioni si deduce l'asserto che viene spesso attribuito alla Gestalt, ossia **il tutto precede le parti**.

### 1.5.2 L'*insight* e il pensiero produttivo

Nel 1933 Wertheimer fugge con la famiglia negli Stati Uniti, dove continua la sua ricerca, mentre svolge anche attività di ispettore scolastico. Nelle sue visite presso le scuole, lo psicologo nota che i docenti richiedono agli alunni soprattutto la riproduzione di procedure che essi hanno appreso in precedenza. Anche la risoluzione di un problema non è altro che la ripetizione risolutiva di un problema già presentato in passato. La convinzione di Wertheimer è che l'attività scolastica debba invece orientare gli studenti nella risoluzione di problemi nuovi e inconsueti, per stimolare il loro intuito. Ritorna quindi il concetto di **insight**, introdotto da Köhler, ossia di quella intuizione improvvisa che permette di risolvere un problema insolito. Wertheimer affronta questo argomento in un'opera intitolata *Productive Thinking (Il pensiero produttivo)*, pubblicata postuma nel 1945.

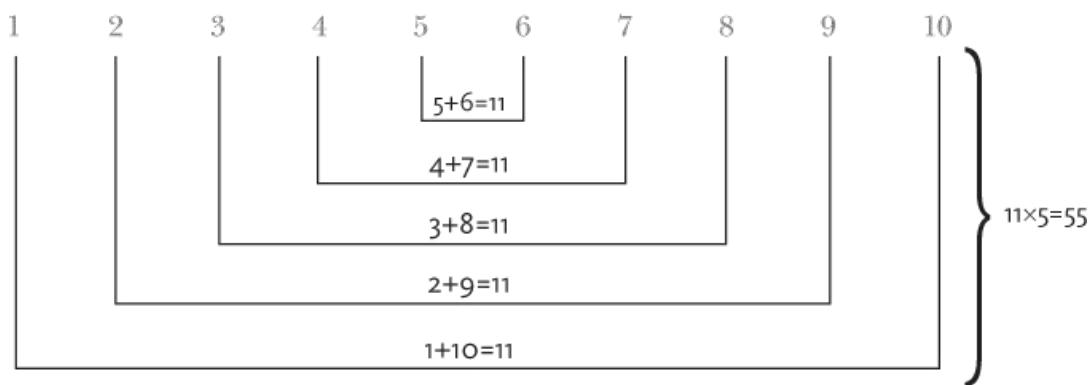
Wertheimer si chiede quali siano quei meccanismi cognitivi, quelle molle mentali, che ci permettono di risolvere situazioni mai affrontate prima, oppure situazioni che si sono già presentate in passato, ma in modo più immediato, brillante ed efficace. Per pensiero produttivo si deve intendere proprio quell'attività mentale che produce nuova conoscenza nell'individuo; esso si contrappone al **pensiero riproduttivo**, che è quello che "meccanicamente" ci porta ad affrontare situazioni già incontrate oppure nuove, con le stesse vecchie soluzioni, senza inquadrare la problematica in modo originale. In tal caso, si padroneggiano mnemonicamente delle regole, si applicano meccanicamente delle procedure, si riproducono conoscenze già note.

Nell'investigare il pensiero produttivo, Wertheimer presenta l'aneddoto del matematico Gauss. Al piccolo Gauss il maestro assegna il compito di sommare i numeri da 1 a 10: l'alunno risolve il problema in modo veloce e brillante, sotto lo sguardo incredulo del suo insegnante. L'usuale procedura riproduttiva prevede che si sommi 1 a 2, poi si aggiunga 3 al risultato ottenuto da tale somma e così via, procedendo in questo modo fino alla fine, secondo quanto mostrato in [Figura 1.2](#).



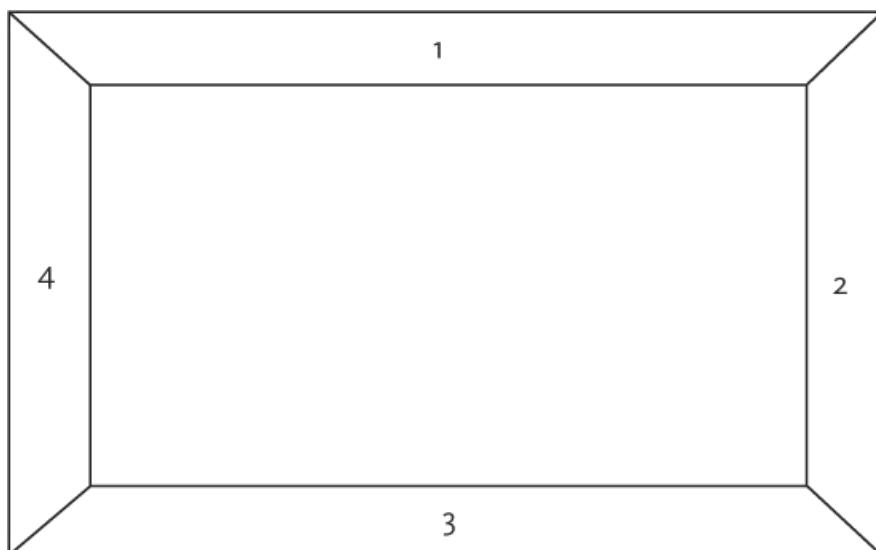
**FIGURA 1.2** La procedura riproduttiva della somma dei numeri da 1 a 10

Percorrendo una via risolutiva originale, Gauss intuisce che la somma dei numeri da 1 a 10 equivale al prodotto di 5 per 11, ossia 55. Nel fare questo, Gauss nota che  $1 + 10 = 11$ ,  $2 + 9 = 11$ ,  $3 + 8 = 11$ ,  $4 + 7 = 11$  e  $5 + 6 = 11$ . Pertanto, si è ottenuta per 5 volte la somma 11; quindi,  $5 \times 11 = 55$ . L'*insight* sta nel comprendere che il problema va affrontato con la regolarità (o la simmetria) che caratterizza i numeri che devono essere sommati. In tal modo, si determina una via veloce e illuminante per la risoluzione del problema (vedi [Figura 1.3](#)). Si nota come l'*insight* sia stato generato da una *visione complessiva* dei dati a disposizione, da una *nuova forma globale* con cui tali dati sono stati letti e adoperati.



**FIGURA 1.3** La somma dei numeri da 1 a 10 viene risolta con un insight

Un altro esempio è costituito dall'area della cornice di un quadro. Subito dopo aver mostrato la formula per calcolare l'area di un trapezio, il maestro chiede ai ragazzi di calcolare l'area della cornice in [Figura 1.4](#). Alcuni studenti risolvono il problema con l'applicazione pedissequa della regola, calcolando l'area dei trapezi 1, 2, 3 e 4 che costituiscono la cornice. Si tratta di un pensiero ri-produttivo, ossia che riproduce le procedure mostrate dal maestro, senza molta inventiva. Altri alunni, invece, pervengono in modo brillante alla soluzione, semplicemente calcolando l'area del rettangolo esterno (l'intero quadro) e sottraendo ad essa l'area del rettangolo interno (la sola tela del quadro).



**FIGURA 1.4** L'area della cornice

L'intuizione risolutiva, in questo caso, consiste nel vedere la forma totale assegnata (il quadro con la cornice) in un modo diverso rispetto all'impostazione usuale. Nel primo metodo risolutivo, i quattro pezzi della cornice assumono un significato particolare, nel secondo metodo assumono un significato particolare due elementi: l'intero quadro e la tela. I dati del problema sono stati riorganizzati cognitivamente, secondo una *nuova forma* o una *nuova visione globale*.

Da questi esempi si deduce che il pensiero produttivo è dovuto ad una riorganizzazione originale delle parti e ad una visione diversa del problema, nella sua totalità.

## 1.6 Lo *Human Information Processing*

---

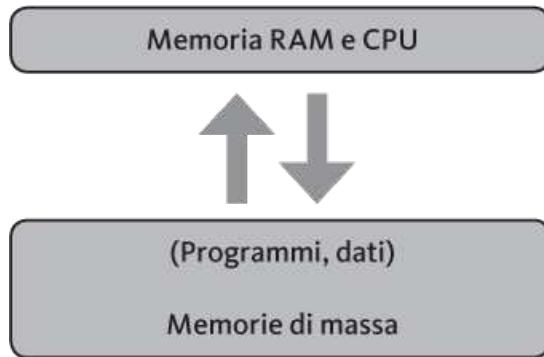
### 1.6.1 Caratteri generali

*Human Information Processing*, in sigla HIP, si può tradurre in italiano come “Elaborazione dell’Informazione nell’Uomo”. Si tratta di una corrente psicologica che studia la mente umana e i processi che la riguardano, seguendo una stretta analogia con i computer.

Per comprendere meglio questo approccio, è necessario introdurre alcuni concetti legati allo studio del computer, che vengono spesso ripresi dall’HIP e riadattati al contesto psicologico.

Il computer o calcolatore è una macchina che elabora informazioni: riceve delle informazioni in ingresso (input), le elabora e produce nuove informazioni in uscita (output). Ad esempio, il computer può ricevere dei numeri, svolgere delle operazioni con essi e restituire in uscita i risultati delle stesse. A volte, queste informazioni possono essere organizzate in una sequenza di istruzioni da compiere, a cui ci si riferisce con il termine “programma”.

La descrizione dei computer può essere fatta mediante due termini complementari, ossia hardware e software. Col primo s'intende la parte fisica del computer, i suoi circuiti, i dispositivi integrati in esso. In particolare, alcuni elementi dell'hardware essenziali per il funzionamento del computer sono la RAM (Random Access Memory, ovvero memoria ad accesso casuale) e la CPU (Central Processing Unit, ossia unità di elaborazione centrale, detta anche processore). Nella RAM sono contenute le informazioni che la CPU elabora mediante i programmi. Sono importanti anche le memorie di massa (hard disk, chiavi USB, supporti CD e DVD), nelle quali vengono memorizzati i programmi utilizzati da RAM e CPU e i dati prodotti dall'elaborazione. Il software è invece costituito dai programmi, che sono istruzioni codificate in un linguaggio comprensibile al calcolatore. Queste istruzioni possono essere organizzate in molti modi e permettono al calcolatore di svolgere numerosi compiti. I programmi sono salvati in maniera permanente sulle memorie di massa e vengono richiamati dalla RAM quando la CPU deve usarli per elaborare informazioni ([Figura 1.5](#)).



**FIGURA 1.5** Lo scambio di informazioni tra RAM, CPU e memorie di massa

L'uomo può essere paragonato a un calcolatore che riceve informazioni provenienti dall'esterno (input), le elabora nella propria mente e, a sua volta, produce azioni che hanno un effetto sull'ambiente esterno (output). Queste informazioni possono essere organizzate in modo coerente e diventano programmi, ossia compiti (istruzioni) che l'uomo riesce a svolgere. Tali compiti sono di diversa difficoltà, alcuni sono basilari ed avvengono in modo quasi automatico (ad esempio, il respirare), altri sono più elaborati e vengono eseguiti in maniera consapevole (guidare un'automobile, scrivere, cucinare). Si noti che un programma, ossia un'istruzione che un uomo deve svolgere, può essere a sua volta suddivisa in istruzioni più semplici, fino a giungere a istruzioni elementari. Ad esempio, l'istruzione "guidare un'automobile" può essere suddivisa in "ruotare il volante", "agire sui pedali", "osservare la strada".

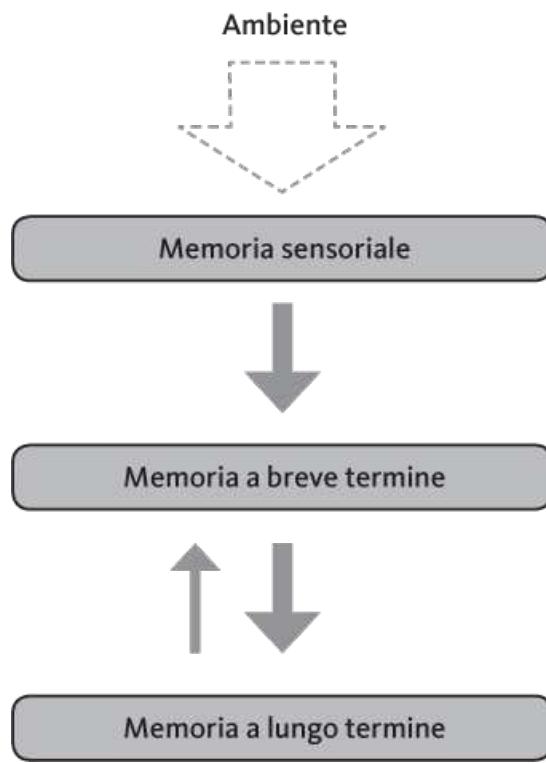
### 1.6.2 Il modello multi-magazzino

Nel 1968, Atkinson e Shiffrin pubblicano l'articolo *Chapter: Human memory. A proposed system and its control processes*. In questo lavoro viene presentato un modello di elaborazione dell'informazione nell'uomo che ha riscosso molto successo, ispirando la pubblicazione di numerosi altri lavori che lo hanno integrato e migliorato.

Il modello viene anche detto **multi-store model**, ossia **modello multi-magazzino**, in quanto descrive il funzionamento della mente umana mediante un sistema di tre magazzini o **memorie** che scambiano informazioni. Le memorie del modello sono mostrate in [Figura 1.6](#).

Ciascuna di queste memorie ha tre aspetti che la contraddistinguono:

- la funzione che essa svolge nell'architettura complessiva del modello;
- la capacità, ossia la quantità di informazione che riesce a gestire contemporaneamente e ad archiviare;
- il tempo di trattenimento, ossia il lasso di tempo in cui la memoria riesce a trattenere in sé l'informazione.



**FIGURA 1.6** Il modello multi-magazzino di Atkinson e Shiffrin

La **memoria sensoriale** (MS) è a contatto con l'ambiente esterno e da esso riceve stimoli (si pensi, ad esempio, ad uno stimolo visivo). Lo stimolo viene conservato in questo registro per frazioni di secondo; una prima elaborazione nel registro sensoriale permette di selezionare solo alcune caratteristiche dello stimolo, che vengono riportate nella **memoria a breve termine** (MBT), detta anche **memoria di lavoro** (ML). Contemporaneamente, in questa memoria vengono richiamate anche le informazioni associate allo stimolo che sono presenti nella memoria a lungo termine, frutto di elaborazioni di esperienze passate. La memoria a breve termine conserva l'informazione per una ventina di secondi. In questa fase, vengono elaborate nuove informazioni, come sintesi di quelle sensoriali e di quelle pregresse e già presenti nella memoria a lungo termine. La memoria a breve termine ha anche una capacità limitata nel contenere le informazioni. Per questo, la sovrabbondanza di informazioni provenienti dagli stimoli esterni viene filtrata dal registro sensoriale. Il numero di informazioni elaborabili contemporaneamente nella MBT è inferiore alla decina (tipicamente 7); per informazioni s'intendono numeri, parole o immagini. Si noti l'analogia esistente tra la MBT e la RAM e la CPU del computer.

Di seguito, avviene il trasferimento nella **memoria a lungo termine**, che si suppone dotata di capacità illimitata, in cui le informazioni e i programmi (procedure che si attuano in modo più o meno consapevole) possono essere contenuti per tempi molto lunghi (anche per una vita).

Mostriamo adesso, con un esempio, come lavora il modello multi-magazzino. Ai nostri sensi giunge la visione di una moltiplicazione (possiamo vederla scritta su di un monitor, su di un foglio di carta o alla lavagna). In particolare i nostri occhi avvertono la presenza delle cifre e del simbolo di moltiplicazione: quello che viene selezionato e che giunge alla memoria a breve termine è la rappresentazione mentale delle cifre e del segno di moltiplicazione. In corrispondenza viene richiamato dalla memoria a lungo termine il programma che svolge le moltiplicazioni. Ora, il programma (proveniente dalla memoria a lungo termine) e i dati (provenienti dal registro sensoriale) sono entrambi nella memoria a breve termine. In essa i dati vengono elaborati con il programma e si perviene ad un risultato che può essere utile per un calcolo successivo e quindi può essere memorizzato nella memoria a lungo termine. Viceversa, se occorre scrivere tale risultato sul foglio o alla lavagna, allora viene

richiamato un programma che coordina il movimento della mano per scrivere il suddetto risultato.

### 1.6.3 La memoria sensoriale

La memoria sensoriale ha una grande capacità, in quanto riesce a contenere tutti gli stimoli che contemporaneamente giungono dall'esterno. Tuttavia, il tempo di trattenimento è limitato e buona parte dell'informazione viene persa; una parte selezionata giunge alla memoria a breve termine. La memoria sensoriale è organizzata in registri sensoriali, ciascuno dei quali gestisce una modalità sensoriale. In psicologia hanno avuto notevole risalto gli studi del registro visivo e uditivo. Pertanto, si parla specificamente di:

- **memoria sensoriale visiva**, relativa alla traccia nel registro sensoriale corrispondente a immagini visive;
- **memoria sensoriale ecoica**, che corrisponde alla traccia lasciata dai suoni (questa traccia viene detta eco).

Studi sulla memoria visiva ed ecoica sono stati compiuti da Sperling e Neisser, negli anni 1960-70.

### 1.6.4 Interazione tra memoria a breve e a lungo termine

La memoria a breve termine ha il compito di trasformare le informazioni dei registri sensoriali in informazioni stabili: questo processo deve avvenire nei tempi ridotti in cui la memoria a breve termine trattiene le informazioni. Innanzitutto è necessario un processo di *codifica* (*encoding*) ossia di trasformazione delle informazioni per renderle fruibili. Segue un processo di *consolidamento* (*consolidation*) nel quale l'informazione assume proprio la struttura idonea per essere immagazzinata nella memoria a lungo termine. Il processo di *immagazzinamento* (*storage*) riguarda, poi, la collocazione dell'informazione nella memoria a lungo termine, creando necessari legami con altri tipi di informazione, affinché la nuova informazione sia coerente nel quadro generale della conoscenza. Infine, vi è l'operazione di *recupero* (*retrieval*), con la quale è possibile richiamare nella memoria a breve termine le informazioni conservate in quella a lungo termine.

### 1.6.5 La memoria a lungo termine

La memoria a lungo termine può essere suddivisa in memoria esplicita e implicita. La **memoria esplicita** è anche detta **memoria dichiarativa**: i suoi contenuti sono gestiti in modo consapevole, mediante processi di cui la mente è cosciente.

Tulving (1927) sostiene che i contenuti della memoria esplicita, frutto dell'elaborazione di esperienze e di informazioni recepite, possono essere di due tipi:

- alcuni sono ricordi di vicende della vita che hanno un loro ordine temporale, talvolta orientativo, talvolta preciso. Si tratta della **memoria episodica**, i cui contenuti hanno un valore specifico per ciascun individuo;
- altri contenuti comprendono informazioni che non hanno il carattere della temporalità e sono di tipo generale (ad esempio, le regole che permettono di parlare e comprendere la lingua oppure le nozioni di varie discipline). In questo caso si parla di **memoria semantica**.

Alla memoria esplicita si aggiunge la **memoria implicita**, che viene definita anche **memoria procedurale**: in essa conserviamo procedure che attuiamo senza una piena consapevolezza, in modo pressoché automatico. Il

contenuto di questa memoria si può identificare con dei comportamenti, come guidare l'auto o nuotare.

Infine, si noti l'analogia tra MLT e le memorie di massa del computer.

## 1.7 Approccio e metodo metacognitivo

---

Nei paragrafi e nei capitoli precedenti si è spesso parlato di apprendimento in associazione ad un'attività cognitiva. Negli anni '70 nasce un approccio cognitivista che intende affiancare allo studio dell'attività cognitiva di un bambino o di uno studente anche l'attività metacognitiva. L'attività metacognitiva è un'attività di auto-riflessione che accompagna quella cognitiva e ha il compito di renderla più consapevole, di monitorarla e valutarla al fine di garantire un apprendimento più efficace. I principali fautori dell'approccio metacognitivo sono John H. Flavell, Ann L. Brown e Robert Sternberg.

### 1.7.1 Le fasi dell'attività metacognitiva

Si supponga di dovere affrontare un'attività cognitiva con l'obiettivo di svolgerla con successo: per semplicità si può pensare ad un compito che l'insegnante assegna ad un alunno. Il suo svolgimento comporterà un apprendimento per lo studente oppure potrà consolidare apprendimenti precedenti. Tuttavia, in parallelo allo svolgimento del compito, lo studente può porsi l'obiettivo di eseguire altre attività di carattere metacognitivo che lo aiutino a monitorare la prima. Anche queste attività costituiranno per lui una fonte di apprendimento, sebbene di carattere più generale, in quanto egli imparerà a gestire lo svolgimento non di un compito specifico, ma di uno qualsiasi. Volendo riassumere i vari studi, si può suddividere l'attività metacognitiva nelle seguenti fasi:

- **comprendere la natura del compito.** In questo caso si parla di **metacomprendizione**, ossia della capacità di riconoscere con chiarezza gli aspetti fondanti del compito che si deve svolgere;
- **scegliere la strategia adeguata.** Può essere una strategia già appresa e attuata in precedenza, quindi già presente nella nostra memoria; in alternativa, si può trattare di una strategia nuova che combina parti di strategie (sequenze di operazioni) o strategie già conosciute. In questo caso, si parla di **metamemoria**, che è la capacità di richiamare dalla memoria le strategie e le sequenze di operazioni più idonee allo svolgimento del compito;
- **gestire e distribuire bene il tempo disponibile.** Nello svolgimento di un compito, si possono avere tempi prefissati o scadenze. In tal caso, non basta solo individuare la strategia giusta, ma occorre che tutte le fasi di svolgimento siano attuate con una tempistica che rispetti le scadenze prefissate. In caso contrario, si corre il rischio di non portare a termine il compito;
- **prevedere gli esiti.** La scelta delle strategie e la distribuzione dei tempi permettono nella fase iniziale di approccio al compito di valutare quale sia l'esito dello stesso, se portato a termine secondo i piani stabiliti. In effetti, è proprio questa previsione degli esiti che incide sulla scelta della strategia da attuare e sui tempi da adottare. Solo una previsione di esito positivo, entro certi margini di tolleranza, determina la scelta di tempi e strategie;
- **controllare l'esecuzione.** La strategia da attuare prevede l'esecuzione di diverse azioni, mediante una sequenza di passaggi. Occorre essere consapevoli dell'esito dei passaggi precedenti, dello sviluppo del passaggio in corso e di ciò che implica l'attuazione dei passaggi successivi. Così

facendo, si riesce a sviluppare una strategia flessibile che può essere variata in caso di necessità;

- **valutare il risultato.** Svolto il compito, occorre chiedersi se si è ottenuto quello che si era programmato. Quest'analisi può mettere in evidenza punti di forza e criticità, al fine di attuare possibili miglioramenti nello svolgimento di futuri compiti analoghi.

### 1.7.2 La metacomprendensione

La prima fase dell'attività metacognitiva consiste nel comprendere la natura del compito da svolgere: a questa fase si riconduce la metacomprendensione. Se la comprensione è indice dell'aver capito che cosa svolgere, la metacomprendensione è un'attività che consiste nel **valutare coscientemente il livello di comprensione del compito** (con un'espressione insolita si direbbe il “capire di aver capito”). Ci si potrebbe trovare di fronte ad un compito che non è stato formulato in modo adeguato o che è stato mal posto. Ad esempio, i dati o le regole di partenza secondo le quali svolgere il compito potrebbero essere insufficienti e renderlo indeterminato. Un'attività di metacomprendensione iniziale aiuta l'alunno a rendersi conto se ci sono incongruenze nel compito assegnato, se è necessario richiedere ulteriori informazioni. Nel 1977 Ellen M. Markman, nel suo articolo *Realizing That You Don't Understand: A Preliminary Investigation*, ha messo in evidenza come i bambini in età prescolare o nei primi due anni della scuola primaria siano in grado di comprendere alcuni compiti da svolgere. Tuttavia, per gli stessi compiti, i bambini mostrano scarse abilità sul piano della metacomprendensione: in pratica, essi sono in grado di capire il compito da svolgere, ma non ne mettono a fuoco i punti critici e le incongruenze, sebbene queste possano essere vistose. In particolare, nel suo esperimento, Markman propone ai bambini dalla prima alla terza classe due attività.

La prima consiste nello svolgere un gioco, nel quale un mazzo di carte viene diviso tra il maestro e l'alunno: a turno, ognuno di loro deve scoprire una carta. Alla fine del gioco vince chi ha scoperto più *carte speciali*. La vistosa incongruenza è l'assenza di una definizione di carta speciale.

La seconda attività è un trucco di magia, svolto con una tazza, un piatto, una moneta e un foglio di carta. Il piatto viene appoggiato sulla tazza, la moneta viene avvolta nella carta e la carta viene strofinata sul piatto. A questo punto si sente cadere la moneta nella tazza, quindi si mostra al bambino il foglio di carta vuoto e la tazza con la moneta. Al bambino viene mostrato parzialmente il trucco, facendo vedere come in realtà la moneta non sia realmente avvolta nella carta, ma venga nascosta in grembo: in tal modo si spiega perché la moneta non è più racchiusa nella carta. Questa volta, l'incongruenza consiste nel non aver spiegato al bambino come fa la moneta a finire nella tazza.

Dopo ciascuna delle due spiegazioni incongruenti, ai bambini viene chiesto espressamente se hanno capito il gioco o il trucco magico. Dalle risposte date dai bambini si deduce che molti di essi iniziano il gioco o la spiegazione del trucco magico senza chiedersi quale sia la carta speciale o come finisce la moneta nella tazza. In pratica, tali bambini hanno capito quali sono le azioni da svolgere (girare le carte o avvolgere la moneta nella carta), ma non compiono alcuna attività metacognitiva prima del compito: non si chiedono, cioè, se siano in grado di giocare o di spiegare il trucco. Si nota che i bambini della terza classe, più degli altri, chiedono ulteriori spiegazioni alla maestra prima di iniziare, mostrando un approccio votato alla metacomprendensione del compito.

### 1.7.3 La metamemoria

Il passaggio successivo alla comprensione (e alla metacomprendensione) del compito è la scelta di una strategia. Il vaglio delle strategie conosciute o la capacità di ricombinarle per formulare nuove strategie dà conto della possibilità di riuscire a svolgere il compito con successo. Supponiamo che un bambino sia posto di fronte a

un compito e che, in realtà, sia a conoscenza della strategia per risolverlo. Tuttavia, egli potrebbe non collegare tale strategia al compito assegnato, cioè potrebbe non comprendere che è con tale strategia che porta a termine il compito. In tal caso, il bambino potrebbe ammettere di non essere in grado di svolgere il compito. In alternativa, potrebbe tralasciare la strategia corretta e scegliere una strategia non adeguata, che porta ad una soluzione errata.

Il filone di studio della metacognizione, che ha affrontato maggiormente l'aspetto della scelta della strategia, è quello dello studio della metamemoria, ossia la capacità di conoscere la memoria. In questi studi si tiene conto del fatto che nello svolgimento di un compito, nell'attuazione di una strategia, tra le varie abilità, occorre fare uso anche della memoria, ossia richiamare dati che sono memorizzati prima del compito oppure che vengono memorizzati durante lo stesso. Se un individuo non è in grado di valutare quanto e come userà la propria memoria in un compito, allora è presumibile che imposterà una strategia (almeno sul piano mnemonico) piuttosto fallimentare. Flavell individua due componenti principali della metamemoria. La prima si rinvie già nei bambini di tre anni ed è la capacità di discernere tra quei compiti che richiedono l'uso della memoria in modo consapevole e gli altri che non lo richiedono. Per esempio, vi possono essere compiti che richiedono uno sforzo pianificato per recuperare informazioni dalla memoria; pertanto, un bambino deve essere in grado di organizzare la sua attività di memorizzazione durante il compito, con la finalità di richiamare le informazioni memorizzate al momento opportuno.

La seconda componente di metamemoria è costituita dalla conoscenza dei fattori che facilitano o ostacolano il compito di memorizzazione: tra questi, in particolare, troviamo le caratteristiche della persona, del materiale e del compito.

Il fattore relativo alle **caratteristiche della persona** è legato sia a caratteristiche della memoria di lavoro che sono comuni ad ogni individuo (si rammenti che la memoria di lavoro ha una capacità limitata), sia a caratteristiche specifiche di ogni essere umano (c'è chi può ricordare meglio immagini o sequenze, chi ricorda meglio suoni, parole o rumori). Questo fattore indica il livello di consapevolezza della capacità della propria memoria e delle proprie attitudini nell'uso della stessa (memoria visiva, uditiva). Tale consapevolezza si esibisce gradualmente nei bambini. Ad esempio, Flavell ha condotto un esperimento nel quale chiede a bambini di età diversa quante immagini sono in grado di ricordare in sequenza, secondo una loro valutazione. Questo numero viene indicato con  $n_p$ , ossia il numero di immagini che il bambino prevede di ricordare. Dopo tale previsione, vengono mostrate ai bambini delle immagini di oggetti in sequenza e poi viene chiesto loro di ripetere i nomi degli oggetti visti nelle immagini. Il numero di oggetti ricordati viene indicato con  $n_r$ . Si notano due elementi:

- con il crescere dell'età cresce il valore di  $n_r$ , ossia l'uso della memoria si potenzia e il bambino ricorda sempre più immagini;
- con il crescere dell'età diminuisce la differenza  $n_p - n_r$ , ossia  $n_p$  tende a coincidere con  $n_r$ . Il bambino fa una previsione  $n_p$  che è sempre più vicina alla sua capacità reale  $n_r$ . In pratica, man mano che avanza l'età, cresce anche l'uso della metamemoria, ossia della conoscenza della propria memoria (delle sue potenzialità).

Quanto al fattore riguardante le **caratteristiche del materiale da ricordare e del compito da svolgere**, osserviamo che il ricordo di un elenco di parole sconnesse piuttosto che quello di un racconto richiedono difficoltà diverse. Analogamente, è più semplice ricordare coppie di parole che hanno un legame, anziché coppie di parole che non possono associarsi tra loro. Questi livelli di consapevolezza, che possono sembrare banali per un adulto, in realtà vengono maturati da un bambino gradualmente. Ad esempio, solo verso i 9 anni si è in grado

di realizzare che coppie di parole correlate si memorizzano meglio di coppie di parole non correlate.

#### 1.7.4 L'esecuzione del compito

Durante l'esecuzione di un compito, le principali attività metacognitive possono essere legate al monitoraggio, al controllo e alla regolazione dello stesso: questi tre aspetti presentano alcune differenze.

**Monitorare** un compito significa chiedersi a che punto del compito si è rispetto alla conclusione dello stesso. Il monitoraggio è inteso soprattutto come strumento utile per considerare i tempi rimanenti alla conclusione dell'attività. Il monitoraggio di un processo sottintende ovviamente che prima del suo svilupparsi siano stati stabiliti dei tempi e dei passaggi del processo stesso (ossia che questo sia stato definito in tutto il suo sviluppo). In precedenza, si è detto che una valutazione dei tempi di svolgimento è una valida attività metacognitiva.

**Controllare** un compito vuol dire chiedersi perché si è a quel punto del compito e non ad un altro punto precedente o successivo. Si tratta di un'analisi nel merito di ritardi o anticipi sull'esecuzione del compito stesso.

**Regolare** un compito significa modificare i passaggi nei quali si articola il compito, intervenendo su di esso in modo che il suo sviluppo prenda un percorso diverso in termini di tempi, attività svolte e risorse utilizzate.

Ovviamente le tre fasi (monitoraggio, controllo e regolazione) si susseguono e possono essere svolte anche nello stadio conclusivo, per stabilire se il tempo totale destinato al compito sia stato rispettato, se il compito sia stato svolto correttamente e se per futuri svolgimenti si prevedono modifiche alla strategia.

### 1.8 Il costruttivismo

---

#### 1.8.1 Caratteri generali

Il costruttivismo è considerato il punto di arrivo delle precedenti teorie dell'apprendimento, come il comportamentismo e il cognitivismo. Esso ipotizza una serie di strutture psichiche che permettono di costruire un modo personale di interpretare la realtà. Ciascun individuo, mediante la propria visione personale della realtà, riesce a decodificarla e a darle un senso, apprendendo, quindi, dall'interazione con l'ambiente. Quest'ultima avviene mediante uno scambio continuo di informazioni che permettono all'individuo di ordinare la realtà nella maniera che gli sembra più funzionale. Ovviamente, ciascun soggetto ha un suo modo di interpretare la realtà: non ha senso chiedersi quale sia il modo che permette di avvicinarsi maggiormente alla descrizione oggettiva della stessa. Ciò che conta è quanto possa essere utile all'individuo la sua descrizione specifica della realtà.

#### 1.8.2 I costruttivismi

Piaget, Vygotskij e Bruner sono considerati i padri e i precursori del costruttivismo, in quanto hanno messo in evidenza l'adattamento dell'individuo all'ambiente come forma di conoscenza. A questi studiosi, si aggiungono altri psicologi che hanno maturato declinazioni differenti del costruttivismo. Proprio per indicare questo fenomeno, diversi studiosi usano il termine plurale di **costruttivismi**, operando una classificazione delle teorie costruttiviste<sup>2</sup>. In particolare, Chiari e Nuzzo (1996) ritengono che questo movimento costituisca un ponte tra le due correnti filosofiche del realismo e del nominalismo. Il **realismo** afferma che gli oggetti materiali esistono come realtà esterna a noi e indipendentemente dalla nostra esperienza; inoltre, si può ambire a conoscere tale realtà, in modo più o meno completo e approfondito. Il **nominalismo** stabilisce che non esiste una realtà esterna e

oggettiva, se non quella che nasce dalla nostra conoscenza personale; la rappresentazione del mondo circostante non è oggettiva, ma frutto della nostra mente. Per certi versi, il costruttivismo asserisce l'esistenza di una realtà esterna all'individuo, di carattere oggettivo, ma sostiene che tale realtà è solo parzialmente comprensibile, in quanto la conoscenza è mediata dai nostri processi mentali.

Partendo da questa osservazione, J.D. Raskin (2002) classifica diverse tipologie di costruttivismo:

- **realismo limitato** (o **realismo critico**), secondo il quale esiste una realtà esterna oggettiva che è possibile conoscere direttamente. Tuttavia, questa conoscenza è solo parziale e imperfetta, a causa della percezione umana che è limitata e può fallire. Non si tratta di teorie che passano essere definite costruttiviste a tutti gli effetti; tuttavia, presentano caratteristiche che si possono ricondurre al costruttivismo. Quella più evidente è il considerare la fallibilità del pensiero umano che può distorcere la realtà e creare una che è frutto del pensiero dell'osservatore;
- **costruttivismo epistemologico**, il cui paradigma è l'esistenza di una realtà esterna indipendente dall'osservatore, la quale è inconoscibile da parte di quest'ultimo, se non attraverso un processo di costruzione della stessa. Pertanto, la conoscenza è una costruzione fatta dall'uomo, utile per attuare processi di adattamento all'ambiente esterno. Non è opportuno caratterizzare la costruzione della conoscenza come un prodotto più o meno accurato o una rappresentazione più o meno fedele del mondo esterno oggettivo, che non può essere conosciuto. Ha senso, invece, chiedersi quanto quella costruzione sia valida e utile;
- **costruttivismo ermeneutico**. In questo caso non si crede nell'esistenza di una realtà indipendente, oggettiva ed esterna all'individuo. La conoscenza è frutto della mediazione del linguaggio e dell'interazione tra diversi osservatori: in tal senso, il linguaggio assume sempre un significato relativo al soggetto che lo usa. Ciascun individuo finisce con l'assegnare significati e valori differenti alle parole. Inoltre, l'interazione tra individui distinti favorisce una mediazione e una negoziazione di significati e interpretazioni.

Come si può notare, i tre approcci si differenziano su due piani:

- il piano **ontologico**, relativo all'esistenza della realtà (l'ontologia è la branca della filosofia che studia l'essere in quanto tale);
- il piano **epistemologico**, relativo alla possibilità di conoscere la realtà con il metodo scientifico (l'epistemologia è la branca della filosofia che studia l'approccio di tipo scientifico alla conoscenza).

<sup>2</sup> Tratteremo le teorie dello sviluppo psicologico di Piaget, Vygotskij e Bruner nel capitolo successivo, presentando l'importante contributo che questi studiosi hanno dato nell'ambito della psico-pedagogia.

In queste correnti si possono collocare i maggiori studiosi costruttivisti:

- lo psicologo **George A. Kelly** ha formulato la **teoria dei costrutti personali**. Nel suo caso si parla anche di *costruttivismo personale*, in quanto l'approccio alla costruzione della realtà è guidato in primis dalle funzioni psicologiche del singolo individuo. Solo in seguito, possono entrare in gioco interazioni con altri individui. La teoria di Kelly si colloca per alcuni aspetti nell'ambito del realismo limitato e per altri nell'ambito del costruttivismo epistemologico. Tuttavia, J. D. Raskin propende per collocare la teoria di Kelly nel costruttivismo epistemologico;
- lo psicologo **Ernst von Glaserfeld** ha formulato una teoria in base alla quale adotta la definizione di

**costruttivismo radicale**, che può essere letto sicuramente come un costruttivismo epistemologico. Il termine radicale mira a distinguere questo tipo di costruttivismo da altri approcci che di conseguenza vengono definiti come *costruttivismo banale* (o *costruttivismo moderato*). Si tratta di approcci che si avvicinano al realismo limitato, per i quali esiste una realtà che può essere conosciuta almeno parzialmente;

- il biologo e filosofo **Humberto Maturana** ha formulato una teoria che si inquadra in modo diretto nell'ambito del costruttivismo ermeneutico. Maturana respinge l'idea di poter ragionare intorno ad una realtà indipendente dall'osservatore. Alla visione di questo studioso ha contribuito anche il suo collaboratore Francisco Varela.

### 1.8.3 La cibernetica

Prima di introdurre aspetti specifici che ciascuno studioso ha approfondito nell'ambito del costruttivismo, occorre notare che molti dei costruttivisti più noti si sono interessati anche di cibernetica. Maturana, Varela, von Glaserfeld e von Foerster hanno contribuito in modo sostanziale alla nascita e allo sviluppo della cibernetica, una scienza che si occupa di studiare i meccanismi di autoregolazione e di controllo di un sistema. Quest'ultimo può essere un sistema *naturale* (un organismo vivente), *sociale* (un gruppo di individui) o *artificiale* (una macchina). Concetti alla base della cibernetica sono l'omeostato e il feedback.

- **L'omeostato** può essere un sistema naturale o artificiale inserito in un ambiente, ma ben distinguibile da esso. Questo sistema è in grado di auto-organizzarsi e di mantenere costante la sua organizzazione distintiva: in tal modo, l'omeostato è in grado di sopravvivere. Il sistema può attuare diversi tipi di comportamenti (risposte) in base agli stimoli che riceve dall'ambiente. Di volta in volta, è in grado di selezionare quel comportamento che permette ad esso di vivere in modo agevole. Questa selezione è legata al concetto di feedback.
- Il **feedback** (o retroazione) è un'informazione che il sistema riceve indietro dopo aver attuato il suo comportamento (la sua risposta ad uno stimolo). Esso viene adoperato dal sistema per apprendere i risultati del suo comportamento e per attuare comportamenti più efficaci in futuro. Si tratta del principio mediante il quale l'organismo si adatta all'ambiente, si auto-controlla e corregge comportamenti che possono essere deleteri per se stesso. Un feedback di questo tipo, che riconduce ad un comportamento privilegiato eliminando perturbazioni provenienti dall'esterno, viene anche detto *feedback negativo* o *convergente* (che corregge ed elimina criticità e che mantiene stabile un certo comportamento). Si distingue dal *feedback positivo* o *divergente* che permette il cambiamento ed esplora nuovi comportamenti da poter attuare.

Infine, nell'ambito del costruttivismo si usa distinguere tra cibernetica di primo ordine e di secondo ordine. La **cibernetica di primo ordine** studia i sistemi in sé, senza confonderli con l'osservatore, mentre quella di **secondo ordine** studia i sistemi considerando anche il ruolo che l'osservatore assume nel descriverli e studiarli. In questo caso, si asserisce che l'osservatore costruisce le proprie percezioni e delimita in modo autonomo il sistema rispetto all'ambiente; egli è parte integrante nel definire il sistema stesso. Quest'aspetto è una caratteristica fondamentale del costruttivismo che pone l'accento sulle dinamiche con le quali l'osservatore costruisce la propria realtà.

## 1.9 George A. Kelly

---

Lo psicologo americano George Alexander Kelly (Perth, 1905 - Kansas, 1967) è considerato uno dei padri del costruttivismo. Nell'opera *The psychology of personal constructs* (1955), egli presenta la sua psicologia dei costrutti personali, nella quale afferma che la conoscenza non può essere costruita come qualcosa di oggettivo, ma è una rappresentazione della realtà che ogni individuo realizza in modo personale e soggettivo.

### 1.9.1 L'uomo-scientista e l'alternativismo costruttivo

Le considerazioni di Kelly partono dall'osservazione che l'uomo ha spesso un atteggiamento da scienziato (pur non essendo uno scienziato nel senso letterale del termine). Le persone formulano ipotesi di lavoro sulla realtà circostante e tentano di convalidare o confutare tali ipotesi. Ciascun uomo è disposto a rivedere le proprie convinzioni sulla realtà circostante, costruendo delle visioni alternative. Ancor più, egli può sentire il bisogno di confrontare la propria costruzione della realtà con costruzioni alternative fatte da altri individui.

Kelly ritiene che tutte le descrizioni formulate dagli uomini circa l'universo e la realtà circostante siano soggette alla revisione o alla progressiva sostituzione. Nel considerare una descrizione della realtà, ciascun uomo deve essere consapevole che possa esistere una descrizione alternativa: questa posizione è chiamata **alternativismo costruttivo**.

Da un punto di vista filosofico, l'alternativismo costruttivo di Kelly si inserisce nella ben consolidata dialettica esistente tra realismo e nominalismo. Nel realismo si suppone che esista una realtà oggettiva, a prescindere dalle modalità che si adottano per osservarla o definirla. Partendo da tale presupposto, si ipotizza che sia possibile tentare di scoprire questa realtà. Ad esempio, un realista suppone che esista un qualcosa di definibile come *intelligenza* e che spetti agli studiosi il modo di definirlo nonché di scoprirne le caratteristiche oggettive. Il nominalismo rifugge qualsiasi definizione oggettiva di realtà. Ciò che esiste è solo una definizione soggettiva della stessa, stilata in base alle convinzioni e alle esperienze di ciascun soggetto. Ogni singolo individuo definisce una propria visione della realtà, che ha il vantaggio di essere conveniente e utile per il soggetto stesso. In questo senso, non esiste un concetto assoluto di intelligenza, tuttavia ciascun soggetto trova utile definire alcuni fenomeni e comportamenti come intelligenti, in base a degli schemi operativi che egli adotta per comodità: la posizione di Kelly tende decisamente verso il nominalismo. Il lavoro quotidiano dell'uomo-scientista mira a realizzare costruzioni del mondo circostante, al fine di anticipare eventi e fenomeni che in esso si verificano. Ciascun individuo può mettere a confronto le proprie costruzioni con quelle di altri individui, che possono essere ugualmente utili per predire fenomeni e comportamenti. Ovviamente, non tutte le costruzioni hanno la medesima validità predittiva: vi sono costruzioni che hanno vasti ambiti di applicazione e altre che sono più limitate nella loro applicabilità.

### 1.9.2 Postulato e corollari della psicologia dei costrutti personali

La psicologia dei costrutti personali di Kelly è fondata su un postulato dal quale derivano undici corollari.

Il **postulato fondamentale** afferma che *i processi di una persona sono canalizzati da un punto di vista psicologico dalle modalità con le quali la persona anticipa gli eventi*. Pertanto, il comportamento di un soggetto, che ha una sua radice psicologica, può essere interpretato sulla base della modalità con la quale tale soggetto anticipa o prevede ciò che può avvenire. In altre parole, un individuo si comporta in base a ciò che si aspetta che accada o che ha in progetto di far avverare. Le modalità con le quali un individuo formula le sue anticipazioni

(previsioni) sono i **costrutti**, espressione con cui Kelly intende *le interpretazioni che diamo agli eventi oppure i termini con i quali decidiamo di ricercare la replicabilità tra gli stessi*. Il costrutto è l'unità fondamentale con la quale l'uomo realizza le sue costruzioni, la sua visione del mondo, la sua anticipazione della realtà, la sua capacità di formulare ipotesi su ciò che può accadere.

Il **corollario della costruzione** afferma che *una persona anticipa gli eventi costruendo delle loro repliche*. In altre parole, l'interpretazione che diamo agli eventi passati rende possibile anticipare l'esito di eventi futuri. Negli eventi che abbiamo vissuto riconosciamo delle regolarità con le quali anticipiamo le repliche degli stessi: in tal modo possiamo prevedere con un certo margine di sicurezza un possibile esito di una certa situazione. È chiaro che gli eventi non si ripetono mai in modo completamente simile ai precedenti, tuttavia la ricerca di alcune regolarità in essi ci permette di individuare un certo ordine nel mondo circostante. Tale ordine è comunque imposto dalla nostra visione. Ad esempio, se in passato abbiamo avuto un'esperienza con un cavallo imbizzarrito per qualche motivo, nel ritrovare un cavallo in un evento attuale, saremo portati a pensare che sia possibile un suo imbizzarrirsi a determinate condizioni.

Il **corollario dell'individualità** stabilisce che *le interpretazioni che le persone danno degli eventi differiscono tra loro*. Tale corollario rende ragione dell'aggettivo *personal* che viene attribuito ai costrutti nella visione psicologica di Kelly. Di conseguenza, ciascun individuo agisce in modo coerente con la sua idea e la sua percezione di universo circostante.

Il **corollario dell'organizzazione** stabilisce che *i costrutti sono organizzati in sistemi di relazioni gerarchiche*. Un costrutto può implicarne un altro, oppure può includere un altro costrutto come suo elemento. Ad esempio, è possibile considerare il costrutto buono-cattivo come sovraordinato al costrutto intelligente-stupido, se, nell'organizzazione del sistema di costrutti dell'individuo in questione, l'essere intelligente implica l'essere buono e l'essere stupido implica l'essere cattivo. In altre parole, l'insieme delle cose buone include quello delle cose intelligenti, oppure le cose intelligenti sono una parte di quelle buone. Inoltre, si può avere che i costrutti buono-cattivo e intelligente-stupido siano entrambi riconducibili ad uno dei poli del costrutto valutativo-oggettivo. Questo costrutto mette a confronto le cose che tipicamente sono soggette a valutazione personale con quelle che sono qualificabili in modo oggettivo. In tal caso, sia buono-cattivo, sia intelligente-stupido sono costrutti che si collocano nel polo *valutativo* del costrutto valutativo-oggettivo. Il costrutto cromatico-acromatico si colloca invece nel polo *oggettivo*.

Il **corollario di dicotomia** asserisce che *il sistema di costruzioni personali di un individuo è costituito da un numero finito di costrutti dicotomici*. Per tale corollario il pensiero è essenzialmente dicotomico. Abbiamo presentato poco prima l'esempio del costrutto buono-cattivo. Secondo Kelly, per determinare un costrutto occorre un minimo di tre elementi. Tra due elementi si deve stabilire una similarità, per definire uno dei poli del costrutto; il terzo elemento serve, invece, a creare il contrasto con i due precedenti e a individuare l'altro polo del costrutto. Difatti, il livello di similarità dei primi due può essere stabilito solo se si individua un terzo elemento completamente diverso da essi. Ad esempio, due superfici lisce mostreranno tra loro un'analogia, soprattutto in contrapposizione ad una terza superficie che appare ruvida, al fine di creare il costrutto liscio-ruvido.

Il **corollario della scelta** afferma che *una persona sceglie per se stessa in un costrutto dicotomico quella delle due alternative che anticipa la maggiore possibilità di elaborazione del suo sistema*. Ad esempio, quando un individuo deve costruire un evento in un modo anziché in un altro, egli sceglie la costruzione che gli permette di allargare maggiormente la sua comprensione dell'universo.

Il **corollario dell'esperienza** asserisce che *il sistema di costrutti di un individuo varia in base alle successive costruzioni di repliche di eventi*. Abbiamo detto che le repliche degli eventi si costruiscono in base alle regolarità

osservate in precedenza negli eventi trascorsi. Quando un individuo osserva il passaggio degli eventi, applica ad essi alcune strutture al fine di anticipare la loro replica, ossia al fine di verificare che, in qualche modo, tali eventi si possano replicare secondo quanto già avvenuto in precedenza. Lo stesso fluire degli eventi funge da prova del verificarsi delle anticipazioni. Se tali anticipazioni non trovano riscontro nell'esperienza, allora il sistema di costruzione subisce cambiamenti progressivi. In questo modo l'individuo ricostruisce continuamente e sviluppa ulteriormente il suo sistema di costruzioni.

Il **corollario della modulazione** stabilisce che *esistono condizioni mediante le quali possiamo aspettarci cambi nel sistema dei costrutti*. In altre parole, ciascun individuo ha una modalità attraverso cui cambia il suo sistema di costrutti. In particolare, il sistema si modifica se, ad esempio, alcuni costrutti maturano un grado di permeabilità tale da assorbire altri costrutti. Si supponga che un adolescente stia valutando di nuovo il modo di confrontarsi con i suoi genitori. Fino ad ora egli si è posto in un atteggiamento a volte remissivo e a volte ribelle, in base al costrutto rispetto-disprezzo. Nel cambiare atteggiamento, deve modificare questo costrutto in termini di altri costrutti. Ad esempio, può usare il costrutto maturità-immaturità applicato nei propri confronti per valutare diversamente la propria maturità, allo scopo di comportarsi in modo nuovo verso i genitori. In tal caso il costrutto rispetto-disprezzo si mostra permeabile nei confronti del costrutto maturità-immaturità.

## 1.10 Ernst von Glaserfeld

---

Il filosofo tedesco Ernst von Glaserfeld (Monaco di Baviera, 1917 - Leverett, 2010) ha aderito alla corrente filosofica e psicologica del costruttivismo, dando un proprio contributo personale. Von Glaserfeld definisce il suo approccio al costruttivismo come *radicale*. Per spiegare tale approccio, nei paragrafi successivi ci riferiremo soprattutto all'articolo *An Exposition of Constructivism: Why Some Like It Radical* (1989) e al volume *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning* (1995).

### 1.10.1 L'interpretazione del pensiero di Piaget

Per elaborare la teoria del costruttivismo radicale, von Glaserfeld parte dall'epistemologia genetica di Piaget che descrive l'evoluzione cognitiva attraverso il passaggio a stadi, nei quali il soggetto entra in equilibrio con l'ambiente circostante. Questo equilibrio è caratterizzato da schemi che l'uomo adotta per interagire con l'ambiente e che rappresentano la sua forma di organizzazione della conoscenza. Tali schemi, che con l'evoluzione cognitiva diventano vere e proprie strutture cognitive, sono costruiti mediante l'**assimilazione** e l'**accomodamento**. Von Glaserfeld propone una **rilettura in termini costruttivistici di questi due processi introdotti da Piaget**<sup>3</sup>. L'assimilazione è costruttivista nel senso che raccoglie informazioni dall'esterno per poi adattarle all'attuale sistema di comprensione dell'individuo, generato dall'esperienza. Quest'ultima viene collocata nelle strutture concettuali e senso-motorie del soggetto. Da un punto di vista costruttivistico, l'assimilazione può essere ricondotta a tre processi consequenziali:

- il riconoscimento di una particolare situazione o circostanza;
- l'agire in base a come viene riconosciuta la situazione;
- la conferma che l'azione intrapresa conduca al risultato atteso.

Questo processo è simile a quanto descritto da Kelly nella sua psicologia dei costrutti personali. Anche l'accomodamento può essere visto in termini costruttivistici: infatti, quando l'azione intrapresa non conduce al risultato atteso, le strutture cognitive vengono riadattate e definite in modo differente.

Infine, von Glaserfeld cerca di riassumere gli studi di Piaget in un'unica teoria coerente che viene reinterpretata alla luce del costruttivismo e che si basa sui seguenti principi:

<sup>3</sup> I concetti di assimilazione e accomodamento, di schema a struttura e il modello evolutivo a stadi verranno trattati in maniera più approfondita rispettivamente nei paragrafi 2.1.3, 2.1.4 e 2.1.5.

- la conoscenza non si riceve passivamente mediante i sensi o la comunicazione, ma viene *costruita* attivamente dal soggetto cosciente;
- la funzione della cognizione è di tipo adattivo, nel senso biologico del termine;
- l'adattamento è inteso come una tendenza alla praticabilità di un'azione e alla sua adeguatezza nel contesto esterno. La cognizione mette a punto l'organizzazione del mondo esterno come visto dal soggetto, ma non è una scoperta ontologica della realtà.

Questi principi, incompatibili con l'usuale nozione di vero, hanno forti implicazioni: causano una **ricostruzione radicale del concetto di realtà**.

### **1.10.2 Il costruttivismo radicale**

Il costruttivismo radicale parte dall'assunto che la conoscenza è sempre frutto dell'esperienza personale, così come rielaborata dalla mente della persona. Non importa in che modo essa venga formulata o in quale contesto sia definita, perché viene sempre costruita sulla base dell'esperienza. Tuttavia, le esperienze, sebbene fatte su realtà concrete, hanno una loro essenza soggettiva: non è scontato che lo stesso tipo di esperienza, compiuto da due soggetti diversi, sia costruito e metabolizzato nello stesso modo dai due individui. Inoltre, non esiste una modalità per stabilire se la costruzione dedotta dall'esperienza comune sia la stessa per i due soggetti. Anche il linguaggio non fa eccezione; l'esperienza individuale e personale spesso fa assumere significati diversi alle espressioni e alle parole, a seconda del soggetto che ne fa uso. Per tale motivo, anche la conoscenza veicolata tramite il linguaggio scritto o parlato ha delle caratteristiche personali. Il costruttivismo radicale non afferma di voler trovare una realtà ontologica, ma propone semplicemente un modello ipotetico di realtà che si rivela utile. Se adottiamo la visione secondo la quale la conoscenza è lo strumento concettuale con cui diamo senso all'esperienza, piuttosto che una rappresentazione di qualcosa che si suppone essere oltre l'esperienza stessa, allora dobbiamo necessariamente dedurre che tutti i concetti che creiamo e tutte le relazioni che stabiliamo tra gli stessi sono una costruzione personale del singolo individuo. In qualche modo il soggetto costruisce il mondo con cui viene a contatto mediante l'esperienza.

### **1.10.3 Le obiezioni al costruttivismo radicale e le risposte**

Dopo aver introdotto un approccio che scomincia il concetto di conoscenza della realtà, lo stesso von Glaserfeld muove ad esso delle obiezioni, per le quali formula poi delle risposte.

La prima obiezione consiste nel ritenere che una realtà oggettiva e la sua parziale conoscenza siano messe in evidenza dal fatto che la realtà che costruiamo risulti piuttosto stabile: questa stabilità porta a desumere che tale realtà possa avere la caratteristica dell'oggettività. Per rispondere a quest'obiezione, von Glaserfeld riprende le osservazioni formulate da Kelly, il quale sostiene che le creature viventi riescono ad astrarre forme di regolarità dalla realtà e a dedurre leggi dall'esperienza. Queste regolarità, per von Glaserfeld, sono il frutto del

processo di assimilazione. Nessuna esperienza è identica completamente alla precedente, la replicabilità si ottiene solo trascurando differenze ritenute irrilevanti al fine di predire il risultato di un'azione. Inoltre, esiste il processo di accomodamento che riassesta nelle nostre strutture mentali le esperienze che differiscono sensibilmente dalle precedenti.

La seconda obiezione consiste nel ritenere che il costruttivismo abbia come naturale conseguenza la possibilità per l'individuo di costruire una qualsiasi realtà, raggiungendo una forma di solipsismo: questo atteggiamento porta a risolvere ogni realtà in se stessi, asserendo che non vi è alcuno spunto per rapportare la realtà dell'osservatore a quella del mondo esterno. La realtà con cui interagiamo è tutta nella nostra mente; nel formulare la risposta a tale obiezione, emerge il concetto di *praticabilità*. La realtà costruita dall'individuo deve avere sempre una certa praticabilità, ossia risultare comunque ancorata alle condizioni fisiche e concettuali che da essa emergono; in qualche modo, la realtà costruita deve essere ancorata all'esperienza. Nell'ambito di queste condizioni fisiche e concettuali è, tuttavia, possibile costruire un numero illimitato di alternative.

## 1.11 Heinz von Foerster

---

Il fisico austriaco Heinz von Foerster (Vienna, 1911 - Pescadora, California, 2002) ha fornito contributi importanti nell'ambito della cibernetica e del costruttivismo, collocandosi nella corrente del costruttivismo radicale. Il suo lavoro è stato accompagnato anche da una critica alla società attuale e al sistema di istruzione.

### 1.11.1 La costruzione di una realtà

Nel saggio *On Constructing a Reality* (1973) von Foerster propone la sua definizione di processo cognitivo, affrontando il cosiddetto problema della cognizione, intesa come consapevolezza e conoscenza della realtà circostante. Il fisico parte dall'assunto che *cognizione* vuol dire *computare una realtà*: ciascuno di questi tre termini merita osservazioni specifiche. Il termine *computare* non fa alcun riferimento ad operazioni numeriche, ma si riconduce all'operazione di riflettere, contemplare, osservare. L'articolo indeterminativo *una* è forse la parola che lascia maggiormente sbigottiti. Al suo posto ci si aspetterebbe l'articolo determinativo, in quanto *la* realtà è unica: siamo invece di fronte alla possibilità di riconoscere e osservare diverse realtà che si distinguono in base all'osservatore. L'osservazione dell'ambiente circostante non corrisponde alla scoperta dello stesso, che è indipendente dalla nostra osservazione, ma è una delle possibili descrizioni di tale ambiente. Pertanto, facendo proprio questo assunto, la nuova definizione di cognizione può essere la seguente: *computare descrizioni di una realtà*.

Sappiamo, dagli studi neurofisiologici, che una sensazione esterna viene elaborata inizialmente su un primo livello neurale, poi tale elaborazione (computazione) viene trasmessa a livelli neurali successivi sempre più alti, venendo di volta in volta rielaborata. Ad esempio, si consideri un'immagine luminosa esterna che raggiunge la retina. Una prima elaborazione, e quindi una prima attività neurale, avviene proprio nella retina, dove sono presenti cellule che prendono il nome di coni e bastoncelli. Questi quantificano semplicemente la radiazione che li ha colpiti, comportandosi in modo differente a seconda della sua frequenza d'onda. A questo livello non avviene alcuna discriminazione di tipo qualitativo, ma solo quantitativo. In seguito, tali informazioni vengono rielaborate da altre cellule e si propagano all'interno del sistema nervoso, venendo rielaborate (computate) a

livelli sempre più alti. È in queste successive elaborazioni che emergono gli aspetti qualitativi: in esse, infatti, le onde elettromagnetiche, fino a quel punto descritte solo in termini quantitativi con frequenze numeriche, sono percepite come forme, come luci più o meno intense, caratterizzate da specifici colori.

Considerando che le sensazioni iniziali vengono computate ricorsivamente, piuttosto che percepire una realtà, percepiamo una computazione di una descrizione fatta su un certo livello neurale che, a sua volta, è il risultato di una computazione di una descrizione fatta sul livello neurale precedente che, a sua volta, è di nuovo il risultato di una computazione di una descrizione fatta su un livello neurale precedente e così via. Quindi, si può affermare che *cognizione* vuol dire *computare descrizioni di descrizioni di descrizioni di ...*

In questa nuova definizione scompare il termine *realità* per il quale non è stata data alcuna definizione precisa. Ora l'attenzione è posta semplicemente su come l'osservatore elabora ciò che gli perviene dall'ambiente circostante. Tuttavia, siccome abbiamo asserito che una descrizione non è altro che una computazione (elaborazione), allora possiamo affermare che *cognizione* vuol dire *computazioni di computazioni di computazioni ...*

Pertanto, il processo cognitivo non è la descrizione di una realtà esterna che esiste in modo indipendente dall'osservatore, ma è un ciclo ricorsivo di computazioni (cioè di elaborazioni successive delle sensazioni iniziali) che sono opera dell'osservatore. In tal modo emerge la visione costruttivista di von Foerster.

## Capitolo 2

# Psicologia dello sviluppo

### 2.1 Jean Piaget

---

Piaget (Neuchâtel, 1896 - Ginevra, 1980) è considerato uno dei maggiori psicopedagogisti del XX secolo ed è tuttora un riferimento essenziale per chi studia lo sviluppo cognitivo del bambino. Sebbene collocato nell'ambito del cognitivismo, Piaget è anche un lucido precursore di successive teorie dell'apprendimento, in particolare del costruttivismo. La sua teoria dello sviluppo cognitivo attraverso stadi successivi viene delineata inizialmente in una serie di opere pubblicate tra gli anni '20 e '30 del XX secolo. Tuttavia, essa viene riassunta in modo organico nelle due opere *Lo sviluppo mentale del bambino* (1964) e *La psicologia del bambino* (1966), scritta quest'ultima con l'assistente Barbel Inhelder. Questa teoria verrà ripresa successivamente ne *L'epistemologia genetica* (1970).

#### 2.1.1 L'epistemologia genetica

Il punto di partenza dell'approccio teorico di Piaget è il pensiero di Kant circa la conoscenza delle cose. Per il filosofo illuminista noi conosciamo le cose solo attraverso delle categorie, che oggi potremmo paragonare a schemi o strutture adoperate dalla nostra mente: vi è dunque una continua interazione tra il mondo circostante e la mente umana: la conoscenza del mondo è influenzata dalla struttura stessa della mente. Gli empiristi, come Locke e Hume, considerano l'esperienza come unica fonte di conoscenza e rifiutano qualsiasi forma di innatismo, ossia non ritengono che la mente umana abbia forme di conoscenza che precedono l'esperienza. **Kant** distingue il suo pensiero dagli empiristi, affermando che **i dati provenienti dall'esperienza sono organizzati dalla mente secondo delle categorie**. Pertanto, la conoscenza del mondo esterno è una rappresentazione che noi facciamo

mediante queste categorie mentali: esse sono innate nell'uomo e consistono in modi di pensare e modalità di funzionamento dell'intelletto puramente formali. Esempi di categorie sono la quantità, la causa, la classificazione. Esse vanno contestualizzate nell'esperienza, altrimenti restano puri ragionamenti formali e concetti totalmente astratti. Kant ritiene inoltre che le categorie siano immutabili, fisse, prive di alcuna evoluzione nel corso della vita degli individui.

Pur partendo dal concetto di categoria di Kant, Piaget se ne distacca asserendo che questi schemi di funzionamento mentale non sono immutabili, ma evolvono in ciascun soggetto. Ciò viene dimostrato dagli stessi sviluppi che hanno avuto, ad esempio, le discipline scientifiche dal punto di vista delle loro idee fondanti, che, dall'epoca di Kant fino al XX secolo hanno subito radicali trasformazioni.

Altro aspetto importante è che la conoscenza può essere vista come una continua interazione tra ambiente e organismo. L'ambiente influenza in modo determinante gli organismi che vivono in esso; tuttavia, l'organismo a sua volta modifica l'ambiente circostante e agisce su di esso. Tra ambiente e organismo sussiste una dinamica di influenza reciproca, simile a quella che esiste tra mente ed esperienza. Pertanto, Piaget afferma che vi sono **relazioni molto strette tra biologia (vita biologica) e teoria della conoscenza.**

Questi concetti sono alla base della teoria dell'epistemologia genetica di Piaget, che studia come si origina la conoscenza e come si evolve attraverso varie tappe. I due termini riassumono le caratteristiche stesse della teoria: l'epistemologia è lo studio della conoscenza e delle modalità con cui essa si realizza; l'aggettivo "genetica" indica che tale conoscenza si evolve nel tempo, con la vita biologica, partendo da livelli semplici e basilari, fino a raggiungere schemi più complessi.

### 2.1.2 La costruzione della conoscenza

Il concetto di interazione tra organismo (il soggetto) e ambiente è il punto di partenza della teoria di Piaget. Questa interazione viene anche detta da Piaget **trasformazione**, con la quale il pedagogista intende quel processo che porta il soggetto ad una conoscenza, purché questi agisca sull'ambiente in maniera attiva. Pertanto, si introduce un nuovo concetto fondante, che è quello di **azione**. L'azione può essere di due tipi:

- **reale**, cioè dotata di una vera e propria realtà fisica: il manipolare un oggetto, il tirarlo a sé, il lanciarlo, il succhiarlo sono azioni reali compiute da un bambino. Attraverso di esse il bambino agisce sull'ambiente e delinea una propria conoscenza;
- **interiorizzata**, cioè un'azione mentale, nel senso che non è prodotta dal corpo, ma dalla mente, e di conseguenza agisce non sugli oggetti, ma sulle loro rappresentazioni. Anche questo tipo di azione, sebbene sia di natura intellettuale, si esplica sull'ambiente esterno, producendo, quindi, una conoscenza. Un esempio di azione interiorizzata può essere il catalogare oggetti in quanto appartenenti allo stesso ambiente, oppure perché aventi una medesima caratteristica.

Le azioni si devono leggere sia sotto il profilo cognitivo, ossia di accesso alla conoscenza, sia sotto il profilo affettivo, ossia di volontà di relazionarsi agli altri, per cui possono avere una doppia dimensione, individuale e sociale.

In sintesi, la conoscenza viene *costruita* dal soggetto: essa costituisce una rappresentazione della realtà fatta dal soggetto, è frutto di un'azione che il soggetto compie in prima persona. Questo approccio aprirà, in seguito, la strada alle teorie costruttiviste dell'apprendimento, di cui Piaget è considerato un precursore.

### 2.1.3 Gli invarianti funzionali

Osservando il comportamento del bambino durante le fasi della sua evoluzione, si nota come le azioni (fisiche o mentali) da lui compiute siano profondamente diverse. Tuttavia, occorre stabilire se tali azioni si possano inquadrare in dinamiche particolari, che possono ripetersi durante le fasi evolutive. A tal proposito, Piaget asserisce che esistono degli **invarianti funzionali** che governano tutte le azioni degli individui e che non mutano le loro caratteristiche di funzionamento durante lo sviluppo della persona. Un primo invariante funzionale è il **principio di organizzazione**. L'organismo fisico tende a crescere (evolversi) in modo che le sue strutture siano in armonia coerente tra loro. Lo sviluppo del sistema circolatorio, nervoso e muscolare si armonizza nelle varie fasi della crescita; si può dire che questi sistemi siano delle strutture che hanno nel loro complesso una coerenza di insieme. Analogamente, nel pensiero si sviluppano delle strutture che si organizzano in modo coerente (principio di organizzazione). L'organizzazione di queste strutture tende a migliorarsi con il tempo: per strutture si devono intendere sia delle modalità di azione sia delle modalità di pensiero che conducono alla conoscenza. Un secondo invariante funzionale è il **principio di adattamento**, la cui elaborazione risente delle influenze provenienti dal funzionalismo e da Claparède. Il soggetto è in continuo adattamento con l'ambiente esterno che può determinare l'insorgere di un bisogno di natura fisica, come il mangiare o il dormire, o intellettuale, come quello di conoscere. Il bisogno determina un'azione, un comportamento, che incide sull'ambiente esterno, ma che, allo stesso tempo, è stato determinato dall'ambiente. Questo scambio continuo tra soggetto e ambiente esterno causa una variazione delle strutture del pensiero. Pertanto, se l'organizzazione tende a determinare la creazione delle strutture, l'adattamento, invece, comporta una modifica delle strutture stesse. L'adattamento avviene mediante due processi che sono in equilibrio:

- **l'assimilazione**, che si ha quando le nuove conoscenze o esperienze vengono assimilate, inglobate nelle strutture stesse. In pratica, si tratta di quella conoscenza che può essere inquadrata in modo coerente nelle strutture preesistenti;
- **l'accomodamento**, che si ha quando le nuove conoscenze non possono essere inquadrate in modo coerente nelle strutture esistenti. Per tale motivo è necessario adeguare le strutture alle nuove esperienze o alle nuove conoscenze.

L'assimilazione e l'accomodamento sono due processi complementari, ciascuno dei quali sostiene e implementa la conoscenza: di volta in volta, uno dei due può tendere a prevalere, tuttavia l'altro non viene mai completamente annullato. L'equilibrio tra i due processi dà luogo all'adattamento, che per Piaget è sinonimo di **intelligenza** o di **comportamento intelligente**. L'intelligenza costituisce quindi la capacità di adattarsi all'ambiente, di entrare in equilibrio con esso e di determinare la sopravvivenza stessa dell'individuo e della specie.

#### 2.1.4 Le strutture variabili

Agli invarianti funzionali si contrappongono le strutture variabili, che sono tali proprio perché modificate progressivamente dai primi: lo sviluppo mentale del bambino è descritto proprio in termini delle variazioni che subiscono tali strutture. Esse sono quindi delle modalità o dei meccanismi di pensiero, degli schemi secondo i quali il soggetto approccia e determina la conoscenza. Piaget definisce le strutture caratteristiche delle prime fasi evolutive con il termine di **schemi**. Le prime strutture cognitive del neonato sono chiamate **schemi d'azione** e coinvolgono in prevalenza la sensazione, la percezione e la motricità: ad esempio, i primi schemi d'azione sono i **riflessi**, come il riflesso di suzione o di prensione. Questi schemi d'azione basilari si possono combinare tra loro in strutture più complesse e successivamente si trasformano in **schemi mentali**, i quali, a loro volta, si

organizzano in modo sempre più complesso, fino a determinare la nascita di **strutture mentali** vere e proprie. Si ritornerà su questi aspetti, entrando nel dettaglio, quando si descriveranno gli stadi dello sviluppo.

### 2.1.5 Lo sviluppo come equilibrio

Piaget individua gli **stadi evolutivi** dell'uomo, caratterizzati da successive condizioni di **equilibrio** e da particolari strutture mentali, che sono il frutto dell'adattamento intelligente dell'individuo all'ambiente. La crescita dell'organismo, da un punto di vista strutturale e biologico, determina progressivamente nuovi livelli di maturità, i quali, a loro volta, danno origine a nuovi bisogni e quindi a ulteriori rotture di equilibrio che aprono la strada a nuovi apprendimenti. In tal modo, si favorisce la nascita di strutture mentali più evolute che portano a nuovi equilibri e quindi ad uno stadio più evoluto.

Ciascuno stadio è propedeutico al successivo: le strutture che lo caratterizzano preparano la strada alla determinazione delle strutture di quello seguente. Nel determinarsi, lo stadio successivo ingloba il precedente. La sequenza degli stadi è fissa: ciascuno di essi deve verificarsi, è necessario e non può essere scavalcato. Questa successione di stadi ha la caratteristica di essere universale, ossia interessa qualsiasi uomo, a prescindere dalla sua posizione geografica o sociale. All'interno di ogni stadio si verificano trasformazioni successive, determinanti un progressivo sviluppo che, tuttavia, esibisce caratteristiche costanti lungo tutto lo stadio. Si parte quindi da un periodo iniziale di determinazione delle caratteristiche dello stadio, per giungere ad un periodo finale nel quale inizia a delinearsi lo stadio successivo. L'evoluzione è pertanto un processo in parte continuo (sviluppo all'interno dello stadio), in parte discontinuo (passaggio da uno stadio all'altro, con strutture qualitativamente diverse).

Piaget individua quattro stadi dello sviluppo, ciascuno dei quali può dividersi in più sotto-stadi (o fasi):

- lo **stadio senso-motorio**, che va da 0 a 2 anni e si divide in 6 sotto-stadi (il primo mese, da uno a 4 mesi, da 4 a 8 mesi, da 8 a 12 mesi, da 12 a 18 mesi e da 18 a 24 mesi);
- lo **stadio preoperatorio**, che va dai 2 ai 7 anni e si divide in 2 sotto-stadi o fasi (la fase preconcettuale o del pensiero simbolico, che va dai 2 ai 4 anni, e la fase del pensiero intuitivo, che va dai 4 ai 7 anni);
- lo **stadio delle operazioni concrete**, che va dai 7 ai 12 anni;
- lo **stadio delle operazioni formali**, che va dai 12 ai 16 anni.

Occorre sottolineare che le età indicate come limite degli stadi non sono categoriche, ma sono una media di quelle che Piaget ha individuato nei numerosi esperimenti che lo hanno portato alla definizione della sua teoria.

### 2.1.6 Lo stadio senso-motorio

Lo stadio senso-motorio va dalla nascita ai due anni e si suddivide in sei sotto-stadi, ciascuno caratterizzato da semplici strutture mentali che vengono definite *schemi*. Alla base di questi schemi vi sono le percezioni e l'attività motoria, da cui il nome di "senso motorio".

Il **primo sotto-stadio** copre il primo mese di vita, periodo in cui le strutture cognitive sono semplici schemi che si possono definire **riflessi**, dei meccanismi innati che si trasmettono per via genetico-ereditaria. Alcuni esempi di questi riflessi sono:

- il *rooting*, con cui il bambino volge il viso nella direzione del dito che si poggia sulla sua guancia o all'estremità delle sue labbra;
- la *suzione*, stimolata nel bambino quando un oggetto tocca la parte superiore dell'interno della bocca;
- la *preensione della mano*, che porta il bambino a chiudere la mano quando nel palmo gli si poggia un

oggetto lungo e affusolato (ad esempio il dito di un adulto);

- il *riflesso di Moro*, così chiamato perché individuato dallo studioso Ernst Moro, mediante il quale il neonato apre le braccia quando viene poggiato repentinamente in posizione supina su di una superficie.

Esercitando tali riflessi, i movimenti del neonato diventano sempre più precisi.

**Il secondo sotto-stadio** va da uno a quattro mesi. Il neonato inizia a connettere tra loro i riflessi, effettuando le prime coordinazioni di schemi, che vengono chiamate **reazioni circolari primarie**. Tali movimenti coordinati sono attuati le prime volte per caso: di seguito, vengono ripetuti (da cui il termine *circolare*) per avvertirne nuovamente gli effetti piacevoli o funzionali. Non si tratta più di riflessi innati, ma di una forma di apprendimento. L'aggettivo *primario* indica che l'effetto dello schema ha come protagonista il corpo del neonato. Alcuni esempi sono rappresentati dalla coordinazione di due gesti:

- coordinazione mano-bocca: il portare la mano alla bocca e l'iniziare a succhiare la mano o il dito. Si tratta di un'azione da cui il bambino trae godimento;
- coordinazione vista-udito: il bambino ode un suono e si volta nella direzione dello stesso. Si tratta di una rudimentale azione di carattere esplorativo.

In queste due prime fasi il bambino è ancora caratterizzato da quello che Piaget chiama **egocentrismo radicale**, cioè non distingue ancora tra se stesso e l'ambiente circostante. Il bambino non è cosciente del fatto che il braccio che egli muove sia il suo: questo movimento si confonde con quelli dell'ambiente esterno. L'egocentrismo radicale si conclude con la fine di questo stadio, quando il bambino prende coscienza della differenza che esiste tra sé e il mondo esterno. Dal punto di vista del linguaggio, il bambino effettua principalmente **vocalizzi**, come il suono prolungato di una vocale o di una consonante.

**Il terzo sotto-stadio** va dai 4 agli 8 mesi e si caratterizza per la comparsa delle **reazioni circolari secondarie**. Questa volta si tratta di schemi coordinati, che vengono ripetuti per diletto e per affinare le abilità senso-motorie; la novità è che questi schemi soprappiunti determinano un effetto sull'ambiente (da cui il termine *secondario*). Un risultato importante è costituito dal coordinamento della vista con la prensione: in altre parole, un oggetto viene visto, afferrato e manipolato. In questo caso, l'effetto esercitato sull'ambiente è quello di muovere l'oggetto. Un esempio tipico è lo scuotimento casuale di un sonaglio che emette un rumore; in seguito, il sonaglio viene scosso volontariamente e l'azione viene ripetuta. In tal caso, si nota una coordinazione tra la vista (osservazione del sonaglio), la prensione (l'afferrare il sonaglio e scuoterlo) e l'udito (l'ascolto del suono). Un altro esempio può essere il vedere una palla (visione), spingerla (azione) e osservare il suo rotolamento (di nuovo visione).

**Il quarto sotto-stadio** va dagli 8 ai 12 mesi ed è caratterizzato dal **coordinamento delle reazioni circolari secondarie**, in schemi (o strutture) ancora più complessi. Se le reazioni circolari, rispetto ai riflessi, avevano messo in evidenza un segnale embrionale di intenzionalità, in questa fase il coordinamento delle reazioni circolari secondarie è caratterizzato in pieno dall'intenzionalità. In pratica, le azioni vengono compiute per raggiungere un fine, un risultato, un effetto. Per esempio, il bambino, partendo da un punto della stanza, vuole raggiungere il punto opposto, perché in esso vi è un giocattolo che ha intenzione di prendere. Il movimento (lo strisciare o il gattonare) è il mezzo con il quale raggiungere il fine, ossia afferrare il giocattolo. In questa fase, inizia a svilupparsi un concetto importante che rappresenta una delle maggiori conquiste del bambino nello stadio senso-motorio: si tratta del concetto di **permanenza dell'oggetto**. In pratica, nei primi tre sottostadi il

bambino concepisce l'esistenza di un oggetto solo se esso è visibile e se viene percepito. Se quell'oggetto scompare dal suo campo di azione, allora esso non esiste più e il bambino non tende a cercarlo. Il concetto di permanenza dell'oggetto fa sì che il bambino inizi a considerare gli oggetti come permanenti, ossia esistenti anche se scompaiono dal suo campo di azione. In particolare, fino a 8 mesi, il bambino rinuncia a cercare un oggetto nascosto; a 11 mesi cerca l'oggetto nel luogo dove lo ha visto nascondere; se però subito dopo l'oggetto viene nascosto in un altro posto mentre il bambino osserva, egli continua a cercarlo dove lo ha visto nascondere la prima volta. Dal punto di vista del linguaggio, il bambino inizia a pronunciare **sequenze di sillabe**, come *nanana* o *papapa*, che non devono essere scambiate per parole.

Il **quinto sotto-stadio** va dai 12 ai 18 mesi ed è caratterizzato dalle **reazioni circolari terziarie**. Il bambino modifica gradualmente le azioni che ha imparato a svolgere (e che hanno delle finalità) per osservare l'effetto generato dalle modifiche. Per esempio, piuttosto che raggiungere un giocattolo, lo avvicina con la cordicella a cui è legato e lo afferra. Lo studio delle proprietà degli oggetti avviene non solo afferrandoli e avvertendo l'effetto che suscitano al tatto, ma anche lasciandoli cadere a terra, per sentire il rumore che emettono o per osservarne le traiettorie di caduta. Il bambino si dedica ad una sorta di sperimentazione che lo porta a fare nuove associazioni percettive che generano a loro volta nuovi schemi. Dopo i 12 mesi, continua ad evolversi il concetto di permanenza di un oggetto: ora, se un oggetto viene spostato in più posti, in modo visibile, il bambino lo ricercherà nel posto giusto, ossia l'ultimo in cui è stato nascosto. In questa fase si sviluppa il **linguaggio olofrastico**: in pratica, vengono pronunciate le prime parole che, però, hanno il significato di un'intera frase. Ad esempio, pronunciare la parola *pappa* significa dire *voglio la pappa*. Spesso le parole si coordinano e sono accompagnate da un movimento: si pronuncia *mamma* e si indica la mamma, oppure si dice *ciao* e si muove la mano.

Il **sesto sotto-stadio** va dai 18 ai 24 mesi. In questo periodo emerge la **funzione simbolica**, che si svilupperà decisamente nei periodi successivi. Essa permette di evocare, servendosi di *simboli*, oggetti, azioni o contesti che al momento non sono percepiti e consente di realizzare **rappresentazioni mentali**, che sono immagini di *oggetti* o di *azioni* che il bambino crea mentalmente. La creazione di tali rappresentazioni ha le seguenti implicazioni:

- **l'interiorizzazione delle azioni**, espressione con cui Piaget intende la capacità del bambino di eseguire un'azione solo mentalmente (la rappresentazione mentale). Questa capacità nasce dall'aver sperimentato numerose esecuzioni reali dell'azione: per tale motivo, il bambino padroneggia in pieno l'azione. Mediante l'interiorizzazione, egli può prefigurarsi il risultato o l'effetto che consegnerà svolgendo l'azione e non ha bisogno di eseguirla realmente per operare una verifica. Piaget descrive il comportamento della figlia di 18 mesi. La bambina stringe un oggetto in entrambe le mani e vuole aprire una porta, tirando la maniglia. Dapprima, inizia a stendere una delle mani verso la maniglia, ma prima di raggiungerla si prefigura il risultato inconsistente della sua azione e quindi non la svolge. Pertanto, la bambina ritrae la mano e posa a terra l'oggetto, al fine di aprire la porta;
- il bambino realizza delle rappresentazioni mentali degli oggetti che sono costituite da un'immagine simbolica degli stessi e sono ricavate dalla continua esperienza avuta con essi in precedenza, visto che sono stati già manipolati. La suddetta capacità di rappresentazione porta a compimento il concetto di **permanenza dell'oggetto**. Ora il bambino opera una ricerca dell'oggetto, anche se non ha visto dove è stato nascosto, perché non ne ha potuto seguire visivamente gli spostamenti. Egli sa che tale oggetto sussiste nella vita reale;
- un altro aspetto importante è lo sviluppo del linguaggio che viene fortemente influenzato dalla

funzione simbolica. Fino a questo momento, il linguaggio era usato per manifestare un bisogno attuale, per descrivere un'azione in corso di svolgimento o per indicare un oggetto presente. Lo sviluppo della rappresentazione mentale di azioni o oggetti permette al bambino di creare brevi frasi con cui riferirsi ad azioni passate o fittizie, immaginate. Inoltre, egli si riferisce anche ad oggetti non presenti, di cui ha acquisito delle immagini mentali. Il linguaggio viene utilizzato in modo referenziale, ossia per riferirsi a cose non presenti o visibili: la sua funzione, quindi, non si limita a descrivere cose presenti, che si possono vedere e toccare. Questo aspetto amplifica molto lo sviluppo del linguaggio stesso, in quanto moltiplica le circostanze in cui usarlo.

La rappresentazione mentale di azioni osservate in passato permette l'affiorare di due particolari attività:

- la **ripetizione in differita** di azioni che il bambino ha visto compiere agli adulti o ad altri bambini, come ad esempio lamentarsi e fare i capricci (cosa che fanno tutti i suoi coetanei). Questa ripetizione è possibile solo se si ha una rappresentazione mentale;
- il **gioco di finzione**. Quando, ad esempio, il bambino canta la ninna nanna a una bambola, è perché lo ha visto fare ai genitori, così come quando finge di mangiare o di bere da piatti e bicchieri giocattolo: sta imitando delle azioni che ha visto compiere agli adulti. Il gioco di finzione è un particolare tipo di ripetizione in differita di un'azione.

La funzione simbolica viene spesso chiamata anche funzione **semiotica**, in quanto delinea in modo evidente la distinzione tra significato e significante. Il significante è l'oggetto o il simbolo mediante il quale si vuole rappresentare una cosa o un'azione; queste ultime, invece, rappresentano il significato. Ad esempio:

- il linguaggio è costituito da significanti (le parole) che hanno dei significati (si riferiscono a oggetti o azioni);
- le immagini mentali sono dei significanti (cioè delle rappresentazioni) che si riferiscono ad oggetti reali (i loro significati);
- la bambola è un significante che rappresenta il bambino vero e proprio (il significato).

### 2.1.7 Lo stadio preoperatorio

Lo stadio preoperatorio va dai 2 ai 7 anni e si suddivide in due sotto-stadi o fasi, che evidenziano strutture mentali sempre più complesse. Tuttavia, questo stadio si caratterizza principalmente per compiti o operazioni che il bambino non riesce ancora a svolgere con successo. Difatti, egli non è approdato ancora ad un tipo di ragionamento che coinvolga operazioni logiche (da cui il termine preoperatorio).

Il primo sotto-stadio è costituito dalla **fase preconcettuale o del pensiero simbolico** e va dai 2 ai 4 anni. In essa si afferma definitivamente la funzione simbolica che consente uno sviluppo notevole del linguaggio. Il bambino compie giochi di finzione sempre più complessi o riproduce azioni che ha visto fare, in modo via via più completo.

Tuttavia, in questa fase il pensiero del bambino ha ancora dei limiti evidenti, infatti presenta dei preconcetti, da cui il nome del sotto-stadio. Ad esempio, con il concetto di "lumaca" si indica un'intera classe di esseri viventi che sono, appunto, le lumache. Questo concetto si sostanzia poi nelle lumache che possiamo osservare e toccare concretamente nella realtà, se capita l'occasione. Nel preconcetto questa distinzione tra concetto generale ed evento singolare, individuale, non è ancora ben delineata. Piaget, infatti, osserva che sua figlia, nel vedere una lumaca, dice "la lumaca": nell'esprimersi la bambina utilizza l'articolo determinativo e non quello

indeterminativo, infatti non dice “una lumaca”. La frase pronunciata dalla bambina presuppone un evento specifico e individuale, piuttosto che una categoria di eventi possibili. Dopo aver camminato un altro po’, la figlia vede un’altra lumaca e si esprime nuovamente nello stesso modo. Alla domanda se questa lumaca sia la stessa vista in precedenza, la risposta è affermativa: la bambina non ha ancora maturato il concetto di *classe* alla quale appartiene l’elemento *lumaca*.

Il secondo sotto-stadio è costituito dalla **fase del pensiero intuitivo** e va dai 4 ai 7 anni. In questa fase il bambino usa un ragionamento di tipo intuitivo, basato sulla percezione dei fatti osservati e su una valutazione di questi, compiuta a livello percettivo, mediante semplici impressioni, ma senza avvalersi di un ragionamento fondato. In pratica, la presenza del pensiero intuitivo si sostituisce provvisoriamente alla maturazione di un pensiero logico che avverrà solo negli stadi successivi.

Inoltre, l’assenza del pensiero logico comporta una difficoltà nell’effettuare le *classificazioni* degli oggetti, ossia nel raggruppare gli stessi in modo coerente in base a caratteristiche pregnanti. Analogamente, vi è una difficoltà nella *seriazione*, ossia nell’abilità di ordinare oggetti secondo una data qualità. Si noti che la seriazione comporta l’acquisizione della proprietà transitiva: ad esempio, il bambino confronta il bastoncino A con il bastoncino B e vede che A è più lungo. In seguito, confronta il bastoncino B con il bastoncino C e nota che B è più lungo. Tuttavia, il bambino non è in grado di dire che A è più lungo di C, ossia di dedurlo logicamente. Egli non possiede la proprietà transitiva che gli permetterebbe di passare ad un giudizio tra A e C senza operare il confronto diretto. Il bambino raggiunge tale risultato solo operando fattivamente questo confronto.

Si è detto che durante lo stadio preoperatorio il bambino è in grado ormai di creare molteplici rappresentazioni e immagini mentali di azioni. Tramite queste, sviluppa ulteriormente il suo linguaggio, ripete azioni in differita e fa giochi di finzione sempre più raffinati. Ad esempio, verso i 4 o 5 anni, simula l’attività del dottore, l’attività scolastica o le azioni che si svolgono in un negozio. Tuttavia, queste rappresentazioni, sebbene siano sviluppate progressivamente lungo l’intero stadio preoperatorio, mantengono ancora **due** evidenti **limiti**.

### ***Limite 1***

Le azioni interiorizzate mediante rappresentazioni mentali conservano alcune caratteristiche delle azioni reali che il bambino svolge o vede svolgere agli altri. Per tale motivo, quando osserva degli eventi li associa ad azioni simili a quelle che lui stesso ha compiuto o che ha visto compiere agli altri (e di cui conserva rappresentazioni mentali). Questo causa nel bambino il fenomeno dell’**egocentrismo del pensiero o egocentrismo intellettuale**. Ad esempio, osservando il Sole muoversi in cielo, il bambino associa il movimento dell’astro ad uno dei movimenti che egli stesso compie. Pertanto, anche il Sole, come il bambino, si sforza quando si muove, oppure si muove perché ha una qualche particolare intenzione o finalità. L’aspetto egocentrico del bambino consiste nell’attribuire al Sole una natura analoga alla propria.

Il pensiero egocentrico e intuitivo dà vita a particolari aspetti che caratterizzano il comportamento e la natura del bambino in questo periodo. Essi sono:

- **animismo**, ossia il fatto che il bambino attribuisca la vita (un’anima) agli oggetti. Il Sole si stanca quando si muove e vive perché ha uno scopo; la Luna ci segue quando facciamo una passeggiata (in quanto viene sempre vista alla stessa distanza), ma poi, quando invertiamo la marcia, torna indietro insieme a noi. Un’automobile o una bicicletta sono animate, sono “vive” quando vengono viste muoversi;
- **artificialismo**, ossia la tendenza a pensare che gli elementi naturali siano frutto della fabbricazione dell’uomo o siano creati da una realtà divina. Ad esempio, il Sole è stato acceso con un fiammifero, il

lago è stato creato versando tanta acqua dai rubinetti fatti dagli uomini;

- **finalismo**, ossia la credenza che qualsiasi fenomeno, oggetto o azione abbia uno scopo preciso; in particolare, tutto è sempre fatto per gli uomini o per i bambini. Ad esempio, la Luna esiste perché deve illuminare la notte. In alcuni casi, la visione è ancora più egocentrica: le cose casuali sembrano fatte proprio per il bambino che le osserva e che attribuisce loro una finalità. Ad esempio, l'erba cresce perché così, quando il bambino cade, non si fa male; la palla rotola verso di lui, perché vuole giocare.

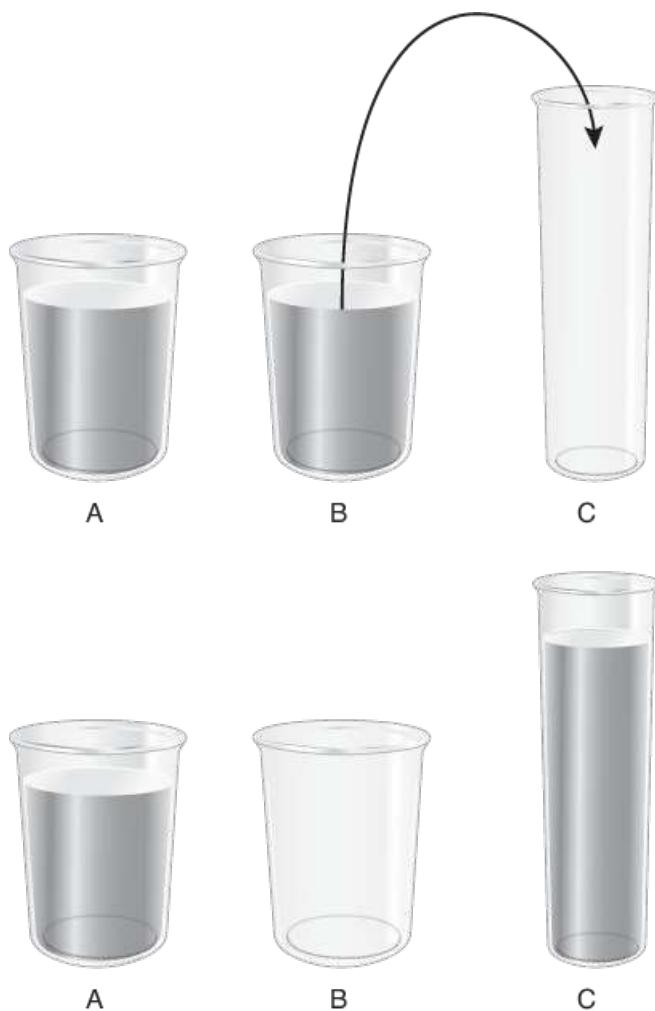
L'egocentrismo viene messo in evidenza da Piaget anche sotto altre forme. Uno dei suoi esperimenti consiste nella costruzione di un plastico in cui vi sono tre montagne che si distinguono per alcune caratteristiche. A seconda della posizione da cui queste vengono osservate, possono essere coperte o scoperte alla visuale. Il bambino viene messo ad osservare il plastico da una certa posizione e una bambola viene collocata in una posizione diversa. Al bambino vengono consegnate delle foto che mostrano diverse visuali delle tre montagne e viene chiesto di indicare qual è la visuale della bambola. I bambini in età preoperatoria rispondono in modo egocentrico, proponendo la fotografia che rappresenta la loro visuale.

Un altro esperimento consiste nello spiegare in modo semplice il funzionamento di un rubinetto al bambino *A* usando dei disegni. Dopo la spiegazione, Piaget si assicura che il bambino *A* abbia capito il funzionamento e gli chiede di spiegarlo al bambino *B*. Nel fornire la spiegazione, il bambino *A* salta dei passaggi o dei dettagli importanti, non riuscendo di fatto a far capire il funzionamento del rubinetto al bambino *B*. L'omissione di alcuni dettagli e passaggi è da attribuirsi al fatto che il bambino *A* non riesce a calarsi nella situazione del bambino *B*, comprendendo quali aspetti devono essere chiariti a chi non ha assistito alla spiegazione.

### ***Limite 2***

Il secondo limite è una diretta conseguenza del primo. Si è detto che le azioni mentali sono ancorate in modo persistente alle azioni reali; a causa di ciò, le azioni mentali non sono organizzate in un sistema coerente che permette di svolgerle in rapida sequenza o simultaneamente. In particolare, dopo aver rappresentato mentalmente un'azione che modifica una situazione di partenza, il bambino non riesce a prefigurarsi l'azione opposta che riporta la situazione modificata indietro a quella iniziale. L'azione diretta e quella opposta non sono coordinate. Il pensiero del bambino ha la caratteristica dell'**irreversibilità**, ossia non ha la capacità di portare il processo indietro al punto di partenza.

Questa caratteristica emerge da diversi esperimenti con bambini tra i quattro e i sette/otto anni. Un primo esperimento mette in evidenza la **non conservazione della quantità (di liquido)**. Dopo aver mostrato al bambino due bicchieri identici *A* e *B* che contengono la stessa quantità di liquido ([Figura 2.1](#), in alto), gli viene chiesta conferma di questo fatto ed egli risponde in modo affermativo. Davanti a lui, il liquido contenuto nel bicchiere *B* viene versato nel bicchiere *C*, che è più stretto e alto del bicchiere *B*. Nel bicchiere *C* il liquido raggiunge un livello più alto rispetto al bicchiere *A* ([Figura 2.1](#), in basso). Ora si chiede al bambino quale bicchiere contenga più liquido e il bambino risponde *C*: il motivo è che il livello del liquido è più alto.



**FIGURA 2.1** L'esperimento sulla non conservazione della quantità di liquido

Per Piaget, la risposta errata è dovuta ad alcune cause specifiche:

- il bambino non è capace di prefigurare mentalmente l'azione inversa a quella svolta versando il contenuto di B in C. Se egli fosse in grado mentalmente di svolgere quest'azione, porterebbe il liquido di C di nuovo in B e dedurrebbe che la quantità di liquido in C è ancora uguale alla quantità di liquido in A. L'irreversibilità dell'azione lo ha ingannato;
- il bambino non è in grado di coordinare due fattori simultaneamente e quindi non nota che la maggiore altezza viene compensata dalla minore larghezza del bicchiere C. Per tale motivo non intuisce che la quantità di liquido è la stessa.

In ogni caso, per la sua spiegazione il bambino si affida alle sole percezioni: osserva un livello più alto e percepisce una quantità maggiore. Non è in grado di effettuare ragionamenti logici, ma solo intuitivi.

Un secondo esperimento mette in evidenza la **non conservazione del numero**. Due file composte da 5 monete ciascuna (la fila 1 e la fila 2) vengono disposte in modo identico ([Figura 2.2, in alto](#)). Al bambino viene chiesto se entrambe le file contengono lo stesso numero di monete: egli risponde di sì e conta addirittura le monete per corroborare la sua ipotesi. Di seguito, davanti al bambino, le monete della fila 2 vengono spostate in modo da risultare maggiormente distanziate ([Figura 2.2, in basso](#)). Al bambino viene chiesto di indicare quale fila contiene più monete: la risposta è la fila 2. Il motivo è la maggiore lunghezza della fila. Anche in questo caso, vi è l'incapacità, ancora più evidente del caso precedente, di compiere l'azione inversa, cioè di spostare le monete

nella loro posizione originale.



**FIGURA 2.2** L'esperimento sulla non conservazione del numero

A questi esempi se ne aggiungono altri analoghi. Uno di essi riguarda la **non conservazione della sostanza (di un solido)**: si parte da due palline di plastilina uguali, di cui una viene deformata in un ellissoide. Anche in questo caso il bambino non riconosce la conservazione della quantità di sostanza. Analogamente vi è il problema della **non conservazione del peso** che viene messo in evidenza mediante una bilancia, usando le due palline di plastilina menzionate in precedenza.

Infine, merita un accenno un altro esempio. Si tratta dell'esperimento della collana di perle, che mostra il limite del considerare il **concetto del tutto e di una sua parte**. Al bambino vengono mostrate 20 perle di legno, di cui 15 nere e 5 bianche; gli viene fatto notare espressamente che, anche se le perle sono colorate diversamente, esse sono tutte di legno. Gli si chiede, poi, in che modo è possibile costruire la collana di perle più lunga. Il bambino viene posto di fronte all'alternativa di utilizzare le perle di legno oppure le perle nere: la sua risposta converge verso le perle nere ed è errata perché queste sono una parte del tutto (le perle di legno). La giustificazione del bambino è che le perle nere sono di più di quelle bianche.

Piaget spiega che il bambino, per rispondere, ha innanzitutto prefigurato l'azione mentale di divisione (che magari ha fatto in passato). In tal modo ha diviso le perle nere dalle bianche per individuarne la quantità e confrontarla con le prime. A questo punto, però, non ha saputo ricongiungere le perle nere alle bianche, mediante l'azione opposta, per costituire il numero di perle di legno (totale) e osservare che la collana è più lunga di quella fatta con le sole perle nere. Ancora una volta, l'irreversibilità dell'azione incide sulla comprensione della situazione. La spiegazione può essere vista anche in termini di coordinamento di azioni mentali: il bambino non è in grado di isolare le perle nere dalle altre e contemporaneamente di coordinare quest'azione con l'unione delle perle nere e bianche nel loro totale.

Sebbene si osservino i limiti visti in precedenza, lo stadio preoperatorio vede la conquista di due importanti concetti. Il primo è il **concetto di identità** che si osserva mediante dei semplici esperimenti. Se un liquido viene travasato da un bicchiere ad un altro di forma diversa, il bambino fino ai 4 anni afferma che non si tratta più dello stesso liquido, ma di altro liquido. Analogamente, se un fil di ferro diritto viene attorcigliato e curvato, esso non è lo stesso di prima, ma è un altro fil di ferro. Dai 5 anni in poi, il bambino invece sostiene che si tratta ancora della stessa acqua e dello stesso filo, tuttavia le loro proprietà sono cambiate. Si afferma solo il concetto di identità permanente, ma non anche quelli di conservazione della quantità e del numero, come mostrato negli esperimenti

precedenti: questo avviene a causa dell'irreversibilità del pensiero. Un'altra conquista è il **concetto di funzione**, ossia della capacità di mettere in relazione due grandezze, anche in modo molto approssimativo. Al bambino vengono dati tre pesci di diversa grandezza, di cui il secondo è il doppio del primo e il terzo è il triplo del primo. Successivamente, gli viene dato del grano, chiedendogli di nutrire i tre pesci in modo che al secondo sia dato il doppio del grano del primo e al terzo il triplo del grano del primo. I bambini fino ai 4 anni assegnano quantità di grano che non seguono questa regola, neanche in modo approssimativo, ma che risultano essere casuali. Questi bambini non comprendono che il mangiare dato al pesce deve essere in funzione della sua grandezza. Dai 5 anni in poi, il bambino inizia ad assegnare ai tre pesci quantità di cibo via via crescente, mostrando di intuire una relazione funzionale tra la grandezza del pesce e il cibo da fornirgli. Questo aspetto in realtà fa emergere altre importanti conseguenze. Se il bambino traccia delle relazioni funzionali, allora si sta predisponendo a cogliere relazioni funzionali anche nell'ambiente che lo circonda, ossia ad individuare delle regolarità; si sta preparando, cioè, allo stadio successivo.

### 2.1.8 Lo stadio delle operazioni concrete

Lo stadio delle operazioni concrete va dai 7 ai 12 anni. Esso può essere visto, *in primis*, come uno stadio nel quale le criticità dello stadio preoperatorio vengono superate.

Il ragionamento logico prende piede su quello intuitivo, di conseguenza il bambino riesce a compiere delle operazioni che Piaget definisce **logiche**. Le operazioni si riuniscono in **raggruppamenti** (parola usata dallo stesso Piaget). Eccone alcuni esempi:

- operazioni di **classificazione e inclusione gerarchica o addizione**. In particolare, il bambino comprende il significato di una classe più ampia e di sottoclassi che le appartengono; se somma due sottoclassi, allora compone una classe superiore che le contiene entrambe. Si rammenti il problema delle perle di legno, nere e bianche. Se si uniscono le classi delle perle nere e delle perle bianche si costituisce la classe delle perle di legno. Questa operazione di somma di classi ha anche la sua operazione inversa, che è la sottrazione di classi. Se dalla classe delle perle di legno si tolgono le perle bianche si ottengono le perle nere. Si noti che l'operazione inversa di classificazione implica la reversibilità del pensiero. Difatti, se alle perle nere si sommano le bianche si hanno le perle di legno, ma se a queste si sottraggono le perle bianche si hanno nuovamente le perle nere, ritornando, in modo reversibile, al punto di partenza;
- operazioni di **moltiplicazione di classi**. In tal caso il bambino riesce a costruire una nuova classe, intersecando le caratteristiche specifiche di due classi. In pratica, si raggruppano degli elementi, non solo mediante una singola caratteristica, ma anche usando due caratteristiche contemporaneamente. Ad esempio, un gruppo di oggetti solidi può essere visto come formato da classi di *forma* differente (cubi, tetraedri, sfere), ma anche da classi di *colore* differente (blu, gialli, rossi). Il bambino riesce a raggruppare tutte le sfere (in base alla classe *forma*), ma anche tutte le sfere verdi (dove si è moltiplicata la classe *forma* con la classe *colore*). L'operazione inversa in questo caso corrisponde all'estrarrre dalla classe frutto della moltiplicazione ciascuna delle singole classi di partenza;
- operazioni di **seriazione additiva**. Il bambino è in grado di mettere in ordine, secondo una caratteristica specifica, un insieme di oggetti: ad esempio, riesce a ordinare in base alla lunghezza una serie di bastoncini dal più corto al più lungo. I bambini nello stadio precedente riescono a ordinare solo parzialmente, per coppie, questi bastoncini. Verso la fine dello stadio preoperatorio ordinano i

bastoncini, ma se viene dato loro un ulteriore bastoncino da collocare all'interno della sequenza, disfano la sequenza costruita e iniziano daccapo. Nel periodo delle operazioni concrete tale problema viene risolto in modo diretto. L'aspetto essenziale è che in questo stadio i bambini riconoscono la proprietà transitiva e collegano le disuguaglianze di lunghezze che osservano nei vari bastoncini. Se  $A < B$  e  $B < C$ , allora è vero che  $A < B < C$ . Inoltre, una volta stabilito che  $A < B$ , il bambino è in grado di individuare anche la relazione inversa, che questa volta è data dal fatto che  $B > A$ . Il riconoscere l'operazione inversa implica che il bambino coglie il significato di reversibilità anche in questa operazione;

- operazioni di **seriazione moltiplicativa**. In questo caso il bambino riesce a ordinare degli oggetti in base a due caratteristiche contemporaneamente. Ad esempio, ordina dei recipienti sia in base alla loro altezza che alla loro larghezza. Questo raggruppamento di operazioni permette al bambino di liberarsi del limite di osservare e concentrarsi su un solo aspetto della situazione, riuscendo a guardare più aspetti contemporaneamente (si parla, in tal caso, di **decentrazione**).

Insieme a questi raggruppamenti di operazioni, Piaget ne individua anche altri e afferma che nello stadio delle operazioni concrete il bambino possiede tutti questi raggruppamenti di operazioni di tipo logico. Si noti che, in ciascuno di questi gruppi, è possibile sempre individuare un'operazione inversa: ciò è dovuto alla reversibilità dell'azione mentale. Inoltre, tutte le operazioni complesse presentano la proprietà associativa, che permette di stabilire che non esiste un ordine preferenziale per svolgere operazioni dello stesso raggruppamento, al fine di arrivare ad un certo risultato. Le strutture logiche appena presentate non sono le uniche operazioni di cui il bambino dispone. Ad esse si aggiungono quelle che Piaget definisce operazioni **infralogiche** che riguardano le relazioni spaziali e temporali tra un oggetto e le parti che lo compongono. Più nello specifico, a ciascun raggruppamento logico corrisponde un raggruppamento infralogico. Ad esempio, la classificazione o addizione trova la sua corrispondenza infralogica nell'addizione partitiva che permette di scomporre e ricomporre un oggetto in varie parti o un evento in vari intervalli temporali. I raggruppamenti logici e infralogici, dotati di operazioni inverse e di associatività, permettono al bambino di risolvere i vari problemi proposti nel paragrafo precedente. In particolare, i problemi di conservazione della quantità di liquido, del numero, della sostanza solida e del peso potrebbero essere risolti tutti mediante le operazioni di seriazione moltiplicativa (si tengono in considerazione due variabili nel risolvere il problema, ad esempio altezza e larghezza del recipiente) oppure mediante il raggruppamento infralogico dell'addizione partitiva (si suddivide l'oggetto in parti e si nota l'equivalenza dei due casi). Pertanto, l'emergere di una di queste due operazioni dovrebbe portare alla risoluzione quasi contemporanea di tutti quei problemi. Tuttavia, in base a quanto emerge dai dati sperimentali, questo non avviene: vi sono problemi che vengono risolti sensibilmente prima di altri. Piaget chiama questo fenomeno **décalage** (dislivello). La spiegazione è da ricercare nel fatto che i vari problemi di conservazione presentano gradi differenti di concretezza. La concretezza del problema è un fattore fondamentale per la sua risoluzione (siamo nel periodo delle operazioni concrete). Pertanto, un problema che presenta fattori minori di concretezza viene risolto più tardi.

Contemporaneamente al fenomeno della comparsa del pensiero reversibile, vi è anche la progressiva scomparsa dell'egocentrismo: il bambino inizia a osservare i fenomeni anche dalla prospettiva degli altri. Con la scomparsa dell'egocentrismo scompaiono l'animismo, l'artificialismo e il finalismo.

## 2.1.9 Lo stadio delle operazioni formali

Lo stadio delle operazioni formali va dai 12 ai 16 anni. In questo periodo, l'adolescente continua a svolgere operazioni di classificazione (additiva e moltiplicativa) e di seriazione (additiva e moltiplicativa), ma è in grado di farlo anche su idee e conoscenze astratte. Difatti, Piaget fa notare come il seguente test non sia risolto tipicamente prima degli 11 anni: "Edith è più bionda di Susan che è più castana (scura) di Lilli. Quale delle tre è più scura?".

Il bambino che si trova nello stadio operativo concreto dovrebbe svolgere semplici operazioni di seriazione, ossia di ordinamento in base al colore dei capelli. Tuttavia, l'uso di termini complementari (biondo, castano) e la relativa astrazione del problema (Edith, Susan e Lilli non sono fisicamente presenti) impediscono al bambino di risolvere correttamente il problema. Ciò, invece, non accade nella fase delle operazioni formali: in questo stadio, infatti, il bambino riesce ad applicare le operazioni di classificazione e seriazione anche a cose non visibili che non sono di fronte a lui. In virtù di una simile caratteristica, il dominio di queste operazioni si estende da un aspetto puramente concreto ad uno di carattere astratto.

Tuttavia, emergono nuove operazioni che prima non erano delineate nella mente del bambino: un esempio è rappresentato dalle **operazioni di combinazione** che si possono spiegare prendendo in considerazione degli oggetti costituiti da due caratteristiche, ad esempio delle tessere di forma quadrata o circolare (non quadrata) e di colore bianco o nero. È chiaro che le due caratteristiche si combinano in quattro modi, ossia tessere quadrate bianche (tipo QB), tessere quadrate nere (tipo QN), tessere circolari bianche (tipo CB) e tessere circolari nere (tipo CN). Consideriamo ora una scatola che può contenere tali tessere: il problema è quello di determinare quante evenienze si possono verificare in relazione al tipo di tessere presenti nella scatola. La soluzione più completa consiste nell'asserire che nella scatola non ci può essere alcun tipo di tessera, oppure ci possono essere solo tessere di tipo QB, solo tessere di tipo QN, solo tessere di tipo CB o solo tessere di tipo CN. Inoltre, c'è la possibilità di trovare solo tessere di tipo QB e tessere di tipo QN, oppure di trovare solo tessere QB e CB e così via. Si individua un elenco di combinazioni, pari a 16, che è riportato in [Tabella 2.1](#).

Combinazione	Tipo di tessere	Spiegazione
1	0	Nessun tipo di tessera
2	QB	Solo tessere QB
3	QN	Solo tessere QN
4	CB	Solo tessere CB
5	CN	Solo tessere CN
6	QB + QN	Solo tessere QB e QN
7	QB + CB	Solo tessere QB e CB
8	QB + CN	Solo tessere QB e CN
9	QN + CB	Solo tessere QN e CB
10	QN + CN	Solo tessere QN e CN
11	CB + CN	Solo tessere CB e CN
12	QB + QN + CB	Solo tessere QB, QN e CB
13	QB + QN + CN	Solo tessere QB, QN e CN
14	QB + CB + CN	Solo tessere QB, CB e CN
15	QN + CB + CN	Solo tessere QN, CB e CN
16	QB + QN + CB + CN	Tutti i tipi di tessera

Tabella 2.1

Le combinazioni di tessere che possono essere presenti nella scatola

Proviamo ora ad affrontare un problema un po' diverso. Per ciascuno dei 16 casi possibili, ci chiediamo, inserendo la mano nella scatola e tirando fuori alcune tessere a caso, quale tipo di tessere possiamo estrarre. Nel caso di totale assenza di tessere non possiamo estrarre alcunché; nel caso QB possiamo estrarre solo tessere di tipo QB; nel caso QB + QN possiamo estrarre solo tessere QB, solo tessere QN oppure di entrambi i tipi. In questo secondo problema, le operazioni di combinazione possono essere lette anche come **operazioni tra proposizioni logiche**. Basta stabilire la seguente corrispondenza:

- Q rappresenta la proposizione “Estraggo tessere quadrate”;
- C viene indicato con (non Q) e vuol dire “Estraggo tessere non quadrate”;
- B rappresenta la proposizione “Estraggo tessere bianche”;
- N viene indicato con e vuol dire “Estraggo tessere non bianche”;
- tra ciascuna coppia di caratteri si intende il connettivo logico “e”, ossia la congiunzione, che indichiamo con  $\wedge$ ; pertanto  $QB = Q \wedge B =$  “Estraggo tessere quadrate e bianche”. Analogamente = “Estraggo quadrate e non bianche”;
- il simbolo + tra le proposizioni rappresenta il connettivo logico “o”, “oppure”, ossia la disgiunzione inclusiva, che indichiamo con  $\vdash$ ; pertanto = “Estraggo tessere quadrate e bianche oppure Estraggo tessere quadrate e non bianche”. La disgiunzione inclusiva permette che si possa verificare anche l'estrazione di tessere di entrambi i tipi.

Si noti che le combinazioni individuate in precedenza (Tabella 2.1) possono essere ricondotte a delle proposizioni logiche, secondo una struttura che presenta forti analogie (si veda Tabella 2). Proprio seguendo queste osservazioni, Piaget dà una spiegazione del perché strutture di questo tipo affiorano nella mente dell'adolescente nel medesimo stadio delle operazioni formali.

Combinazione	Tipo di tessere	Proposizione logica
1	0	0
2	QB	$Q \wedge B$
3	QN	$Q \wedge B$
4	CB	$Q \wedge B$
5	CN	$Q \wedge B$
6	QB + QN	$(Q \wedge B) \vee (Q \wedge B)$
7	QB + CB	$(Q \wedge B) \vee (Q \wedge B)$
8	QB + CN	$(Q \wedge B) \vee (Q \wedge B)$
9	QN + CB	$(Q \wedge B) \vee (Q \wedge B)$
10	QN + CN	$(Q \wedge B) \vee (Q \wedge B)$
11	CB + CN	$(Q \wedge B) \vee (Q \wedge B)$
12	QB + QN + CB	$(Q \wedge B) \vee (Q \wedge B) \vee (Q \wedge B)$
13	QB + QN + CN	$(Q \wedge B) \vee (Q \wedge B) \vee (Q \wedge B)$
14	QB + CB + CN	$(Q \wedge B) \vee (Q \wedge B) \vee (Q \wedge B)$
15	QN + CB + CN	$(Q \wedge B) \vee (Q \wedge B) \vee (Q \wedge B)$
16	QB + QN + CB + CN	$(Q \wedge B) \vee (Q \wedge B) \vee (Q \wedge B) \vee (Q \wedge B)$

**Tabella 2.2**  
Analogia tra combinazioni e proposizioni logiche

Tuttavia, appare difficile pensare che un ragazzo tra i 12 e i 16 anni possa padroneggiare in modo completo il ragionamento formale fatto fino a questo punto. D'altro canto, occorre sottolineare come egli adotti uno schema simile a questo (quindi ragioni in modo formale) quando affronta dei problemi pratici.

Un esempio è l'esperimento di Piaget sul pendolo. Si chiede a un adolescente nello stadio delle operazioni formali di svolgere un esperimento con un pendolo, uno strumento costituito da una massa appesa a un filo che oscilla. Il periodo dell'oscillazione è il tempo impiegato dalla massa oscillante per compiere un percorso di andata e ritorno al punto di partenza. Vi sono varie quantità in gioco che possono incidere sulla durata del periodo di oscillazione, come la lunghezza del filo, la grandezza e la forma della massa, l'ampiezza dell'angolo da cui inizia l'oscillazione. I bambini che non hanno ancora raggiunto il periodo delle operazioni formali sono disorientati di fronte al problema e non centrano l'approccio corretto.

Gli adolescenti nel periodo formale affrontano il problema in modo sistematico e organizzato, bloccando di volta in volta tutte le grandezze tranne una e osservando, in corrispondenza di variazioni di quella grandezza, se il periodo del pendolo varia. Ad esempio, bloccano tutte le grandezze tranne la lunghezza del filo e si chiedono se il periodo di oscillazione varia. Questo corrisponde a ragionare in modo formale, come di seguito: se la lunghezza varia (proposizione Q), allora è vero che il periodo varia (proposizione B) oppure che il periodo non varia (proposizione ). Analogamente si può fare per tutti gli altri fattori.

## 2.2 Lev Semënovič Vygotskij

Nell'ambito del cognitivismo, lo psicologo bielorusso Lev Vygotskij (Orša, 1896 - Mosca, 1934) è considerato il massimo esponente della *scuola storico-culturale*, secondo la quale lo sviluppo delle facoltà psichiche non è solo influenzato da fattori biologici, ma anche da fattori storici, sociali e culturali. Nella sua breve vita, Vygotskij ha avuto modo di apportare contributi determinanti allo studio delle modalità con le quali linguaggio e simboli sviluppano le funzioni cognitive. Inoltre, ha fornito spunti interessanti sulla validità pedagogica del gioco e ha introdotto il concetto di zona di sviluppo prossimale. La sua maggiore opera, pubblicata postuma, è *Pensiero e linguaggio* del 1934.

### **2.2.1 La funzione del linguaggio nello sviluppo del bambino**

Nello studio *Tool and symbol in child development* (1930), successivamente incluso nel volume pubblicato in Italia col titolo *Il processo cognitivo* (1987), Vygotskij affronta la problematica del linguaggio come strumento di sviluppo cognitivo. Questa tematica viene ripresa anche nell'opera *Pensiero e linguaggio* (1934).

#### ***Il linguaggio egocentrico come forma esterna di linguaggio interiore***

Vygotskij parte dagli esperimenti sull'*insight* di Kohler (§ 1.4.4). Prima che si sviluppi il linguaggio, l'uso che i bambini fanno degli strumenti è simile a quello delle scimmie di Kohler. Di fronte ad un compito da svolgere o ad un problema da risolvere con uno strumento fanno tentativi confusi e caotici; con l'insorgere del linguaggio, ossia di uno strumento simbolico, questi atteggiamenti sembrano svanire gradualmente. Se in un esperimento un bambino è posto di fronte ad un compito da svolgere con l'uso di alcuni strumenti, si può notare che egli parla mentre usa gli strumenti. Questo parlare emerge in modo spontaneo e continua per tutta la durata dell'esperimento. Si osservano in particolare due caratteristiche del linguaggio:

- il parlare del bambino sembra quasi una necessità, come se avesse un ruolo fondamentale nel permettergli di svolgere il compito. Il bambino descrive le azioni che esegue, ma il linguaggio e le stesse azioni sembrano intimamente correlate e dirette verso lo scopo. Questo si nota anche quando, con qualche scusa, si impedisce al bambino di parlare. Con l'interruzione del parlare, si congelano anche la sua azione e l'uso degli strumenti materiali;
- maggiori sono la difficoltà del compito e l'entità degli ostacoli che esso prevede, maggiore sembra essere la tendenza del bambino a parlare di più; in alcuni casi la frequenza del linguaggio raddoppia.

Un simile fenomeno era stato già osservato da Piaget, che aveva parlato di **linguaggio egocentrico**. Questo termine deriva dal fatto che, mentre svolge le sue azioni, il bambino parla in prima persona, ripete spesso il pronome "io" e sembra parlare a se stesso, anche se in presenza di altri bambini. Per Piaget, la spiegazione di questo atteggiamento è l'egocentrismo del bambino e l'incapacità di mettersi nei panni degli altri: tale forma di linguaggio, pertanto, non ha funzioni cognitive fondamentali. Vygotskij vuole osservare questo fenomeno sotto una prospettiva diversa, dando al linguaggio egocentrico un valore cognitivo rilevante: esso, infatti, è essenzialmente un ragionare ad alta voce. Sappiamo che, tipicamente, gli adulti svolgono dei ragionamenti mediante il loro **linguaggio interiore**, ossia mentalmente ragionano su dei problemi o su delle azioni che stanno svolgendo, senza parlare ad alta voce. Il linguaggio egocentrico del bambino è la manifestazione di tale linguaggio interiore che però si palesa con un **linguaggio esteriore**, ossia un vero e proprio linguaggio parlato, che gli altri possono ascoltare.

#### ***Il linguaggio come auto-stimolazione e auto-regolazione***

Si giunge quindi al problema di individuare cosa distingue le scimmie antropomorfe dai bambini nell'approccio alla soluzione di un problema. L'uso del linguaggio è il punto chiave. Il linguaggio aggiunge alle capacità del bambino i seguenti fattori:

- **la moltiplicazione di stimoli.** Mentre svolge un dato compito, il bambino riceve stimoli dal suo campo visivo, dagli attrezzi che vede in esso o dai dettagli che osserva. Fino a questo punto nulla lo distingue dallo scimpanzé. Usando il linguaggio, il bambino è in grado di creare un'ulteriore catena di stimoli. Parlando mentre agisce, può manifestare l'intenzione di usare altri attrezzi che non rientrano nel suo campo visivo o l'intenzione di svolgere a breve un'altra attività. Questo moltiplica gli stimoli che il bambino riceve e amplifica le sue possibilità di riuscita nel compito. In pratica, il bambino aggiunge alla stimolazione esterna un'auto-stimolazione;
- **la funzione auto-regolativa.** Il linguaggio ha una funzione regolativa, infatti rende il bambino più riflessivo, meno impulsivo e spontaneo, a differenza di quello che può essere il comportamento convulso e incontrollato delle scimmie nell'approcciare un problema. Il bambino sembra prima accompagnare i suoi gesti ma poi, a poco a poco, sembra sempre più in grado di pianificarli. Questa pianificazione, che deve necessariamente essere riflessiva, viene fatta ad alta voce e modera l'impeto. Mediante il linguaggio, il bambino non solo controlla gli oggetti che adopera, ma controlla anche il proprio comportamento.

Le impressioni di Vygotskij sono confermate dallo studio fatto sui bambini afasici (incapaci di produrre o comprendere il linguaggio). Di fronte a problemi analoghi, questi bambini dimostrano scarsa capacità di pianificare le azioni e agiscono in modo convulso e caotico.

### ***Il linguaggio sociale***

In altri esperimenti il problema proposto al bambino è tale da non poter essere risolto da solo, tuttavia la soluzione è strutturata in modo che egli possa individuarla, ma non attuarla. Durante l'esperimento, mentre i bambini lavorano, nella stanza è presente lo sperimentatore. I bambini interagiscono con la situazione, ma non sono in grado di risolverla: a questo punto chiedono aiuto allo sperimentatore, sebbene questi sia poco più di un estraneo. Emerge quindi una forma di **linguaggio sociale** (rivolta agli altri), parallela al linguaggio egocentrico (rivolto a se stesso). Non si tratta di una mera e semplice richiesta di aiuto incondizionato. Il bambino, nel chiedere aiuto per trovare la soluzione, delinea allo sperimentatore la strategia che ha pensato di attuare, senza tuttavia essere in grado di realizzarla. Si noti che il socializzare il proprio pensiero con altri comporta un passaggio di astrazione fondamentale. Difatti, nel descrivere l'azione senza averla davanti agli occhi, il bambino la dissocia dal suo significato, dalla sua descrizione in termini verbali.

Pertanto, il linguaggio egocentrico, che consisteva nel parlare a se stessi, diventa ora un linguaggio sociale, con il quale ci si rivolge agli altri. A tale proposito Vygotskij formula due importanti osservazioni:

- *linguaggio egocentrico* e *linguaggio sociale* sono due caratteristiche interdipendenti e strettamente correlate. Difatti, quando lo sperimentatore esce, senza aiutare il bambino, questi inizia a rivolgere il linguaggio verso se stesso, continuando a illustrare i passaggi risolutivi che ha pianificato, ma che non ha ancora attuato. Il bambino continua a ragionare sul problema: in tal caso sta socializzando le azioni da compiere con se stesso. Egli chiede aiuto a se stesso nello stesso modo e con la stessa forma con la quale chiede aiuto agli altri. Una forma di linguaggio *interpersonale* assume una funzione *intrapersonale*;

- il *linguaggio* assume progressivamente una funzionalità diversa nello svolgimento del compito. Mentre nelle prime fasi accompagna l'azione, come un commento, ed è provocato dalla stessa, nelle fasi successive esso *diventa uno strumento programmatorio delle azioni*. Questa volta il linguaggio guida le azioni: non è più solo un mezzo con il quale tradurre le azioni in forma verbale, ma diventa un vero e proprio centro funzionale di un intero sistema cognitivo, uno strumento di ricerca e di scoperta della soluzione.

Inoltre, in relazione al primo dei due punti, si può affermare che, con la crescita del bambino, verso i 7-10 anni, il linguaggio interiore progressivamente si afferma; questo fenomeno conduce alla differenziazione nella forma espressiva tra i due tipi di linguaggio (egocentrico e sociale). Il linguaggio rivolto a se stesso di tipo egocentrico diventa essenzialmente un linguaggio interiore, con forme minime (sussurri o brevi frasi) di comunicazione esterna, mentre il linguaggio sociale, rivolto agli altri, resta di tipo esteriore. Negli adulti la forma di linguaggio egocentrico di tipo esteriore è quasi del tutto rimossa, tuttavia, anche in essi riaffiora occasionalmente, soprattutto in situazioni di difficoltà. Anche gli adulti ragionano, talvolta, ad alta voce.

### 2.2.2 I simboli, il linguaggio e lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori

Partiamo da un esperimento che Vygotskij ha realizzato con bambini di età compresa tra i 4 e i 6 anni: essi vengono posti di fronte ad una tastiera composta da 5 tasti e vengono addestrati in modo che ad un determinato stimolo visivo (un'immagine) devono premere un certo tasto. In questo esperimento occorre coordinare la sensazione e la percezione (l'immagine che viene vista) con la memoria (il tasto da premere) e con le abilità motorie (la pressione di un tasto). Questo compito sembra estremamente difficile per i bambini che, tipicamente, non lo svolgono correttamente: il loro comportamento, infatti, sembra procedere a tentoni. Muovono le mani sulla tastiera, avanti e indietro, cercando il tasto giusto, ne provano uno e poi si correggono. Questi movimenti esitanti segnalano il fatto che i bambini stanno lavorando con sensazione, percezione, memoria e abilità motorie, come se si trattasse di un tutt'uno. Questi aspetti si mostrano tra loro integrati. Il comportamento dei bambini sembra simile a quello messo in atto dagli animali, per tentativi ed errori. La seconda fase dell'esperimento consiste nel cercare di introdurre ulteriori stimoli nel contesto, allo scopo di rendere più semplice la scelta: in tal modo si vuole far affiorare l'uso di funzioni psichiche superiori, che differenziano l'uomo dall'animale. Ai bambini vengono date piccole tessere che riportano segni diversi e che possono essere applicate sui tasti. Ora a ciascun tasto corrisponderà uno specifico segno. Quest'ultimo si aggiunge come ulteriore stimolo allo stimolo visivo dell'immagine, nell'operare la scelta del tasto.

Con questo ulteriore stimolo, i bambini tra i 5 e i 6 anni svolgono il compito correttamente e in maniera agevole. Un altro elemento essenziale è la sicurezza con la quale scelgono il tasto: è come se prima pensassero la scelta, elaborando la percezione e i contenuti della memoria, e poi svolgessero l'azione scelta. In questo caso è come se il sistema percezione/memoria, che deve operare la scelta, si sia separato dal sistema motorio che deve, invece, eseguirla. Questa divisione dei due sistemi funzionali è stata operata mediante una barriera che Vygotskij definisce, appunto, **barriera funzionale**: essa è stata introdotta dai **simboli** applicati sui tasti.

Vi è un ulteriore aspetto da sottolineare. L'introduzione dei simboli non solo separa ragionamento da azione, ma permette di compiere una vera e propria scelta (non un tentativo) del tasto da premere. Si tratta di una scelta che esprime una **volontà** e coinvolge un livello diverso e consapevole di **attenzione** agli stimoli circostanti.

Si noti che l'utilizzo dei simboli ha determinato, in pratica, lo stesso tipo di comportamento ragionato e auto-regolato che in altri esperimenti era stato causato dal linguaggio. In quegli altri casi, l'uso del linguaggio aveva

guidato l'azione del bambino, così come i simboli in questo caso fungono da guida. L'introduzione dei simboli interrompe il comportamento naturale e animale dell'uomo. L'uomo volta pagina, verso un comportamento mediato dalla cultura (i simboli) e verso l'accesso a funzioni psichiche superiori.

Pertanto, nella risoluzione di un problema o nello svolgimento di un compito, l'essere umano, a differenza dell'animale, può disporre di due tipi di funzioni psichiche:

- le **funzioni psichiche inferiori**, che sono tipiche anche degli animali e si caratterizzano per la fusione del funzionamento percettivo/mnemonico con quello motorio. Ad esempio, queste funzioni permettono di utilizzare un arnese o un attrezzo con le mani, per svolgere alcuni compiti. Esse sono effettivamente il risultato di un'**evoluzione biologica** della specie e sono stimolate direttamente dall'ambiente;
- le **funzioni psichiche superiori**, che entrano in gioco quando si usano sistemi simbolici o anche il linguaggio. Si noti che anche simboli e linguaggio sono degli "strumenti", diversi da quelli più propriamente "fisici" (gli attrezzi o gli arnesi). Queste funzioni permettono di svolgere compiti e attività di livello superiore rispetto agli animali e sono un riflesso non solo dell'evoluzione biologica dell'uomo, ma anche del suo **sviluppo storico, culturale e sociale**. Difatti, un sistema di simboli o un linguaggio possono essere inseriti in un simile sistema di riferimento. Queste funzioni sono sollecitate da stimoli artificiali che vengono prodotti dall'uomo stesso.

Per tale motivo, lo sviluppo dell'uomo non è influenzato solo da fattori biologici, ma anche da fattori di tipo storico-culturale e sociale.

Un esempio specifico di accesso alle funzioni psichiche superiori è dato dall'uso della memoria: un organismo (umano o animale) può avere accesso alla memoria tramite stimoli (sensazioni) che provengono direttamente dall'ambiente naturale. Tuttavia, l'uomo può potenziare la propria memoria utilizzando strumenti specifici, come un opportuno sistema di simboli. Questo aspetto viene messo in evidenza da Vygotskij, mediante un apposito esperimento. Ad alcuni bambini tra i sei e i sette anni vengono mostrate delle figure colorate. Quando ciascuna figura scompare, i bambini devono indicare i colori che hanno visto in essa, senza ripetere due volte un medesimo colore e senza nominare due colori proibiti (anche se li vedono nella figura). Il compito per i bambini diventa piuttosto difficile. Si tenga presente che si tratta di un compito che coinvolge in modo sinergico memoria e attenzione, in cui occorre memorizzare i colori, ma anche tenere alto un livello di attenzione che non porti a ripeterli o a dire quelli proibiti.

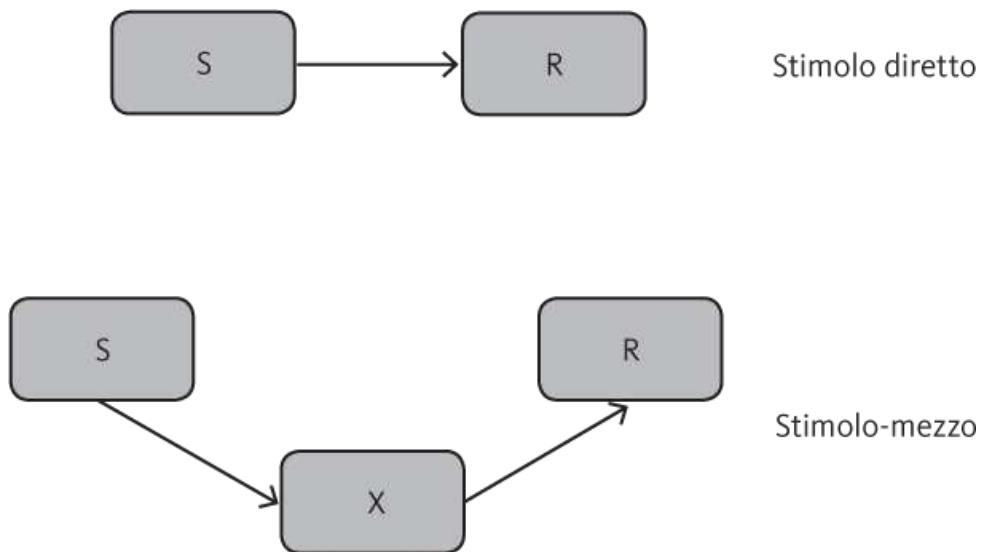
In un secondo momento, ai bambini vengono date delle carte colorate (che rappresentano dei simboli) il cui uso consente di organizzare in modo più efficace le risposte. Ad esempio, i bambini mettono da parte le carte con i colori proibiti, spostano di lato quelle dei colori già detti, per non ripeterli, e così via.

L'introduzione dei simboli ha quindi portato all'uso di funzioni psichiche superiori che hanno permesso di svolgere compiti di difficoltà crescente: questo è stato possibile perché dei simboli elaborati culturalmente hanno favorito il potenziamento della memoria e dell'attenzione "naturale" o "biologica", portandole ad un livello superiore di funzionamento.

In pratica, simboli e linguaggio rappresentano strumenti culturali e sociali con i quali l'uomo cerca di potenziare le proprie funzioni psichiche naturali, proprio come, con gli attrezzi e le macchine (che sono altri strumenti), cerca di potenziare le proprie capacità naturali di svolgimento di compiti di carattere fisico.

L'uso di strumenti culturali avviene fin dall'antichità e non deve essere necessariamente un sistema complesso: basti pensare alla semplice incisione di tacche su un bastone che può essere un modo per ricordare determinate cose e potenziare la propria memoria.

Seguendo questa intuizione, possiamo dire che l'uomo, per compiere una determinata azione o un dato compito o, più in generale, per fornire una certa risposta (*R*), secondo il classico paradigma comportamentista, può servirsi di uno stimolo diretto (*S*) proveniente dall'ambiente esterno (una visione, un suono), come riportato in [Figura 2.3](#) in alto.



**FIGURA 2.3** Stimolo diretto e stimolo-mezzo

Tuttavia, per potenziare le proprie funzioni psichiche, oltre a raccogliere gli stimoli visivi o uditivi che provengono dall'ambiente, l'uomo crea dei propri stimoli, auto-generati, che è capace di interpretare in modo diretto e con i quali migliora le sue capacità psichiche. Questi stimoli auto-generati possono essere rappresentati da un sistema simbolico o dal linguaggio. In questo caso, allo stimolo *S* si sostituisce un legame intermedio che passa attraverso ciò che Vygotskij chiama lo **stimolo-mezzo** *X* (si veda la [Figura 2.3](#) in basso) che permette all'uomo di fornire la risposta (svolgere l'azione o il compito) secondo una prospettiva diversa e con maggiori potenzialità.

## 2.3 Jerome S. Bruner

Jerome Seymour Bruner (New York, 1915) è uno studioso americano che ha fornito contributi rilevanti nel campo della psicologia cognitiva, aderendo inizialmente al movimento psicologico chiamato *New look*. Il suo interesse si è ampliato anche al campo dell'educazione e le teorie da lui elaborate hanno riscosso notevole successo, rendendolo uno dei pedagogisti di riferimento dell'età contemporanea. È autore di numerose opere, degne di considerazione, che sarebbe inopportuno elencare in questa sede nella loro totalità. Tuttavia, è essenziale ricordare *A Study of Thinking* (1956), *The Process of Education* (1960) e *Toward a Theory of Instruction* (1966), sulle quali ci soffermiamo di seguito.

### 2.3.1 La teoria dello sviluppo cognitivo

La teoria dello sviluppo cognitivo è presentata in diversi scritti di Bruner, tra i quali l'articolo *The course of*

*cognitive growth* (1964) e il volume *Studies in cognitive growth* (1966). Per formulare tale teoria, Bruner parte dai precedenti studi di Piaget e Vygotskij.

- Per *Piaget* lo sviluppo del bambino è di carattere naturale e biologico. Vi sono delle età biologiche che corrispondono, in modo piuttosto rigido, a stadi evolutivi caratterizzati dalla modalità di interagire con l'ambiente circostante e di apprendere. L'enfasi di Piaget è posta sul livello di sviluppo che il bambino ha raggiunto; inoltre, l'istruzione è un processo legato allo sviluppo, può intervenire in esso solo quando il bambino è maturo. Infine, il bambino è curioso e, per sua natura, rassomiglia ad un piccolo scienziato.
- Per *Vygotskij* lo sviluppo è determinato anche da fattori storici e socioculturali, che si sommano a quelli biologici. Per lo psicologo, lo sviluppo non è solo rappresentato dal livello cognitivo raggiunto dal bambino, ma anche da cosa il bambino è in grado di fare in modo assistito (la zona di sviluppo prossimale). In tal senso, l'istruzione può indurre lo sviluppo del bambino, diventando un fattore rilevante; sono fondamentali, però, anche le caratteristiche sociali del bambino.<sup>1</sup>

Operando una sintesi delle due teorie, Bruner raccoglie i caratteri fondamentali di entrambe. Da Piaget acquisisce soprattutto il carattere scientifico della ricerca psicologica, l'atteggiamento esplorativo dei bambini e l'idea di schema o struttura come elemento funzionale che porta alla conoscenza. Da Vygotskij deriva soprattutto la considerazione dei fattori storici, sociali e culturali nella percezione, e quindi nello sviluppo. Inoltre, egli considera valida l'ipotesi di sviluppo legato anche a ciò che il bambino è in grado di fare in prospettiva: in tal senso diventa fondamentale un ottimo programma di istruzione. Per Bruner lo sviluppo cognitivo può essere delineato mediante il concetto di **rappresentazione**, con cui egli intende una modalità di elaborazione delle informazioni che provengono al soggetto dall'ambiente circostante, un sistema di codifica. Esistono tre modalità di rappresentazione: esecutiva, iconica e simbolica. Ciascuna di esse inizia a manifestarsi in periodi successivi dell'evoluzione del bambino/adolescente; tuttavia, permane e si evolve, senza essere completamente sostituita dalle altre. Le **rappresentazioni esecutive** sono le prime ad emergere e a svilupparsi nel primo anno di vita e sono simili agli schemi d'azione di Piaget (l'afferrare un oggetto e portarlo alla bocca, il vedere un oggetto e gattonare fino a raggiungerlo). I bambini comprendono gli oggetti in termini di azioni che possono svolgere con essi. Queste rappresentazioni permangono anche nei periodi successivi di vita, per codificare informazioni che vengono meglio descritte tramite sequenze di gesti. Ad esempio, si pensi alla procedura per fare un nodo alla cravatta o ai lacci delle scarpe. Questa conoscenza è difficile da esternare mediante delle parole, tuttavia viene rappresentata molto bene tramite una sequenza di azioni. Per Bruner, lo schema mentale che organizza la rappresentazione esecutiva si origina dall'azione e dal feedback di tipo sensoriale (occhi) che accompagna tale azione.

Le **rappresentazioni iconiche**, che si originano nel secondo anno di vita, avvengono in forma di immagini. Un esempio è dato dall'immagine che ritrae le caratteristiche di una persona conosciuta oppure di un dipinto conosciuto. Non si tratta di immagini dettagliate e identiche a quelle reali, ma che conservano alcune informazioni sulla configurazione dell'oggetto rappresentato. Fattori come il grado di interesse o le conoscenze precedenti determinano il livello di dettaglio della rappresentazione. Il vantaggio di una rappresentazione iconica rispetto ad una esecutiva è il suo affrancamento dall'azione e dalla realtà concreta e visiva. In sostanza, la rappresentazione iconica di un oggetto può essere richiamata anche in assenza dell'oggetto stesso, tuttavia richiama necessariamente la realtà dell'oggetto.

<sup>1</sup> Parleremo della zona di sviluppo prossimale nel [Capitolo 3](#), trattando le implicazioni pedagogiche delle teorie

di Vygotskij dello sviluppo cognitivo.

Le **rappresentazioni simboliche** si originano più tardi delle altre: sono codifiche basate sul linguaggio e su altre basi astratte (simboli, segni). Rispetto alle precedenti, queste non necessitano di una somiglianza con la realtà che identificano: si pensi ai simboli matematici o alle formule dei composti chimici. Esse introducono un livello di astrazione progressivo che affrancia prima il bambino e poi l'adolescente dall'esperienza diretta. Come detto, le varie modalità di rappresentazione si aggiungono alle precedenti man mano che si rendono accessibili. Inoltre, le forme di rappresentazione possono combinarsi tra loro per dar vita a rappresentazioni più complesse e astratte.

## 2.4 Sigmund Freud

---

Lo psicologo austriaco Sigmund Freud (Freiberg, 1856 - Londra, 1939) è stato il fondatore della psicoanalisi. Dalle sue numerose opere hanno tratto spunto molti psicologi e psicopedagogisti. Di seguito si introduce la descrizione dell'apparato psichico operata da Freud, presentando i due modelli della psiche, quello *topografico* e quello *strutturale*, utili per esporre la teoria stadiale dello sviluppo psicosessuale elaborata dallo stesso Freud.

### 2.4.1 Il modello topografico della psiche

Freud distingue tre elementi essenziali della personalità dell'individuo chiamati consciente, inconsciente e preconsciente. La parte consciente della psiche (il **consciente**) rappresenta tutto ciò di cui l'individuo è consapevole. Ad essa si riconducono le percezioni, i sentimenti, i processi intellettivi e le volontà che avvertiamo e di cui siamo consapevoli e coscienti. Alla parte consciente, già riconosciuta e studiata da altri psicologi, Freud aggiunge una parte di cui non siamo affatto consapevoli nell'ambito della quale occorre tracciare delle importanti distinzioni: in essa infatti vi sono elementi psichici che pur essendo inconsci possono, con uno sforzo di attenzione, divenire consci ed elementi, invece, stabilmente inconsci che possono divenire consci solo attraverso tecniche apposite. Alcuni processi inconsci vengono riportati alla luce, accedendo alla parte consciente; essi possono nuovamente cessare di essere consci, ma possono ridiventare consci senza grandi difficoltà. In altre parole, questi processi possono essere riprodotti e ricordati in modo semplice. Questa condizione fa comprendere come lo stato di coscienza di un processo sia una situazione molto sfuggente e temporanea. Tutto ciò che appartiene alla parte inconsciente e che si comporta in questo modo, ossia che trasmigra facilmente da una condizione di inconsapevolezza ad una di coscienza e viceversa, rientra nel **preconsciente**, che rappresenta una porta di comunicazione, un confine tra la parte consciente e la parte inconsciente della mente.

Esistono, però, come già accennato, altri processi mentali o contenuti della nostra mente che è molto difficile far affiorare alla coscienza e che costituiscono l'**inconscio** in senso stretto. In prevalenza, esso è costituito da esperienze avute durante l'infanzia, che spesso sono sgradevoli e connotate da sensi di colpa. Talvolta, queste esperienze sono talmente angosciose da risultare intollerabili per il soggetto; pertanto per evitare una condizione di disagio, l'effetto di questi ricordi viene annullato mediante un meccanismo che Freud chiama **rimozione**: in questo modo tali esperienze vengono escluse dalla parte cosciente della psiche e relegate nella parte inconsciente. Inoltre, Freud stabilisce che non tutto ciò che si trova nell'inconscio è stato oggetto di rimozione. Per definire al meglio la relazione che lega i processi mentali consci e inconsci ed i meccanismi che permettono passaggi di

contenuti da un ambito all'altro della psiche, Freud elabora il modello strutturale.

## 2.4.2 Il modello strutturale della psiche

Con il modello strutturale, Freud completa la sua descrizione della personalità di un individuo, procedendo secondo una prospettiva diversa. Mentre, infatti, il modello topografico è incentrato sulla distinzione tra ciò di cui l'individuo è cosciente e ciò di cui non è cosciente, il modello strutturale definisce la psiche di un individuo attraverso tre elementi che svolgono funzioni diverse: l'Es, l'Io e il Super-Io.

L'**Es** viene definito da Freud come *un caos, un calderone ribollente di emozioni*. Si tratta della componente della personalità cui si riconducono le pulsioni e gli istinti. È l'unica parte della nostra psiche che è totalmente relegata nell'inconscio ed è definita da Freud anche come *la parte oscura e inaccessibile della nostra personalità*. L'Es trasforma tutti i nostri bisogni biologici in istinti, in pulsioni psicologiche, in tensioni, in eccitazioni, che accoglie in modo non organizzato e incoerente. L'Es non conosce valori, non è in grado di comprendere il bene e il male, non ha moralità e non ha nemmeno una percezione nitida della realtà; esso agisce solo in rispetto del **principio del piacere** per cui tutti gli impulsi mirano ad ottenere soddisfacimento per i bisogni biologici e istintuali. Nell'Es, dunque, sono assenti le stesse leggi della logica tra cui il principio di non-contraddizione, dal momento che in esso convivono fianco a fianco, in continua tensione, impulsi diretti verso finalità opposte che, anche se in compresenza, non si neutralizzano. La pulsione irrazionale verso un bisogno viene realizzata dall'Es producendo delle immagini mentali di ciò che si desidera. Questo processo di produzione di immagini è detto **processo primario**.

L'Es è l'unica componente psichica presente nel bambino al momento della nascita. Pertanto, si deduce che il bambino alla nascita non ha moralità e non possiede il senso di ciò che è giusto e ciò che è sbagliato.

Per comprendere il concetto di **Io**, possiamo fissare la nostra attenzione sulla parte più esterna dell'apparato psichico di un soggetto; in altre parole, ci concentriamo su quella parte che esercita la funzione di percezione cosciente di quanto proviene dal mondo esterno. L'Io ha il compito di rappresentare il mondo esterno all'Es che non può entrare in contatto con esso. Nel rappresentare il mondo esterno all'Es ne preserva il disfacimento. Difatti, se l'Es fosse a diretto contatto con il mondo esterno e con le sue complicate dinamiche, non riuscendo a soddisfare a pieno le sue pulsioni, sarebbe destinato ad annichilirsi.

L'Io ha il compito di osservare il mondo esterno e preservare un'immagine fedele di esso nella memoria, mediante le percezioni. Fatalmente, quest'immagine viene distorta dalle fonti interne di eccitazione presenti nell'Es. Tuttavia, l'Io ha il compito di eliminare tutti quegli elementi dell'immagine che non corrispondono alla realtà, sostituendo, in questo modo, il principio del piacere con il **principio della realtà** che permette all'individuo di conseguire sicurezza e successo. Quest'azione dell'Io permette di diluire le pulsioni dell'Es e di dilatare i tempi che esso può sopportare per soddisfare le pulsioni. Nella realtà circostante, l'Io cerca di definire immagini reali che possano sostituire quelle prodotte dall'Es. Questo processo viene definito anche **processo secondario**.

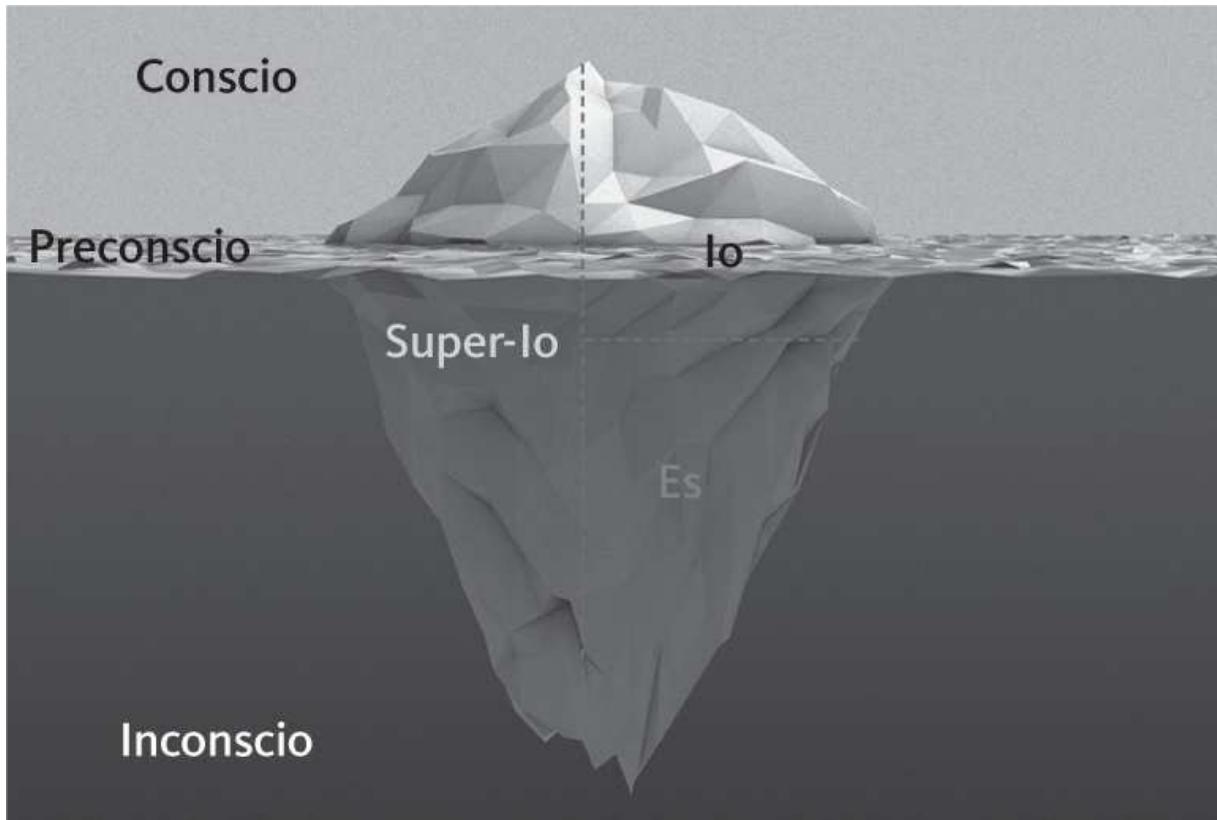
Un altro aspetto che mette l'Io su di un piano opposto all'Es è la sua capacità di sintetizzare i contenuti, di razionalizzarli, di mettere insieme e unificare i processi mentali, di creare delle strutture mentali coerenti e autoconsistenti. In altre parole, il lavoro svolto dall'Io è quello di percepire le pulsioni provenienti dall'Es, di controllarle e, in un secondo momento, di inquadrarle in un'organizzazione coerente dei processi mentali. Lo stesso Freud, per tracciare una differenza tangibile tra Es ed Io, richiama il linguaggio popolare, dicendo che *l'Io rappresenta la ragione e la circospezione, mentre l'Es rappresenta la passione selvaggia*.

Infine, tracciamo l'ultima importante differenza tra Es ed Io, che mette in relazione il modello strutturale con quello topografico. Mentre l'Es è totalmente sommerso nell'inconscio della psiche, l'Io si estende lungo il conscio,

il preconscio e l'inconscio. Difatti, ricordiamo la stretta connessione tra lo e mondo esterno di cui si percepiscono informazioni in modo cosciente. Inoltre, ritornando al meccanismo della rimozione, illustrato nel modello topografico, possiamo sottolineare come la parte inconscia dell'Io applichi questo meccanismo per ricacciare esperienze angosciose e intollerabili nell'Es, anch'esso inconscio. Pertanto, l'Io si estende dall'inconscio al conscio, passando per il preconscio.

Proviamo a mostrare con un semplice esempio come può funzionare l'interazione tra Es ed Io. La pulsione dell'Es alimenta la fame di un bambino. Di fronte ad un oggetto edibile, ma non molto appetitoso, l'Es porterebbe il bambino a decidere di mangiarlo senza indugi. Tuttavia, l'Io può calmare questo impeto dell'Es e far decidere al bambino di pazientare per ottenere un cibo più appetitoso. In altre parole, si accetta una dilazione temporale con l'idea che si verrà ricompensati con un piacere maggiore. Come detto in precedenza, l'Es è l'unica componente psichica presente nel bambino al momento della nascita. L'Io sopraggiunge solo più tardi a mitigare l'Es. Essendo il bambino privo di una morale, i genitori si fanno carico del compito di trasmettergli dei valori. Per tale motivo possono premiare alcuni comportamenti e possono censurare degli altri. A questo punto, il bambino inizia a identificarsi con i desideri e i voleri dei genitori, iniziando a farli propri. In qualche modo, egli acquisisce le modalità di comportamento che desiderano i genitori. Pertanto, il bambino viene a contatto con norme, divieti, precetti e leggi che gli vengono imposti dai genitori, dagli insegnanti e, più in generale, dai membri della società cui appartiene. L'interiorizzazione di questo complesso strutturato di regole nella psiche del bambino costituisce il **Super-Io**. Freud afferma che il Super-Io è anch'esso in parte cosciente e in parte inconscio. Questa parte della psiche ha la funzione di operare una censura morale sui comportamenti del bambino. Il Super-Io funge da giudice dei processi mentali che si sviluppano nella dialettica tra Es ed Io, inibendo risposte e reazioni che andrebbero contro le regole universalmente accettate, che in questo modo possono essere perpetrate. Inoltre il Super-Io ricompensa l'Io che si comporta secondo le regole, con sentimenti positivi. Ad esempio se una persona rinuncia a rubare una mela, pur essendo sicura di non essere vista e condannata, allora sta subendo l'influenza del Super-Io che in questo caso ricompensa l'Io che si sentirà *virtuoso*.

Infine, Freud afferma che la suddivisione della psiche in queste tre realtà (Es, Io e Super-Io) è utile per spiegare il funzionamento della psiche stessa; tuttavia, non esiste una suddivisione netta tra queste tre componenti, i loro confini sono piuttosto sfumati, come i colori di un dipinto moderno. Pertanto, la rappresentazione ad iceberg, presentata nella [Figura 2.4](#), è puramente indicativa. Essa ha il vantaggio di mettere in relazione il modello topografico con quello strutturale. L'iceberg rappresenta le tre parti della psiche (Es, Io e Super-Io); il mare rappresenta l'inconscio, la parte vicina alla superficie del mare il preconscio mentre l'aria, l'ambiente alla luce del Sole, rappresenta il conscio. Come si può notare, l'Es è tutto sommerso nell'inconscio, mentre l'Io ed il Super-Io hanno sia una parte emersa nel conscio, sia una immersa nell'inconscio. Inoltre, come sostiene Freud, la parte inconscia della psiche è di gran lunga maggiore di quella conscia. Difatti l'iceberg, per il 90% del suo volume, è immerso nell'acqua. Come si può vedere, il modello strutturale pone maggiore ordine alle parti consce e inconsce della psiche. Con questo modello si abbandona una definizione indifferenziata di inconscio, per comprendere che esiste una parte di inconscio governata dalle pulsioni dell'Es, ma che esiste anche un'altra parte di inconscio, appartenente all'Io, che applica in modo inconsapevole il meccanismo della rimozione.



**FIGURA 2.4** Il modello topografico e il modello strutturale della psiche secondo Freud

#### 2.4.3 I compiti dell'Io e le forme di angoscia (o di ansia)

La condizione dell'Io non è semplice, in quanto esso deve mediare e conciliare le esigenze e le richieste provenienti da tre interlocutori distinti e “tirannici”, come li definisce Freud, ovvero l’ambiente esterno, il Super-Io e l’Es. Queste richieste sarebbero anche conciliabili, se puntassero tutte nella stessa direzione; tuttavia, ciò non avviene, in quanto esse sono spesso incompatibili e divergenti.

Abbiamo visto come l’Io sia strutturato in modo da dover rappresentare all’Es le esigenze del **mondo esterno**; per tale motivo, nelle sue rappresentazioni, esso deve tenere conto di questo interlocutore. Tuttavia, l’Io deve anche rimanere al servizio dell’Es e deve indirizzare le pulsioni e gli istinti dell’Es verso le rappresentazioni reali dell’ambiente esterno, appositamente create. In questa dinamica già complessa, si aggiunge la variabile del Super-Io che osserva severamente l’operato dell’Io, imponendogli delle norme di comportamento, senza preoccuparsi più di tanto delle pulsioni dell’Es e delle difficoltà provenienti dall’ambiente esterno. Se le norme dettate dal Super-Io non sono osservate, allora l’Io prova un senso di tensione, di inferiorità e di colpevolezza.

Quando l’Io non riesce a resistere a queste dinamiche, allora cade in uno stato di angoscia o di ansia. In particolare, Freud riconosce tre forme di angoscia:

- **l’angoscia reale o oggettiva**, che è quella che proviene dall’ambiente esterno, quando quest’ultimo ci presenta un pericolo imminente, una minaccia. Ad esempio, si può provare angoscia se si è soli di notte in una strada deserta e si nota una figura poco raccomandabile che punta diritto verso di noi;
- **l’angoscia neurotica**, che è generata quando le violente passioni provenienti dall’Es non riescono ad essere governate e mitigate dall’Io. Ricordiamo che questa tipologia di angoscia viene solitamente sopita dalla parte inconscia dell’Io che rimuove esperienze angosciose, spingendole nell’Es;
- **l’angoscia morale (o normale)**, che è generata dal Super-Io. Questo tipo di angoscia si genera

quando il soggetto agisce o desidera agire in un modo che viola i principi morali; spesso si concretizza nella vergogna e nel senso di colpa.

#### 2.4.4 La teoria evolutiva di Freud

In base al modello topografico e soprattutto a quello strutturale, Freud ha elaborato una teoria dello sviluppo del bambino di tipo stadiale. In altre parole, l'evoluzione del bambino passa attraverso alcuni **stadi** (o **fasi**) nei quali la psiche presenta caratteristiche qualitative molto diverse. Per altri versi, questi stadi possono essere definiti anche stadi psicosessuali, in quanto ciascuno di essi è caratterizzato da una particolare zona erogena del corpo umano, che serve come fonte di piacere. La sessualità in Freud ha un significato molto ampio e include qualsiasi esperienza, in relazione al proprio corpo, che possa recare piacere. Pertanto, i genitali non sono l'unica zona erogena del corpo. Il corpo è capace di provare piacere in molte altre parti che producono gratificazione sessuale.

Gli stadi psicosessuali sono denominati in base a quelle zone del corpo che contraddistinguono il piacere in quel determinato stadio. Per tale motivo, in sequenza, durante il percorso evolutivo, il bambino incontrerà lo stadio orale, lo stadio anale, lo stadio uretrale, lo stadio fallico, lo stadio di latenza e lo stadio genitale.

##### **Lo stadio orale**

Il primo stadio dello sviluppo psicosessuale è lo stadio orale, che va dalla nascita ai 12-18 mesi. La bocca è la zona erogena di riferimento per il bambino, il centro dei piaceri e delle gratificazioni per l'istinto sessuale. Difatti, in questo periodo il bambino prova piacere dal nutrimento che riceve dal seno della madre o dal biberon. Freud sottolinea che egli non allude al solo fatto di nutrirsi attraverso il seno della madre, ma alla vera e propria ostinazione nel succhiare, che spesso persiste anche quando il bambino è sazio. Questo tipo di atteggiamento denota la radice sessuale dell'azione e il conseguente piacere. Freud richiama l'immagine del volto del bambino, soddisfatto e sazio dopo un allattamento; essa ricorda l'immagine del viso di un adulto che ha provato un piacere sessuale. Inoltre, la bocca è il mezzo con il quale esplora l'ambiente esterno. Questo viene confermato dall'atteggiamento tipico del bambino in questa fase, quando è solito portare tutti gli oggetti alla bocca. Da un punto di vista psichico, la situazione è molto elementare, in quanto l'Io e il Super-Io non si sono ancora sviluppati. L'unica parte dell'apparato psicologico che è presente fin dalla nascita è l'Es. Pertanto, guidato dal solo Es, il bambino non ha ancora una personalità (che si determinerà con la nascita dell'Io); inoltre, ogni sua azione è finalizzata al voler provare piacere. In preda all'Es, per il bambino vale il solo principio del piacere. In questa fase, il bambino conosce in prevalenza solo le due pulsioni basilari individuate da Freud, ossia:

- **la pulsione sessuale**, che è mirata a ottenere piacere mediante le zone erogene del corpo. Per questo tipo di pulsione, Freud usa il termine **Eros**, dal Dio greco dell'amore. L'energia psichica che viene profusa alla ricerca del piacere è detta **libido**;
- **la pulsione distruttiva o aggressiva**, che mira a ritornare allo stato precedente di non-esistenza ed esprime morte. Per questo tipo di pulsione, Freud usa talvolta il termine **Thanatos**, la personificazione della morte nella cultura dell'antica Grecia.

Le prime forme di istinto aggressivo si rivelano quando il bambino, con lo spuntare dei denti, inizia a mordere il seno della madre. La comparsa dei denti segna l'inizio dello svezzamento e l'avvicinarsi a un tipo diverso di alimentazione che segnerà un solco tra il bambino e la madre e costituirà una prima lieve forma di indipendenza dal seno materno.

In questo periodo comincia a costituirsi l'io infantile che giungerà a piena maturazione solo più tardi. Alcune esperienze preliminari contribuiscono alla sua formazione:

- il provare dolore, che delinea i confini del corpo del bambino rispetto all'ambiente esterno; in questo modo il bambino inizia a prendere coscienza di essere una realtà distinta e specifica rispetto all'ambiente in cui è immerso;
- l'attesa per una certa gratificazione, durante la quale il bambino piange. Egli inizia ad associare che alcuni comportamenti, come il pianto, conducono poi alla soddisfazione di certi bisogni.

### ***Lo stadio anale***

Questo stadio va dai 12-18 mesi fino ai 36 mesi (3 anni). Si tratta della fase nella quale la libido, l'energia sessuale, si indirizza verso la zona anale del corpo. Il bambino inizia a guadagnare il controllo delle funzioni sfinteriche e, contestualmente, trae appagamento dalle sensazioni corporee coinvolte in questa attività. Il trattenimento o il rilascio delle feci costituisce un'altra semplice forma di controllo del bambino sull'ambiente. La funzione chiave di questo stadio è “l'educazione al vasino”. Pertanto, si innesca un conflitto tra l'Es, che vorrebbe una gratificazione istantanea della propria pulsione verso il piacere, data dalla evacuazione, e l'io che vorrebbe ritardare questo piacere al momento opportuno, assecondando la volontà dei genitori. Questo conflitto permette all'io di formarsi ulteriormente. Dal conflitto nasce per il bambino la comprensione del valore della pulizia e dell'ordine nell'ambiente circostante. Nel bambino possono generarsi anche dei disturbi, quando i genitori sono troppo esigenti e non comprendono le difficoltà che egli può incontrare nell'esercitare l'auto-controllo della defecazione.

### ***Lo stadio uretrale***

Tra lo stadio anale e quello fallico, Freud accenna anche ad uno stadio intermedio, che possiamo chiamare uretrale. Questo stadio non è molto approfondito dallo psicologo. Ad esso si riconducono aspetti tipici della fase finale dello stadio anale e aspetti dell'emergente stadio fallico, che avrà luogo in seguito.

La zona erogena viene localizzata nel canale che conduce l'urina dalla vescica, fino ad espellerla dal corpo. L'ultimo tratto delle vie urinarie è, appunto, l'uretra. Pertanto, il piacere è simile a quello provato dal bambino nel controllare le escrezioni nella fase anale. Questa volta il controllo viene esercitato sull'espulsione dell'urina. Mentre la criticità dello stadio anale era l'*educazione al vasino*, in questo stadio emerge la criticità dell'*enuresi*, ossia del bagnare il letto con le urine. Tuttavia, emergono anche aspetti che saranno caratteristici della fase fallica (la fase successiva). Difatti, lo spostamento della zona erogena verso l'uretra inizia a mettere a fuoco la zona erogena interessata dallo stato successivo, che è costituita dai genitali.

### ***Lo stadio fallico***

Questo stadio va dai 36 mesi (3 anni) fino ai 5 o 6 anni circa. La zona erogena di riferimento per il bambino diventa la zona genitale. In questo periodo i bambini soddisfano la loro curiosità circa la loro conformazione fisica, catalizzando la propria attenzione sulla zona genitale e scoprendo le differenze fisiche tra maschio e femmina. Il bambino è spinto da pulsioni provenienti dall'Es verso la madre, che è stata la fonte del suo nutrimento negli stadi precedenti. Tuttavia, questo desiderio nella fase fallica assume una connotazione specificamente riconducibile alla zona genitale. Questo desiderio incestuoso verso il genitore di sesso opposto è accompagnato da una forte pulsione di rivalità e di gelosia verso il genitore del medesimo sesso. Questo insieme di pulsioni viene definito da Freud come il **complesso di Edipo**, dal nome del leggendario re greco che, senza

saperlo, uccide il padre e sposa la madre.

L'Io del ragazzino, che nel frattempo si sviluppa in modo sempre più completo, cerca di contenere questi impulsi, poiché l'eliminazione del padre gli costerebbe l'amore e la protezione che questi può donargli. Razionalmente, l'Io sottolinea come la protezione del padre sia un bisogno più importante per il bambino rispetto al desiderio di possedere la madre. Inoltre, l'Io coglie anche l'importanza della differenza di forza fisica tra il padre e il bambino e mette in evidenza come il maschio più forte sia quello destinato a possedere la femmina.

Non dimentichiamo che questo è un periodo di scoperta, soprattutto nell'ambito degli organi genitali. In particolare, la mancanza del pene nella femmina viene irrazionalmente attribuita dal maschio a una pratica punitiva che ha voluto privarla dell'organo maschile. Da questa deduzione, nel maschio si genera la convinzione che una punizione analoga possa essere applicata al suo caso, se dovesse continuare a persistere dentro di sé la pulsione verso la madre, innescandosi in lui l'**angoscia della castrazione**, che ha una natura irrazionale e che viene generata dall'Es. Per mitigare questa angoscia, il bambino inizia ad identificarsi con il padre, vuole diventare come lui, per sostituirlo. In questo modo, impara ad accettare l'autorità paterna, per ridurre la possibilità di essere punito e per mitigare la sua angoscia di castrazione. Pertanto, l'angoscia di castrazione implica il meccanismo dell'**identificazione** che rappresenta una modalità di superamento delle pulsioni edipiche.

In questa complessa dinamica di impulsi emergono due importanti elementi:

- l'identificazione con il padre, ossia con una figura riconosciuta all'interno della famiglia e della società, una figura che ha una certa autorevolezza;
- il senso della proibizione, dell'accettare che esistono pratiche che sono vietate dalla società; un esempio sono i rapporti incestuosi.

Come visto in precedenza, queste due caratteristiche possono essere ricondotte al Super-Io, luogo della psiche in cui trovano spazio i doveri e i principi morali. Difatti, è proprio nello stadio fallico che inizia la formazione e lo sviluppo del Super-Io.

Un percorso analogo avviene nelle bambine. Innanzitutto, anche loro vorrebbero possedere la madre, in quanto è stata la propria fonte di nutrimento e sono attaccate a lei da una pulsione che proviene direttamente dall'Es. Tuttavia, le femmine scoprono di non avere il pene, a differenza dei maschi. Questo crea in loro un senso di inferiorità e di gelosia, che Freud chiama l'**invidia del pene**. In altre parole, la presenza del clitoride costituisce per loro una sorta di castrazione già avvenuta. Pertanto, la bambina indirizza il proprio desiderio verso il padre e inizia a guardare alla propria madre come a una rivale. Carl Gustav Jung, inizialmente interessato agli studi di Freud, ha definito questo turbinio di pulsioni come il **complesso di Elettra**, nome che non è stato condiviso, fino in fondo, dallo stesso Freud. Questo nome deriva da Elettra, personaggio della mitologia greca, che aveva pianificato, con la collaborazione del fratello Oreste, l'uccisione della madre Clitemnestra, colpevole di aver ucciso suo marito Agamennone, padre dei due fratelli, in collaborazione con l'amante Egisto.

La risoluzione del complesso nella bambina avviene mediante la paura di essere punita dalla madre per i suoi desideri incestuosi. Per tale motivo, la bambina inizia ad identificarsi con la madre stessa, ad imitarla, per sostituirsi a lei. In altre parole, si attua un processo analogo a quello sperimentato dai maschietti.

La risoluzione del complesso di Edipo e del complesso analogo nelle bambine assume un'importanza rilevante nello sviluppo armonico del bambino da un punto di vista psicologico.

### ***Lo stadio latente***

È uno stadio che inizia intorno ai 5-6 anni per concludersi intorno agli 11-12. In questa fase vi è un aumento

della libido, che tuttavia non viene localizzata in nessuna parte specifica del corpo umano, in nessuna zona erogena. Si tratta di un periodo nel quale i meccanismi della rimozione e dell'identificazione hanno progressivamente mitigato le pulsioni dell'Es. La personalità si è definita in modo saldo, pertanto l'Io riesce a governare in modo adeguato la psiche del bambino e le pulsioni confinate nell'Es sono ormai inaccessibili all'Io. Le pulsioni sessuali si sono trasformate in affetto nei confronti dei genitori. Inoltre, la risoluzione del complesso edipico e lo stemperamento delle relative pulsioni porteranno il bambino a far confluire le proprie energie in attività di apprendimento, svolte nel contesto scolastico, in attività sportive o in altre attività di diletto. In particolare, il meccanismo dell'identificazione si trasferisce anche nei confronti dei coetanei. Per questo motivo, bambini della stessa età e dello stesso sesso tendono a stare insieme e ad allontanare i coetanei del sesso opposto.

### ***Lo stadio genitale***

Lo stadio genitale rappresenta la conclusione normale e corretta dell'evoluzione psicosessuale. Per tale motivo, gli stadi precedenti sono anche detti pre-genitali. Lo stadio genitale inizia tra gli 11 e i 12 anni e finisce intorno ai 18. La zona erogena viene nuovamente localizzata nella zona genitale anche se in questa fase il quadro psicologico è totalmente diverso: l'Io, infatti, governa la psiche e il soggetto agisce secondo processi secondari e non più secondo i processi primari generati dall'Es. L'energia sessuale non è più istintiva e impulsiva ma viene orientata verso un partner e finalizzata alla costruzione di una relazione.

Età (indicativa)	Stadio	Zona erogena	Sorgente del conflitto/criticità dello sviluppo	Componenti psichiche
Nascita - 12/18 mesi	Orale	Bocca, labbra, lingua	L'allattamento e lo svezzamento	L'Es è presente alla nascita; l'Io si sviluppa dai 5/6 mesi
12/18 mesi - 36 mesi	Anale	Ano	L'“educazione al vasino”	Continua lo sviluppo dell'Io; dialettica tra Io ed Es
Si sovrappone agli stadi <i>anale</i> e <i>fallico</i>	Uretrale	Uretra, parte terminale del canale urinario	Enuresi (bagnare il letto)	
36 mesi - 5/6 anni	Fallico	Pene, clitoride	Il complesso di Edipo (Elettra)	Verso i 5 anni si completa lo sviluppo della personalità; si sviluppa il Super-Io; l'Es è inaccessibile all'Io
5/6 anni - 11/12 anni	Latente	Energie sessuali latenti	Necessità di mantenere i meccanismi difensivi	
11/12 anni - 18 anni	Genitale	Pene, vagina	Il rapporto con l'altro sesso	

**Tabella 2.3**  
La teoria stadiale di Freud

## **2.5 Erik H. Erikson**

Erik Homburger Erikson (Francoforte sul Meno, 1902 - Harwich, 1994), psicologo tedesco, in seguito naturalizzato americano, partendo dagli studi di Freud, si è occupato dell'analisi dello sviluppo della personalità. I

suoi studi culminano con la definizione di un modello costituito da diversi stadi di sviluppo psicosociale che caratterizzano l'esistenza di ogni individuo, dalla nascita alla vecchiaia; dunque rispetto alla teoria freudiana, il modello a stadi di Erikson non si arresta al termine dell'adolescenza ma copre l'intero arco di vita dell'essere umano.

### 2.5.1 Le caratteristiche generali degli stadi evolutivi

Come accennato, Erikson eredita da Freud l'impianto strutturale che descrive la psiche umana, senza molte variazioni. L'Es, l'Io e il Super-Io sono intesi come concetti astratti che sono utili per sviluppare la discussione intorno al concetto di personalità. Tuttavia, Erikson rivolge una particolare attenzione all'Io e attorno a questo concetto elabora i suoi stadi di sviluppo. Per Erikson, l'Io è la componente dell'apparato psichico, descritto da Freud, che maggiormente contribuisce alla formazione dell'identità psicologica di un individuo, ossia della sua personalità.

Quando si parla di **identità** ci si riferisce a diversi aspetti:

- l'identità somatica, legata all'aspetto fisico e genetico;
- l'identità sociale, legata al ruolo sociale (la professione, lo stato civile, la cittadinanza) e alla collocazione che l'individuo raggiunge nella società;
- l'identità psicologica, conosciuta come la **personalità**, che delinea l'apparato psichico dell'individuo e che è in relazione con le altre identità.

Ciascuno stadio evolutivo costituisce una particolare **sfida** per l'Io e lo pone in uno stato di **crisi**. Pertanto, ogni stadio rappresenta una particolare *crisi d'identità* dell'individuo che deve essere superata. La crisi è di carattere psicosociale, in quanto emerge da un conflitto che coinvolge i bisogni specifici di un individuo che si determinano nelle condizioni dell'ambiente in cui vive. Il superamento di uno stadio corrisponde a uno sviluppo positivo dell'identità di una persona, principalmente sotto il profilo psicologico. Come per gli stadi di sviluppo cognitivo individuati da Piaget, anche queste tappe evolutive si presentano secondo una sequenza che non varia da individuo a individuo: ciascun soggetto deve necessariamente passare attraverso uno stadio per giungere al successivo. Infine, ogni stadio è qualitativamente diverso dal precedente, perché presenta modelli di comportamento differenti.

Oltre a queste caratteristiche riconducibili anche agli stadi individuati da Piaget, ciascuna delle fasi del percorso evolutivo individuata da Erikson è caratterizzata dai seguenti aspetti fondanti:

- in ogni stadio il soggetto in fase di sviluppo si confronta con **due forze opposte**, che potremmo anche definire **potenzialità** o **qualità** opposte dell'Io, dalla cui azione nasce la crisi evolutiva. Tali forze formano una **coppia antinomica**, contraddistinta da una qualità positiva e una negativa, che individua il conflitto da superare in quel determinato periodo della vita. È necessario far prevalere la qualità positiva per raggiungere una soluzione appropriata della crisi di identità che soggiace allo stadio evolutivo.
- Ciascuno stadio è caratterizzato da una **virtù di base**; questa si determina con il progredire positivo dello stadio e si afferma definitivamente nella personalità quando la crisi viene superata in modo positivo. La virtù acquisita può essere usata per completare positivamente gli stadi successivi.
- Ogni stadio ha due **patologie di base** che si determinano se la crisi di identità dello stadio non si risolve in modo positivo. Una patologia si manifesta con un eccesso di una delle due forze, l'altra si

determina con l'eccesso della forza opposta. Parimenti, l'identità resta afflitta da una delle patologie caratteristiche dello stadio concluso in modo negativo. Queste patologie possono causare problemi negli stadi evolutivi successivi e impedirne il superamento positivo. Ciò non toglie che un recupero positivo degli stadi conclusi negativamente possa avvenire in un secondo momento.

Infine, vi è l'aspetto sociale di ciascuno stadio, che è strettamente legato a quello psicologico. In ogni fase evolutiva il soggetto ha delle **figure di riferimento** o, più semplicemente, delle figure con cui interagisce in modo privilegiato. Queste figure influenzano il soggetto. Il rapporto che si instaura tra il soggetto e le figure può determinare nel soggetto l'emergere della virtù caratteristica dello stadio oppure la nascita della debolezza patologica, dovuta a una conclusione negativa dello stadio.

## 2.5.2 Gli stadi psicosociali

### **Primo stadio: fiducia contro sfiducia**

In questo stadio la figura di riferimento è unica ed è costituita dalla **madre**, che instaura con il bambino un rapporto affettivo basato sulla costanza e sulla ripetitività. In altre parole, la madre nutre con regolarità il bambino, si prende cura dei suoi bisogni e gli mostra affetto periodicamente, attraverso il contatto fisico. Da queste esperienze, il bambino viene in contatto con la **fiducia**, che è la forza positiva che caratterizza questo stadio. Con un comportamento adeguato della madre, la fiducia trova fondamento nell'identità del bambino. Se la madre non si prende cura in modo adeguato del bambino, questi sperimenta la **sfiducia**, la forza opposta e negativa, anch'essa propria di questo stadio. Erikson puntualizza che è necessario per il bambino sperimentare la fiducia, ma in parte anche la sfiducia. Difatti, una certa dose di quest'ultima è necessaria per gestire in modo consapevole le relazioni con gli altri, nelle fasi evolutive successive.

Se la dinamica tra le forze contrapposte è quella corretta, tale da far prevalere la forza positiva senza eccesso, l'identità del bambino ne esce rafforzata. La virtù acquisita alla fine di questo stadio è la **speranza**. Tale virtù aiuterà il bambino negli stadi successivi quando incontrerà delle difficoltà. In tal caso, egli sarà sempre pronto a pensare che vi possa essere una soluzione favorevole per qualsiasi tipo di avversità. Una conclusione negativa dello stadio, delineata da un eccesso di sfiducia, condurrà invece il bambino a privarsi della speranza e a sviluppare una condizione patologica di **rassegnazione** nei confronti degli altri e dell'ambiente circostante. Tuttavia, anche un eccesso di fiducia può essere negativo. Difatti, troppa fiducia porterà il bambino a un'eccessiva **dipendenza** dagli altri.

Un segno evidente del corretto passaggio evolutivo allo stadio successivo è la constatazione che il bambino, ad un certo punto della sua esistenza, riesce ad accettare la momentanea assenza della madre. Un altro segnale positivo è l'assumere da parte del bambino un atteggiamento aperto che lascia avvicinare gli altri, che si fa toccare dalle persone, che segue gli altri con lo sguardo. Al contrario, il desiderio di avere la madre sempre vicino a sé, la riluttanza a far avvicinare gli altri e a farsi toccare, la reticenza a seguire le persone con lo sguardo, indicano che il passaggio evolutivo non sta avendo un buon esito.

### **Secondo stadio: autonomia contro vergogna e dubbio**

In questo stadio, le figure di riferimento sono rappresentate dai componenti del **nucleo familiare**. Sotto gli occhi dei genitori, il bambino inizia a prendere confidenza con il proprio corpo, muove i primi passi e vede evolvere le proprie abilità motorie. Inoltre, il bambino impara a dire le prime parole, che poi si trasformano in frasi di senso compiuto. In questo periodo, si assume il controllo definitivo delle funzioni intestinali. Infine, il bambino impara a mangiare da solo. Si tratta di una serie di funzioni che sono acquisite progressivamente e fanno

sperimentare al bambino la forza positiva dell'**autonomia**, caratteristica di questo stadio. I genitori e gli altri componenti della famiglia devono assecondare questo processo verso l'autonomia, avendo pazienza quando il bambino non acquista le funzioni in un tempo ragionevole. Può succedere che il bambino si trovi in situazioni frustranti che i genitori possono aggravare con i loro atteggiamenti, sentendosi giudicato per gli errori (ad esempio quando cade muovendosi o quando non riesce a trattenere l'urina) o ridicolizzato, quando si sottolineano aspetti imbarazzanti. Talvolta, i genitori possono attuare un controllo stringente del bambino, che in alcuni casi può sentirsi insicuro. Nell'agire in questo modo, i genitori fanno sperimentare al bambino la **vergogna**, ossia il timore di essere preso in giro, e il **dubbio**, ossia la paura di essere giudicato, forze negative che si oppongono all'autonomia.

Se la dinamica tra le forze contrapposte si dispiega in modo corretto, facendo prevalere senza eccessi l'autonomia, allora l'identità del bambino ne esce rafforzata con una nuova virtù, ovvero la **volontà**. Essa accompagnerà il bambino nelle sfide che lo attendono durante la sua evoluzione. Egli troverà più facilmente quella forza di volontà, di sacrificio e di abnegazione che lo aiuteranno a superare ostacoli e difficoltà, proprio come da piccolo è riuscito a conseguire tutte quelle conquiste che lo hanno portato all'autonomia. Se durante lo stadio vi è una carenza eccessiva di autonomia, il bambino può ritrovarsi in una situazione di debolezza, che si traduce in un senso di **costrizione** che gli impedirà di affermarsi. Tuttavia, anche un eccesso di autonomia può essere nocivo per il bambino e può portarlo a una forte **impulsività** negli stadi successivi. Segnali evidenti che il bambino sta operando un passaggio evolutivo in termini positivi sono il mostrare sicurezza ed assertività, lo svolgere semplici compiti da solo con successo, l'essere indipendente dagli altri per quanto possibile. Segnali negativi sono il rimandare di frequente il raggiungimento di un obiettivo, la difficoltà nello svolgere compiti semplici, l'incapacità di prendere decisioni, la facilità nell'essere influenzato dagli altri, il continuo bisogno di istruzioni e direttive.

### **Terzo stadio: iniziativa contro senso di colpa**

Le figure di riferimento in questa fase sono ancora i membri del **nucleo familiare**, ai quali si aggiungono le persone che il bambino incontra nella **scuola dell'infanzia**. Si tratta di un periodo nel quale il bambino accresce il proprio repertorio di capacità, diventando molto attivo: vuole muoversi, giocare, sperimentare tutto ciò che ha intorno. In particolare, inizia a sperimentare il gioco di immaginazione, nel quale fa finta di essere un adulto. Il bambino ha voglia di esprimersi anche con le parole e il suo lessico e le sue abilità nel parlare hanno un forte impulso. Può succedere che questa sua voglia di agire lo porti ad essere talvolta iperattivo, violento nei confronti delle cose o degli altri, in particolare dei coetanei. È importante che i genitori non interpretino questi atteggiamenti come negativi e lesivi, cercando di correggerli a tutti i costi; i bambini non devono vivere questi loro sfoghi di iperattività e di aggressività come dei comportamenti che inevitabilmente saranno censurati dagli adulti. Piuttosto, è bene che il genitore assecondi l'**iniziativa** tipica dei bambini di questa età altrimenti il rischio è che essi sviluppino il **senso di colpa**, forza opposta all'iniziativa, che li porta a sentirsi frustrati o ad assumere sistematicamente un atteggiamento irrispettoso nei confronti degli altri diventando individualisti, competitivi e adottando un atteggiamento di sfida nei confronti degli adulti. Se questo stadio viene superato positivamente, l'identità del bambino acquista una nuova virtù, ossia quella di riuscire a prefiggersi **scopi e propositi**, grazie alla quale sarà in grado di motivarsi, di porsi degli obiettivi e di cercare di raggiungerli. Se, durante lo stadio, il bambino vede limitato eccessivamente il suo livello di iniziativa, allora può maturare una situazione patologica che lo porterà a sentirsi afflitto da un senso di **inibizione** che lo fermerà ogni volta che vuole attivarsi per fare qualcosa. Viceversa, un eccesso di iniziativa lo porterà ad uno stato patologico di **antisocialità** e di **narcisismo**. I

segnali di un positivo passaggio evolutivo si riconoscono nel bambino che intraprende le sue attività spontaneamente, che accetta le sfide, che assume tra i coetanei a scuola un ruolo di leadership, che si muove con disinvolta e liberamente negli ambienti. Al contrario, segnali negativi si hanno quando il bambino si scoraggia facilmente o quando profonde una scarsa energia e voglia di fare nelle cose.

#### ***Quarto stadio: industriosità contro senso di inferiorità***

In questo periodo, le figure di riferimento iniziano ad essere i **coetanei** con i quali il bambino viene a contatto, soprattutto nell'ambiente scolastico. Anche la famiglia continua ad essere un punto di riferimento. L'inserimento nella scuola porrà di fronte al bambino il tema della collaborazione con i compagni di classe, ma costituirà anche l'occasione di una sana competizione. Il giusto impegno nelle attività di apprendimento porterà il bambino ad essere produttivo e a conseguire risultati importanti, come l'imparare a leggere, a scrivere e a fare i calcoli. Il bambino si comporterà secondo la forza positiva che caratterizza questo stadio, ossia l'**industriosità**. Le difficoltà scolastiche che potrebbe incontrare devono rappresentare un momento importante per riflettere e ripartire con maggiore impegno, per raggiungere l'obiettivo della competenza. Durante questo periodo, i possibili insuccessi faranno sperimentare al bambino un **senso di inferiorità** nei confronti dei suoi compagni.

Il superamento positivo di questo stadio rafforza l'identità del bambino che acquista una nuova virtù, ossia la **competenza**. Se si è verificato un difetto di industriosità, allora nel bambino può emergere una situazione patologica contraddistinta dall'**inerzia** e dalla rassegnazione, maturate dalla constatazione di non riuscire nei compiti assegnati. Viceversa, se il bambino ha catalizzato troppo la forza dell'industriosità, si può evidenziare un atteggiamento di **superficialità** nello svolgere i compiti.

I segnali di un positivo passaggio evolutivo si riconoscono nel bambino che porta a termine i compiti assegnati, che ama le sfide e i progetti, che è interessato ad apprendere, che desidera sperimentare e fare nuove esperienze. Al contrario, dei segnali negativi si hanno quando il bambino rimanda spesso i compiti che gli vengono dati, ha un atteggiamento passivo, è timido e rinunciatario, mette in discussione spesso le proprie abilità.

#### ***Quinto stadio: identità contro confusione***

Il distacco dalla famiglia, iniziato nello stadio precedente, si completa definitivamente in questo quinto stadio. Per il soggetto in evoluzione, l'obiettivo principale di questa fase è riuscire a separare la propria identità da quella dei familiari, in particolare da quella del genitore dello stesso sesso. In altre parole, il giovane cerca di darsi una sua identità. Si tratta di un compito difficile che spesso non viene superato nemmeno dopo l'adolescenza. Il giovane deve riuscire a definire la propria identità e spesso prende come esempio dei modelli in cui identificarsi, che possono essere dei parenti, dei conoscenti, degli insegnanti o degli uomini famosi, come attori, cantanti o sportivi. Talvolta, vi possono essere anche dei modelli negativi, ma dal momento che in questo periodo l'adolescente cambia spesso il proprio modello di riferimento, l'assunzione di uno negativo può rivelarsi solo una scelta temporanea. I genitori in ogni caso devono porre attenzione alle preferenze mostrate dal proprio figlio e intervenire quando si accorgono che un modello negativo continua a permanere, oppure che il giovane si aggrega a comitive poco raccomandabili. Vi è bisogno di interventi decisi quando ci si accorge che vi è una deriva verso attività censurabili, illegali o al limite della legalità.

Durante questo stadio si sperimenta la forza positiva o la qualità dell'**identità**, che tende a far assumere al giovane un ruolo stabile; la forza opposta è la **confusione di ruolo** che determina, invece, un continuo cambio di prospettive e di ruoli. Erikson elenca anche alcuni meccanismi tramite cui i giovani cercano di attribuire a se stessi un'identità, alla base dei quali vi sono le due forze opposte. Si parla di:

- *ruolo positivo*, come quel meccanismo che permette di avere consapevolezza delle proprie inclinazioni e dei propri desideri e porta alla definizione di un'identità in modo convinto;
- *ruolo negativo*, come il meccanismo di ribellione che porta a fare una scelta opposta rispetto a quella prevista e promossa dagli adulti vicini al giovane;
- *preclusione*, come il meccanismo che porta ad escludere altre identità che non siano riconducibili a scelte di comodo;
- *moratoria*, come il meccanismo con il quale si fanno scelte interlocutorie che tendono a dilatare i tempi della definizione di un ruolo o di una identità;
- *diffusione*, come il meccanismo alla cui base vi è una mancanza di interessi e passioni che conduce all'impossibilità di darsi un'identità precisa.

La virtù che viene determinata da una conclusione positiva di questo stadio è la **fedeltà** o l'autoconsistenza, ossia la capacità di credere in un nucleo di valori e in se stesso. Quando vi è un eccesso di confusione di ruolo, la conclusione dello stadio è segnata dall'affiorare di uno stato patologico, ossia il **ripudio**. Questo è inteso come il rifiuto di formare una propria identità e assegnarsi un ruolo nella società. Viceversa, un eccesso di costituzione di identità può portare allo stato patologico del **fanatismo**, in cui si sostiene in maniera smisurata un ideale, finendo con il distorcerlo. Segnali positivi che giungono dal comportamento sono la predisposizione a pianificare il futuro, la capacità di accettarsi e di conoscere i propri punti di forza e i propri limiti. Al contrario, l'atteggiamento ostile all'autorità, la mancanza di fiducia negli altri e in se stessi, l'incapacità di accettarsi sono tutti elementi che indicano un'evoluzione negativa dello stadio.

#### ***Sesto stadio: intimità contro isolamento***

In questo periodo, le figure di riferimento sono le persone che fanno parte dell'ambiente in cui vive il giovane: gli amici, il partner, i colleghi di lavoro. Il superamento positivo dello stadio precedente si è concluso con la definizione di una solida identità, propria del soggetto in evoluzione. Con un'identità ben definita, il soggetto può affrontare lo stadio successivo, nel quale dovrà confrontarsi con l'identità del partner. Solo se le due identità si sono sviluppate in modo forte, esse possono convivere ed entrare in intimità. Due persone non possono crescere e maturare insieme, se non sono maturate dapprima come singoli individui. La mancata definizione dell'identità da parte di uno o di entrambi nel periodo precedente è, spesso, causa del fallimento del rapporto di coppia. Una nuova qualità positiva dell'io, l'**intimità**, emerge e arricchisce la personalità dell'individuo. L'intimità si riscontra con il partner ma anche con gli amici configurandosi come la capacità di saper instaurare rapporti profondi, leali e duraturi. Durante questo stadio, il soggetto potrebbe sperimentare anche la forza opposta, ossia l'**isolamento**, qualora non dovesse riuscire a entrare in sintonia profonda o a stringere legami di amicizia sinceri con qualcuno.

La virtù che si matura con una conclusione positiva di questo stadio è l'**amore**, inteso come la capacità di amare. La patologia che emerge quando vi è carenza di intimità è l'**esclusività**, definita come l'incapacità di legarsi a qualcuno e di aprirsi agli altri. Viceversa, un eccesso di intimità porta alla **promiscuità**, intesa come la tendenza a stringere legami e rapporti troppo velocemente e in modo frivolo.

Segnali positivi sono dati dalla capacità di mantenere le relazioni intime e le amicizie, dalla predisposizione all'apertura e alla voglia di interagire con gli altri. I segnali negativi, invece, sono dati da comportamenti di difesa e di chiusura, dalla voglia di restare isolati e di interagire poco con il prossimo.

#### ***Settimo stadio: generatività contro stagnazione***

Questo stadio rappresenta l'età adulta. Per generatività, Erikson non intende soltanto la capacità di generare attraverso la procreazione, che si potrebbe indicare, più correttamente, con il termine *pro creatività*, piuttosto il termine generatività ha un senso più ampio e si riferisce anche ad una attività creativa e produttiva, portata avanti attraverso il lavoro. Alla base di questa forza, vi è la voglia di prendersi cura del futuro e delle prossime generazioni: si lavora per creare un mondo migliore. Si riconosce che il senso della continuazione della vita e dell'immortalità si può cogliere non solo attraverso la generazione di figli, ma anche attraverso la volontà di aver cura delle generazioni future, in quanto il proprio lavoro e la propria testimonianza di vita sopravvivranno al singolo individuo e lo consegneranno alla storia dell'umanità. La *filantropia*, ossia la volontà di promuovere il benessere e la felicità degli altri, è un esempio nobile di generatività. La virtù che si matura in questo periodo è proprio l'attitudine ad **aver cura degli altri**. La mancanza di generatività si esprime con la **stagnazione** e l'immobilità e un suo eccesso genera quella che Erikson chiama **recettività**, ovvero l'incapacità di dare un significato alla propria vita. Viceversa, un eccesso di generatività fa concludere lo stadio con la **sovraestensione**, ossia un desiderio convulso di essere indaffarati, tanto da non potersi dedicare più alle proprie esigenze. Segnali di un andamento positivo dello stadio sono la volontà di raggiungere obiettivi, la capacità di essere produttivi nella vita lavorativa, la volontà di assumersi delle responsabilità. Viceversa, segnali negativi provengono da atteggiamenti quali la volontà di ritirarsi, l'attitudine fatalista, l'insoddisfazione generalizzata.

#### **Ottavo stadio: integrità dell'io contro disperazione**

In quest'ultimo stadio dell'esistenza, l'uomo maturo può essere ancora impegnato in attività produttive, ma generalmente inizia a tracciare un bilancio della propria vita. L'**integrità dell'io** rappresenta quella forza positiva caratteristica di questa fase che implica un'accettazione favorevole della propria esistenza come esperienza proficua, pregnante e ben vissuta. Sul lato opposto vi è la **disperazione**, ossia il ripudio della propria esistenza, che determina sconforto e non lascia aperta la porta ad ulteriori barlumi di speranza.

Quando la forza positiva prevale nella giusta misura, si determina la virtù della **saggezza**. Questa comporta una valutazione obiettiva e distaccata della propria esistenza. Un eccesso di disperazione determina lo stato patologico del **disprezzo**, che si può manifestare, ad esempio, nei confronti dei cambiamenti, delle novità e delle nuove generazioni. Al contrario, un eccesso di integrità dell'io, travalica la saggezza e diventa **presunzione**.

Età/Periodo	Forza o Qualità dell'Io	Virtù e patologia di base	I riferimenti principali
Primo anno di vita Infanzia	Fiducia/sfiducia	Speranza/Rassegnazione o dipendenza	Madre
Da 1 a 3 anni Fanciullezza	Autonomia/vergogna e dubbio	Volontà/Costrizione o impulsività	Famiglia
Da 4 a 5 anni Fase del gioco	Iniziativa/senso di colpa	Propositi/Inibizione o narcisismo	Famiglia/scuola dell'infanzia
Da 6 a 11 anni Scolarizzazione	Industriosità/senso di inferiorità	Competenza/Inerzia o superficialità	Coetanei (amici di classe e altri)
Da 12 a 18 anni Preadolescenza e adolescenza	Identità/confusione di ruolo	Fedeltà/Ripudio o fanatismo	Coetanei (amici di classe e altri)
Da 19 a 25 anni (da 19 a 40 anni) Età giovanile	Intimità/isolamento	Amore/Esclusività o promiscuità	Famiglia propria, amici, colleghi di lavoro
Da 26 a 65 anni (da 41 a 65 anni) Età adulta	Generatività/stagnazione	Aver cura/Reiettività o sovraestensione	Famiglia propria, amici, colleghi di lavoro
Oltre i 65 anni Maturità	Integrità dell'Io/disperazione	Saggezza/Disprezzo o presunzione	L'umanità

**Tabella 2.4**

Le tappe evolutive secondo Erikson (le età che contraddistinguono i periodi hanno subito variazioni nelle varie formulazioni della teoria evolutiva)

## 2.6 John Bowlby

Lo psicologo inglese John Bowlby (Londra, 1907 - Isola di Skye, 1990) si è occupato dello sviluppo psichico e sociale del bambino nei primi mesi di vita, prestando particolare attenzione al legame privilegiato che si instaura tra il bambino e la madre. I suoi studi hanno profonde radici nell'analisi del comportamento animale (etologia), nella teoria dell'evoluzione della specie (teoria di Darwin) e negli studi della psiche formulati da Freud. È ricordato principalmente per la sua teoria dell'attaccamento.

### 2.6.1 La prima versione della teoria dell'attaccamento

Nell'articolo *The Nature of the Child's Tie to His Mother* (1958), Bowlby formula una prima versione della sua teoria dell'attaccamento che resterà alla base anche delle successive versioni. Soffermandosi sugli aspetti positivi che caratterizzano il legame del bambino con la madre, Bowlby sottolinea che esso si esprime attraverso una serie di **risposte istintuali** (o reazioni istintuali) **primarie**, ovvero innate o ereditate (distinguendosi dalle risposte secondarie che sono acquisite tramite un processo di apprendimento), e **indipendenti** l'una dall'altra, nel senso che la frequenza, l'intensità, lo sviluppo di una risposta non influenza la frequenza, l'intensità o lo sviluppo delle altre.

Queste risposte istintuali sono essenzialmente dei comportamenti che il bambino adotta per fare in modo che la madre sia in contatto con lui o resti nelle sue vicinanze. Bowlby ne individua cinque principali, ossia

**succhiare, aggrapparsi, seguire, piangere e sorridere**, senza escludere che ve ne possano essere altre. Durante il primo anno di vita del bambino, queste risposte istintuali si integrano formando il **comportamento di attaccamento** (*attachment behaviour*) o semplicemente l'**attaccamento**. Le cinque risposte istintuali si suddividono in due classi: una comprende il *succhiare*, l'*aggrapparsi* e il *seguire*, comportamenti che raggiungono il loro scopo anche se la risposta reciproca della madre è relativa o limitata (ad esempio, un bambino può seguire la madre, anche se questa non mostra molto interesse verso il comportamento del bambino e non attua quindi una risposta reciproca); l'altra classe comprende il *pianto* e il *sorriso*, risposte che sortiscono un effetto e raggiungono il fine prefissato solo se la madre attua una risposta reciproca. Ad esempio, se un bambino vuole essere preso in braccio, allora può iniziare a piangere. Tuttavia, questo comportamento non otterrà il risultato sperato se la madre non rivolge la propria attenzione al bambino e lo prende in braccio. Queste due risposte istintuali sono chiamate da Bowlby anche **social releaser (rilasci sociali)** poiché attivano negli adulti comportamenti innati con i quali essi si prendono cura dei bambini.

## 2.6.2 Le basi etologiche della teoria di Bowlby

Bowlby formula la sua teoria dell'attaccamento dopo aver raccolto numerosi studi di etologia, alla luce dei quali osserva che le risposte istintuali e il comportamento di attaccamento sono presenti in tutte le specie animali. Egli si sofferma in particolare sul comportamento dei primati, sottolineando come i figli si "aggrappino" alle madri, di alcune specie di uccelli, che da piccoli emettono un canto riconducibile a un "pianto", delle oche che da piccole "seguono" il becco della mamma quando questa cerca di nutrirle. Per tale motivo, Bowlby parla di risposte primarie, ossia innate, ma anche di risposte indipendenti, poiché sviluppate nelle varie specie in modo differente. Inoltre, per quanto osservato dagli etologi, si tratta di comportamenti universali. Bowlby afferma che queste risposte istintuali presentano due caratteristiche: la loro frequenza di adozione ha un **andamento variabile** nel tempo (ad esempio, vi sono risposte come il seguire o l'aggrapparsi che, durante i primi due anni di vita, raggiungono un apice e poi declinano in termini di frequenza e intensità) e si manifestano sotto **forme espressive differenti**, in base al periodo della vita nel quale vengono rivelate.

Difatti, per le diverse risposte istintuali, Bowlby nota che:

- alla nascita le risposte del seguire e dell'aggrapparsi sono poco effettive, mentre le uniche operative sono la suzione e il pianto. Di queste solo il succhiare è la risposta che non necessita di una grande partecipazione (o risposta reciproca) della madre; al contrario, il pianto richiede la partecipazione della madre; per tale motivo, il bambino è piuttosto dipendente dalla mamma;
- la risposta del sorriso fa la sua comparsa più tardi, verso le sei settimane. Si tratta di un *social releaser* molto potente, in quanto induce in modo forte la madre a prendersi cura del bambino;
- al terzo mese, il seguire diventa un comportamento riscontrabile nel bambino, che "segue" con lo sguardo i movimenti della madre e si accerta che resti sempre nel suo campo visivo e non scompaia. Quando il bambino acquista le capacità motorie, inizia a muoversi in modo da restare sempre in contatto visivo e anche uditorio con la madre;
- l'aggrapparsi è una risposta istintuale che varia nella forma espressiva. Nel primo periodo di vita, l'aggrapparsi si esprime in forme molto rudimentali; infatti si sa che alla nascita i bambini sono in grado di sopportare il loro peso, mantenendosi aggrappati alle mani degli adulti. Nei primi mesi, questo comportamento si esprime mentre il bambino succhia e tende ad aggrapparsi lievemente al seno materno. Più tardi, il bambino riesce ad aggrapparsi con grande tenacità al corpo della madre

quando prova paura;

- la suzione sembrerebbe in declino dopo il periodo dell'allattamento. Tuttavia, fino al secondo anno di vita, il bambino continua ad avvertire il bisogno di succhiare, ad esempio attraverso una bottiglia.

Oltre alle osservazioni dirette sui bambini, queste caratteristiche delle risposte istintuali sono confortate anche dagli studi sugli animali, che hanno mostrato periodi con intensità diverse delle varie risposte e anche forme sostanzialmente differenti di rispondere.

### 2.6.3 La teoria di Bowlby in chiave evoluzionistica

Un'altra radice importante della teoria di Bowlby è quella evoluzionistica, che prende spunto dalle osservazioni e dalle deduzioni di Darwin. Bowlby afferma che la presenza delle cinque risposte istintuali nelle diverse specie animali, e dunque anche nell'uomo, indica che il legame con la madre è necessario per la sopravvivenza dei piccoli: per il bambino la lontananza dalla madre, o da un suo surrogato, sarebbe fatale. Pertanto, nel percorso evolutivo dell'uomo, il processo di selezione naturale ha privilegiato gli esemplari con maggiore predisposizione al pianto, al riso, alla suzione, all'aggrapparsi e al seguire. Tali comportamenti di attaccamento inducono l'adulto a prendersi cura del bambino e a proteggerlo. In base a ciò, il comportamento di attaccamento può essere considerato come un comportamento **adattivo** tramite il quale, appunto, l'essere umano cerca di adattarsi all'ambiente in cui è immerso allo scopo di sopravvivere.

L'uomo esibisce un'ampia varietà di comportamenti che gli permettono di fronteggiare qualsiasi ambiente e sopravvivere in esso; del resto la diffusione dell'umanità sulla Terra ne è la prova evidente. Inoltre, a differenza di altre specie, presenta alcune peculiarità:

- i suoi schemi comportamentali sono caratterizzati da una maggiore flessibilità e rispetto alle altre specie conosce un numero minore di modelli di comportamento fissi e rigidamente eseguiti;
- si distingue nell'apprendimento per una maggiore duttilità;
- rispetto alle altre specie durante il periodo infantile, che è più lungo, l'essere umano è sostanzialmente indifeso e molto vulnerabile.

Tuttavia, se la specie umana è sopravvissuta in passato e tuttora prospera sulla Terra, a dispetto della sua estrema vulnerabilità durante l'infanzia, deve essere ragionevole supporre che i suoi piccoli abbiano dei sistemi comportamentali relativamente stabili i quali, attraverso la cura dei genitori, servono a ridurre in modo efficace il pericolo rappresentato dal lungo periodo di immaturità e debolezza. Pertanto, questi comportamenti di attaccamento nei piccoli, in aggiunta alle risposte degli adulti votate alla cura e alla protezione, danno vita a un sistema sinergico di comportamenti che risulta essere stabile nella specie umana anche quando l'ambiente esterno subisce forti variazioni. In realtà, si tratta di uno dei sistemi di comportamenti più stabile tra quelli osservati negli esseri viventi.

Inoltre, notiamo che sulla base evoluzionistica si innesta bene il concetto di libido e di pulsione verso la vita descritto da Freud. La pulsione alla vita è infatti collegata all'istinto di sopravvivenza della specie.

Bowlby, infine, mette in evidenza il fenomeno della **monotropia**, termine con il quale si riferisce alla tendenza di privilegiare una particolare figura di attaccamento tra la molteplicità di individui. Solitamente, negli esseri umani la figura di riferimento è la madre; se quest'ultima non dovesse essere presente, il bambino si legherà in modo privilegiato a una persona che la sostituisce.

### 2.6.4 Verso una teoria stadiale dell'attaccamento

Mary Ainsworth, una delle più valide collaboratrici di Bowlby, nel suo saggio *Object Relations, Dependency, And Attachment* (1969) traccia la storia della teoria dell'attaccamento di Bowlby. Come accennato, la prima formulazione è del 1958 con l'articolo *The Nature of the Child's Tie to His Mother* nel quale vengono presentate le risposte istintuali, classificate in cinque tipi. In seguito, gli studi di Bowlby si perfezionano, i comportamenti osservati crescono in numero e vengono organizzati in classi in base alla loro modalità di funzionamento e al tipo di interazione che perseguono con la madre. Lungo questa direzione, Bowlby giunge a delineare quattro fasi dell'attaccamento. Illustriamo le varie tappe di questa ricerca.

Il comportamento di attaccamento del bambino è mediato da sistemi comportamentali che, una volta sviluppati, hanno come obiettivo quello di mantenere la vicinanza con la madre. È come se vi fosse una distanza prefissata e ad ogni deviazione da essa, causata da un movimento della madre, del bambino o da un altro fattore esterno, si attivano dei sistemi di comportamento che tendono a ristabilirla.

I comportamenti che mediano l'attaccamento sono riconducibili a tre classi:

- **comportamenti di orientamento**, attivati per mantenere consapevolezza sulla collocazione della madre, per cui il bambino si volta verso di lei, traccia i suoi movimenti con la vista o con l'udito;
- **comportamenti di segnalazione**, come il pianto, il sorriso, il balbettio, i gesti, oppure parole di senso compiuto quando il bambino diventa più grande; si tratta di segnali che il bambino emette per attrarre la madre verso di sé;
- **comportamenti esecutivi**, tra i quali il più evidente è la motilità. Quando è capace di muoversi, il bambino regola la sua vicinanza alla madre, le si avvicina, la segue, le si può arrampicare addosso oppure si può aggrappare a una parte del suo corpo.

Il bambino è capace di organizzare queste forme di comportamento e autocorreggerle in vista del suo obiettivo, ossia avere la madre a una certa distanza. In altre parole, per restare vicino alla mamma il bambino mette in atto una serie di tecniche e di strategie, che sono molto flessibili e intercambiabili, caratteristiche essenziali per gestire una varietà di situazioni che l'ambiente esterno può presentare. Ad esempio, se nota che la madre è troppo lontana egli attiverà lo schema di comportamento che lo porta a muoversi e a raggiungere una distanza che ritiene accettabile. Se, nell'accorgersi della lontananza della madre, il bambino avverte anche un pericolo imminente, dovuto a movimenti di cose o persone sconosciute, allora allo schema di avvicinamento si può sovrapporre anche un comportamento che lo spinge a piangere o urlare per la paura. Se la madre si allontana quando il bambino è impegnato in un'attività che lo coinvolge e che non vuole interrompere, probabilmente non inizierà a muoversi per raggiungere la madre, ma si limiterà ad osservarne periodicamente i movimenti per accertarsi che non scompaia dalla sua visuale.

Bowlby mette in evidenza che, insieme al comportamento che vuole mantenere una certa vicinanza alla madre, il bambino è mosso anche da un comportamento opposto, esplorativo, stimolato dal voler conoscere e perlustrare l'ambiente che lo circonda, dalla volontà di collezionare nuove esperienze, dal desiderio di giocare con gli oggetti che ha intorno. Tuttavia, anche durante queste esplorazioni, il bambino farà in modo di non superare la distanza dalla madre che egli stesso ha stabilito.

Inoltre, vi sono altre situazioni nell'ambito delle quali il bambino, più che cercare di stabilire una distanza massima dalla madre, vuole ottenere il contatto vero e proprio con lei. Ciò può avvenire quando è particolarmente stanco e ha fame, oppure quando è condizionato da una forte paura e vuole restare aggrappato alla madre.

Come si può notare, a seconda delle situazioni, il bambino può cercare di stabilire con la madre tipi diversi di interazione, dalla vicinanza al contatto fisico. Per tale motivo Bowlby distingue i comportamenti di attaccamento in

base alla modalità di interazione stabilita con la madre:

- **comportamenti che innescano l'interazione**, come salutare, sorridere, chiamare, avvicinarsi, raggiungere, toccare e abbracciare;
- **comportamenti che rispondono alle iniziative della madre**, di cui fanno parte tutti quelli già elencati ai quali si aggiunge il guardare;
- **comportamenti mirati ad evitare la separazione**, come piangere, seguire e aggrapparsi;
- **comportamenti di tipo esplorativo**, che mantengono come costante riferimento la madre;
- **comportamenti di ripiegamento verso la madre**, dettati da paura o da ansia.

## 2.6.5 Gli stadi di sviluppo dell'attaccamento

Per Bowlby il comportamento di attaccamento si sviluppa in quattro fasi principali.

### ***Fase 1: Orientamento e segnalazione senza discriminazione***

Questa fase va dalla nascita ai 2-3 mesi. Il bambino interagisce con l'ambiente e le persone circostanti, soprattutto mediante comportamenti di orientamento e segnalazione: egli volge il viso verso le persone, le segue con gli occhi, sorride, afferra le dita, interrompe il pianto quando sente una voce o vede un volto. In particolare, il bambino sembra porre attenzione soprattutto ai movimenti dei visi delle persone, seguendone le traiettorie. Inizialmente non sembra distinguere la faccia di un familiare da quella di un estraneo. A poco a poco, imparando a riconoscere le sembianze, si concentra esclusivamente sui familiari ignorando gli altri. Il bambino sembra provare diversi schemi comportamentali semplici, come il sorriso, la suzione, il movimento della testa, il pianto, il balbettio, l'aggrapparsi, sperimentando quali di essi suscitano maggiore risposta negli adulti e, in particolare, nell'adulto di riferimento (la madre). Tipicamente, le risposte attese dal bambino sono il cibo e la prossimità dell'adulto. Gli schemi che sortiscono meglio l'effetto saranno ripetuti più degli altri, destinati a diventare di conseguenza rari.

### ***Fase 2: Orientamento e segnalazione con discriminazione***

Questa fase va dai 2-3 mesi fino ai 5-6 mesi. In questo periodo, i comportamenti che prima erano diretti in modo indiscriminato verso tutti gli adulti, ora si indirizzano in modo specifico verso la madre. Sono veri e propri schemi di comportamento che mirano a conseguire l'attaccamento alla madre. In particolare, il bambino smette di piangere solo se la madre lo prende in braccio o solo se la madre gli si avvicina. Egli sorride in via preferenziale alla mamma orientando il volto in prevalenza verso di lei. In questa fase la responsabilità di mantenere il legame tra madre e figlio viene ascritta principalmente alla madre. Il bambino, infatti, è incapace di attuare comportamenti esecutivi efficaci perché ha una motilità limitata e pertanto può lanciare solo dei segnali, che spetta alla madre cogliere per mantenere stretto il legame.

### ***Fase 3: Mantenimento della prossimità, mediante segnalazione ed esecuzione***

Questa fase va dai 5-6 mesi fino ai 2 anni d'età. Si tratta di un periodo cruciale, durante il quale il bambino inizia a maturare abilità motorie. Pertanto, cresce il numero dei comportamenti esecutivi che affiancano quelli di orientamento e di segnalazione, già sviluppati in precedenza. Continua a permanere il legame privilegiato con la madre, che è la destinataria di tutti i comportamenti mirati all'attaccamento. Si attuano quegli schemi mentali che prevedono il mantenimento di una distanza prefissata dalla madre: il bambino si avvicina, segue, si arrampica sul corpo della madre, esplora, si aggrappa a parti del corpo della madre. Anche se in questa fase il bambino

acquisisce abilità motorie, non gli si può attribuire un livello crescente di responsabilità del legame. Egli è ancora inesperto nei movimenti e non ha una lucida cognizione dei pericoli circostanti. Pertanto, la responsabilità di mantenere il legame tra madre e figlio è ancora in buona parte nelle mani della madre.

#### **Fase 4: Formazione di una relazione reciproca**

In questa fase, che va dai 2 anni in poi, il bambino è entrato in sintonia con la madre: la conosce bene e riesce a prevedere i suoi comportamenti. Pertanto, aggiusta e calibra i propri in modo da mantenere l'attaccamento alla madre e le distanze prefissate come obiettivo. Inoltre, il bambino è in grado di attuare comportamenti tesi a modificare quelli della madre. Quando non è in grado di aggiustare la distanza con le proprie forze, il bambino innesca schemi di comportamento mirati a persuadere l'adulto di riferimento e ad indurlo a fare qualcosa. Questa strategia ha una sua particolare competenza, richiede uno sviluppo cognitivo non banale. Per cercare di convincere l'altro, il bambino deve essere capace di porsi nella stessa prospettiva dell'adulto. Ovviamente si tratta pur sempre di strategie semplici; difatti, Bowlby non rifiuta gli studi di Piaget e ritiene che il bambino sia ancora in una fase egocentrica, che tuttavia deve gradualmente attenuarsi. In questa fase il bambino ha raggiunto buone capacità motorie, pertanto è in grado di gestire in prima persona il livello di vicinanza alla madre. Ora la responsabilità del comportamento di attaccamento ricade maggiormente sul bambino e, rispetto alle fasi precedenti, i ruoli di responsabilità tendono a invertirsi.

#### **2.6.6 La teoria di controllo del comportamento di attaccamento**

Nei due volumi intitolati entrambi *Attachment and loss*, pubblicati nel 1969 e nel 1973, Bowlby riformula la propria teoria dell'attaccamento. Quello che inizialmente era stato indicato come un gruppo primario e indipendente di comportamenti di attaccamento, ora sembra assumere la forma molto sofisticata di un sistema comportamentale che controlla il comportamento istintuale.

Di giorno in giorno, il bambino si ritrova in situazioni per le quali deve:

- valutare la propria incolumità e l'eventuale insorgenza di un pericolo;
- valutare in quanto tempo sia possibile avere la disponibilità della figura di riferimento (cui è attaccato);
- valutare quanto questa figura di riferimento sia disposta a prestargli attenzione e cure.

Ogni volta che un bambino si ritrova in una situazione del genere, non compie i propri ragionamenti partendo da zero, ma cerca di ricondursi ad esperienze precedenti. In questo modo il bambino, interagendo di continuo con il mondo esterno, costruisce dei **Modelli Operativi Interni (Internal Working Model)** che sono sempre più sofisticati. Questi modelli mirano a costruire delle rappresentazioni mentali che includono:

- il mondo e l'ambiente circostante in cui il bambino interagisce;
- il comportamento degli adulti di riferimento (significativi) per il bambino;
- il comportamento del bambino stesso.

Difatti, nella loro dicitura completa i modelli vengono definiti *Modelli Operativi Interni delle figure di riferimento e di sé*.

Con i Modelli Operativi Interni, il bambino può valutare le conseguenze dei propri comportamenti e prendere una decisione su quali attuare. Inoltre, i modelli operativi si arricchiscono e diventano più complessi e articolati in seguito alle esperienze vissute. In particolare, Bowlby afferma che essi hanno le seguenti funzionalità:

- rappresentare il mondo esterno o la situazione che viene vissuta in piccola scala;

- mettere in evidenza le possibili azioni, o le sequenze di azioni da eseguire in questa situazione;
- selezionare quelle che sembrano più efficaci, fattibili e plausibili;
- individuare quale di queste azioni è la migliore da mettere in pratica;
- raccogliere risultati e conseguenze della scelta effettuata;
- provare a prevedere quali sono gli sviluppi che possono determinarsi in futuro, da una certa situazione di partenza;
- utilizzare cosa si è appreso nelle situazioni passate, per metterlo a frutto nel futuro.

Si noti come la nozione di Modello Operativo Interno di Bowlby sia simile agli schemi o alle strutture di pensiero introdotte da Piaget nella sua teoria dello sviluppo cognitivo.

Bowlby rileva l'importanza che ha lo sviluppo di Modelli Operativi Interni corretti nel bambino, al fine di influenzare positivamente la sua vita di relazione con gli altri e il giudizio su se stesso, quando egli sarà un adulto. Ad esempio, se la figura di riferimento rifiuta il legame che il bambino vuole instaurare con lei, oppure ridicolizza questa volontà di legame, il bambino può sviluppare un Modello Operativo Interno nel quale i genitori sono scostanti, ma nel quale egli stesso non si sente degno di essere aiutato e consolato. Al contrario, se una figura di riferimento aiuta e consola il bambino quando ve n'è bisogno, allora il bambino tenderà a sviluppare un modello nel quale i genitori sono attenti e amorevoli ed egli stesso si considera una persona degna di tali attenzioni.

### **2.6.7 L'ipotesi della depravazione materna**

Il volume *Maternal Care and Mental Health* è un report che Bowlby ha preparato per l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) nel 1952. In esso, lo psicologo inglese argomenta la sua tesi sulla depravazione materna.

In particolare, Bowlby riesce a catalogare numerosi studi che mettono in evidenza come la mancanza e/o l'assenza in età infantile della figura materna possa avere degli effetti, anche a lungo termine, sulla salute mentale e sullo sviluppo della personalità di un bambino. Gli studi si suddividono in tre tipologie:

- **studi di osservazione diretta**, nei quali si cerca di mettere in relazione il fenomeno della depravazione materna con i disturbi mentali e i ritardi di sviluppo. Di solito si confrontano bambini ospitati in istituzioni specifiche, in ospedali o presso famiglie adottive, che hanno vissuto un'esperienza accertata di depravazione materna, con bambini che invece non hanno subito tale esperienza traumatica e che vivono in famiglie appartenenti a uno strato sociale generalmente umile, perché normalmente è il medesimo dei bambini ospitati in istituti, ospedali o famiglie adottive;
- **studi di retrospettiva**, nei quali si considerano persone adulte o adolescenti con malattie e problemi mentali cercando di ricostruire la storia passata di questi soggetti per constatare in quanti casi vi è stata una condizione di mancanza e/o assenza della figura materna durante l'infanzia;
- **studi di follow-up**, in cui si considerano dei bambini che hanno vissuto esperienze di depravazione materna, nell'ottica di rilevare se hanno maturato disturbi mentali oppure mostrano segni di ritardo nello sviluppo.

Per Bowlby, da questi studi emerge, senza ombra di dubbio, che il bambino e l'adulto di riferimento (solitamente la madre, o un suo sostituto permanente) devono sperimentare una relazione continua e intima, che rechi ad entrambi soddisfazione e godimento. Se questa relazione si stabilisce, le emozioni che inducono

all'ansia e al senso di colpa si svilupperanno con moderazione e raziocinio. Inoltre, le richieste irruenti e contraddittorie del bambino vedranno smorzato l'impulso con il quale vengono avanzate. In tal modo si permetterà lo sviluppo di una personalità sana ed equilibrata e un generale stato di salute mentale.

Quando ciò non avviene, vuol dire appunto che il bambino affronta uno stato di depravazione materna. Nell'ambito di questa condizione si distinguono due situazioni diverse, una depravazione parziale e una totale. Si parla di **depravazione parziale** quando:

- il bambino vive a casa e sua madre non è in grado di fornirgli tutto l'amore e le cure di cui ha bisogno;
- per un qualsiasi motivo, il bambino viene allontanato dalla figura materna, ma viene preso in cura da qualcuno (una madre adottiva) a cui riesce a legarsi parzialmente, perché tale persona viene considerata per certi versi un'estranea.

La **depravazione totale** si ha quando il bambino non ha alcuna persona che si prenda cura di lui. Tale situazione si verifica spesso negli istituti o negli ospedali, dove il bambino non può essere seguito e assistito al meglio.

La depravazione parziale, nel breve termine, ha come effetti un'ansia acuta, un bisogno eccessivo di amore, un forte desiderio di vendetta, un forte sentimento di depressione e un tormentoso senso di colpa. Poiché la presenza di questi effetti si accompagna spesso a una limitata capacità di gestire e controllare le emozioni, il risultato, sui tempi lunghi, può essere l'emergere di una nevrosi o di una spiccata instabilità del carattere.

La depravazione totale può raggiungere effetti ancora più devastanti, causando nel breve termine un ritardo nello sviluppo del carattere e della personalità e una completa incapacità di relazione con gli altri. In particolare, gli **effetti a breve termine della depravazione totale** mettono in evidenza:

1. ritardo nello sviluppo neuromuscolare, che si nota nella ridotta capacità di camminare, di svolgere attività motorie e nell'abilità manuale;
2. ritardo nello sviluppo del linguaggio, in particolare nella capacità di esprimersi, più che in quella di recepire e comprendere i messaggi;
3. ritardo nelle abilità intellettive; difatti si denota un quoziente intellettivo minore nei bambini soggetti a depravazione materna;
4. evidenti difficoltà nelle relazioni con gli altri e nell'adattamento sociale.

A lungo termine, si possono elencare una serie di effetti molto caratteristici, ossia:

- la capacità di instaurare solo relazioni superficiali;
- l'incapacità di provare sentimenti, di avere cura delle persone e di crearsi una cerchia di amici veri e fidati;
- la volontà di rendersi inaccessibile e insensibile a qualsiasi tipo di aiuto venga fornito dall'esterno;
- l'incapacità di farsi coinvolgere emotivamente nelle situazioni che si vivono, di provare sentimenti veri;
- l'incapacità di concentrarsi sugli impegni (ad esempio, quelli scolastici);
- la propensione a ingannare gli altri;
- l'emergere di disturbi della condotta (violenze, furti).

Per dimostrare quanto l'ipotesi della depravazione materna sia calzante con l'emergere di effetti deleteri sulla personalità, Bowlby sottolinea come molti studi siano stati compiuti nel tentare di mettere in relazione le condizioni di divisione familiare (separazione, divorzio) con l'emergere di problematiche nei bambini. Questi studi

non hanno mai esibito una correlazione evidente, ciò perché in una famiglia divisa non è detto che un bambino non riceva le attenzioni di cui ha bisogno. Tuttavia, se si tenta di mettere in relazione l'emergere di problematiche e disturbi psichici nel bambino con uno stato di depravazione materna (che sovente si verifica nelle famiglie divise) si nota un collegamento palese. Ovviamente, per Bowlby lo stato di depravazione materna non è l'unico che può indurre disturbi psichici nei bambini; esistono anche altre cause che tuttavia non vengono analizzate nel suo report.

Un altro dato importante è che la depravazione materna può avere effetti nel breve e nel lungo termine. In altre parole essa può:

- influenzare e ritardare lo sviluppo del bambino durante il periodo di depravazione, con effetti che variano in funzione dell'età del bambino e che sono maggiori nei più piccoli;
- continuare a influenzare lo sviluppo del bambino anche per un certo periodo successivo alla restaurazione del legame tra madre e figlio;
- influenzare il bambino per tutta la sua esistenza.

### **2.6.8 La depravazione materna alla luce della teoria di Freud**

Bowlby cerca di inquadrare il problema dello sviluppo della personalità nel caso della depravazione materna alla luce della dialettica freudiana tra Es, Io e Super-Io. Il processo di sviluppo della personalità ha come scopo quello di attenuare progressivamente l'influenza e l'impatto dannoso che l'ambiente esterno può avere sull'individuo. Con lo sviluppo della personalità possiamo evitare effetti negativi provenienti dall'esterno, raggiungere i nostri obiettivi e creare un ambiente intorno a noi che sia più congeniale e meno ostile. Il processo di formazione della personalità ci aiuta a saper astrarre le caratteristiche essenziali della situazione che dobbiamo fronteggiare, a pensare in termini generali e simbolici, a pianificare le nostre azioni e i nostri obiettivi. Bowlby afferma che l'Io è un meccanismo psichico, che siamo in grado di sviluppare in noi stessi, la cui finalità è quella di:

- armonizzare i nostri differenti bisogni, talvolta addirittura contrastanti;
- soddisfare tali bisogni nell'ambito delle condizioni che ci pone l'ambiente circostante.

Per ottenere questi scopi, l'Io svolge le seguenti funzioni:

- valuta i bisogni e la necessità di soddisfarli a lungo o a breve termine;
- ordina i bisogni secondo delle priorità;
- inibisce alcuni bisogni e ne accoglie altri.

In questo modo le persone possono vivere e agire in modo propositivo ed integrato con gli altri. Inoltre, un bisogno fondamentale per l'individuo, che deve essere soddisfatto in modo continuo, è quello di essere in armonia e in cooperazione con gli altri. Si occupa di ciò il Super-Io che si accerta che noi seguiamo una morale universalmente riconosciuta e che quindi possiamo essere in armonia con la società e con tutti gli altri individui.

È fin troppo evidente che, nei primissimi periodi di vita, queste funzioni di amministrazione dei bisogni (Io) e di armonizzazione del nostro vivere con gli altri (Super-Io) non siano sviluppate e totalmente operative. Durante questo periodo, il bambino si affida alla madre che, interagendo quotidianamente con lui, esercita al suo posto le funzioni dell'Io e del Super-Io. La madre lo fa orientare nell'ambiente, cerca di inibirgli funzioni scorrette e cerca di favorire comportamenti opportuni. Grazie agli esempi e alle istruzioni fornite dalla madre, il bambino può

sviluppare correttamente il suo *Io* ed il suo *Super-Io*. Pertanto, lo sviluppo di questi ultimi è inestricabilmente legato alle relazioni che il bambino instaura con la figura materna nelle sue prime fasi di vita; se queste relazioni sono soddisfacenti, allora lo sviluppo dell'*Io* e del *Super-Io* lo sarà altrettanto.

In conclusione, Bowlby afferma che **l'*Io* e il *Super-Io*** dei bambini che hanno vissuto esperienze di depravazione materna, **si sono sviluppati poco** rispetto alla media degli altri bambini. Il loro comportamento è infatti in parte ancora controllato dall'*Es*. Si tratta di un comportamento impulsivo, incerto, incapace di stabilire obiettivi a lungo termine, perché sempre in balia di capricci temporanei. Tutti i desideri hanno lo stesso valore e devono essere affermati. Questi bambini non hanno alcuna capacità di inibizione. Sono incapaci di concentrarsi sulle esperienze che vivono e pertanto hanno difficoltà a imparare e a crescere cognitivamente. Essi stessi rappresentano il loro maggior nemico.

## 2.7 Mary D. S. Ainsworth

---

Mary Dinsmore Salter Ainsworth (Glendale, 1913 - Charlottesville, 1999) è stata una delle maggiori collaboratrici di Bowlby. In seguito ha continuato ad approfondire gli studi sul legame madre-figlio autonomamente, concentrandosi in prevalenza sulla procedura della *Strange Situation*, da lei concepita per studiare la qualità del legame tra mamma e figlio.

### 2.7.1 La *Strange Situation*

L'obiettivo di Ainsworth è descrivere il comportamento di attaccamento del bambino alla madre. Esistono vari modelli di attaccamento, che presentano differenze sostanziali; inoltre l'attaccamento del bambino alla madre può avere intensità differenti a seconda dei casi e delle situazioni. Con il suo esperimento, Ainsworth vuole studiare questo comportamento al quale Bowlby ha associato delle ragioni evolutive e di sopravvivenza. Ainsworth analizza anche il comportamento di esplorazione del bambino che ha anch'esso delle ragioni evolutive e di sopravvivenza. L'uomo si è adattato all'ambiente proprio grazie alla sua voglia di imparare e di scoprire.

A tale scopo, la psicologa predisponde una camera nella quale deve essere inscenata la *strange situation*, ovvero la situazione sperimentale. Il ricercatore può osservare quanto avviene nella stanza, senza che le persone coinvolte ne avvertano la presenza. Per l'esperimento vengono selezionati bambini di un anno che vengono osservati uno alla volta. La madre entra nella camera con il bambino; in seguito si succedono alcuni eventi: dapprima entra un estraneo, poi la mamma esce dalla camera, successivamente esce l'estraneo e il bimbo resta solo, poi rientra l'estraneo e infine la madre. La dinamica specifica dell'esperimento è riportata in [Tabella 2.5](#). In ciascuno degli 8 episodi, le figure coinvolte svolgono determinate azioni. In questo contesto, si osservano i comportamenti del bambino.

Episodio	Figure coinvolte	Accadimenti	Comportamenti osservati
1	Madre (M) Bambino (B) Osservatore (O)	O entra nella stanza con M e B. O esce dalla stanza.	
2	Madre (M) Bambino (B)	M lascia B libero di muoversi e si siede su una sedia. M partecipa all'attività di B solo se quest'ultimo la coinvolge.	Attaccamento di B ad M, quando B non è in ansia. Comportamento esplorativo della stanza.
3	Estraneo (E) Madre (M) Bambino (B)	E entra nella stanza, parla con M e gradualmente inizia a interagire con B mostrandogli un giocattolo. M abbandona la stanza in modo discreto, senza richiamare l'azione del bambino.	Attaccamento di B ad M, quando B è guardingo per la presenza di E. Attaccamento di B ad E, quando B è guardingo. Comportamento esplorativo della stanza.
4	Estraneo (E) Bambino (B)	B può essere coinvolto nel gioco datogli da E; in questo caso E non interagisce. Se B non è interessato al gioco, E cerca di coinvolgerlo. La situazione continua fino a quando B non sembra in ansia, in angoscia; oppure si interrompe dopo 3 minuti.	Attaccamento di B ad E, quando B è guardingo. Comportamento di ricerca di M da parte di B. Comportamento esplorativo della stanza.
5	Madre (M) Bambino (B)	M entra e fa in modo che B si renda conto del suo ingresso. E esce in modo discreto. M attende che B ritorni a giocare, dopodiché M esce salutando B, in modo che B si accorga della sua uscita.	Attaccamento di B ad M, quando B esce da un periodo di ansia. Comportamento esplorativo della stanza.
6	Bambino (B)	B è solo nella stanza. La situazione permane fino quando B non entra in ansia o angoscia. In assenza di questi sintomi l'episodio si conclude dopo 3 minuti.	Comportamento di ricerca di M da parte di B. Comportamento esplorativo della stanza.
7	Estraneo (E) Bambino (B)	E entra nella stanza e inizia a interagire con B mostrandogli un giocattolo. La situazione continua fino a quando B non sembra in ansia, in angoscia; oppure si interrompe dopo 3 minuti.	Attaccamento di B ad E, quando B è in ansia. Comportamento esplorativo della stanza.
8	Madre (M) Bambino (B)	M entra nella stanza ed E esce.	Attaccamento di B ad M, quando B esce da un periodo di ansia.

**Tabella 2.5**  
Gli 8 episodi della Strange Situation

I comportamenti del bambino osservati sono quello di attaccamento, di ricerca e di esplorazione.

Il **comportamento di attaccamento** viene a sua volta suddiviso in classi distinte:

- comportamenti di prossimità e di ricerca del contatto, come l'avvicinamento, l'arrampicarsi sull'adulto, l'appoggiarsi, il rivolgere urla verso l'adulto;
- comportamenti di mantenimento del contatto, ossia quei comportamenti che vengono attuati dopo aver raggiunto un contatto, come abbracciare, tenersi stretto;
- comportamenti che vogliono evitare la prossimità e il contatto, ossia quei comportamenti che tendono ad evitare l'adulto, come girarsi dall'altra parte, evitare di guardarlo, allontanarsi, muoversi dalla parte opposta;
- comportamenti che resistono all'interazione e al contatto, ossia quei comportamenti che vogliono allontanare con forza l'adulto, come colpirlo, scalciare, spingerlo lontano, urlare per essere lasciato libero.

Tali comportamenti vengono osservati nei confronti sia della madre, sia dell'estraneo, in diverse condizioni d'animo del bambino, negli episodi 2, 3, 4, 5, 7 e 8. Ovviamente, ciascuno di questi comportamenti dà luogo a una diversa intensità dell'attaccamento del bambino.

Il **comportamento di ricerca** è definito come quel comportamento mediante il quale il bambino ricerca la propria madre quando questa non è nella stanza. Questo comportamento viene evidenziato dal muoversi verso la porta dalla quale è uscita la madre, dal cercarla nell'ultimo posto dove era stata vista e da altri atteggiamenti simili. Tale comportamento viene osservato negli episodi 4, 6 e 7.

Infine, vi è il **comportamento di esplorazione** che consiste nel muoversi nella stanza ed esplorarla, oppure nel concentrarsi sull'utilizzo di un giocattolo. È un comportamento che si osserva negli episodi dal 2 al 7.

### 2.7.2 I gruppi individuati nella Strange Situation

Per ciascun bambino vengono valutati quantitativamente i seguenti comportamenti:

- quanto il bambino si attacca alla madre e quanto all'estraneo;
- quanto il bambino ricerca la madre se assente;
- quanto il bambino esplora la stanza o osserva gli oggetti che gli vengono dati.

In base a queste valutazioni i bambini sottoposti allo studio vengono distinti in tre gruppi.

Il **gruppo A** viene definito gruppo dei **bambini insicuri ed evitanti**, che mostrano una scarsa tendenza (o non la mostrano affatto) a ricercare la prossimità o l'interazione con la loro madre. Se presi in braccio tendono a non aggrapparsi alla madre e sono indifferenti al suo allontanamento; inoltre tendono ad evitare la madre, anche quando ritorna dopo l'assenza. Non danno cenni di benvenuto alla madre e la ignorano. In aggiunta, i bambini di questo gruppo trattano l'estraneo allo stesso modo, talvolta ignorandolo anche di meno. Non entrano in uno stato d'ansia quando si separano dalla madre oppure restano soli.

Il **gruppo B** viene definito gruppo dei **bambini sicuri**. Quando la madre ritorna nella stanza, questi bambini la salutano. Mostrano un chiaro desiderio di attaccamento e di prossimità con la madre. Vogliono interagire con lei. Quando non la vedono, tendono a cercarla attivamente. I bambini di questo gruppo possono relazionarsi con l'estraneo oppure possono evitarlo; senza dubbio sono più propensi, però, a interagire con la madre, anziché con lo sconosciuto. Quando questi bambini entrano in uno stato di ansia durante gli episodi, ciò avviene per l'assenza della madre e non semplicemente perché sono soli. Questi bambini riescono a vedere nella madre una base sicura da cui far partire l'esplorazione dell'ambiente circostante.

Il **gruppo C** viene definito gruppo dei **bambini insicuri e ambivalenti**. Si tratta di un gruppo di bambini che

mostra un comportamento disadattivo. Sono bambini che non riescono a vedere nella madre un porto sicuro da cui partire per esplorare l'ambiente in cui si trovano. Anche nell'episodio 2, quando sono in presenza della madre e non hanno subito alcun tipo di stress, esplorano poco ed in modo incerto l'ambiente. Non riescono ad attribuire alla madre il ruolo protettivo in caso di pericolo. Difatti, questi bambini subiscono lo stress della separazione della madre, ma quando la madre ritorna dopo l'assenza, mostrano un comportamento ambivalente, richiedono il contatto con lei, ma non sono in grado di calmarsi attraverso il contatto e l'interazione con la madre.

Lo sviluppo della ricerca sulla Strange Situation ha portato all'analisi del comportamento delle madri dei bambini afferenti ai tre gruppi.

Le madri del gruppo B hanno di solito risposto alle richieste di interazione e di prossimità dei bambini durante il loro primo anno di vita, rispetto alle madri degli altri due gruppi. Questa predisposizione a rispondere ai segnali lanciati dal bambino attiva le aspettative positive del bambino stesso. Pertanto, l'infante forma un suo Modello Operativo Interno nel quale sua madre tipicamente risponde alle sue richieste. I bambini insicuri appartenenti ai gruppi A e C hanno avuto madri che non sempre hanno risposto alle loro richieste di attaccamento oppure spesso lo hanno fatto in modo inappropriato e superficiale. Questi bambini hanno maturato un Modello Operativo Interno nel quale non hanno ricevuto alcuna sicurezza che la madre risponderà alle loro sollecitazioni. Per questo motivo, sono ansiosi ed insicuri. In particolare le madri del gruppo A si sono mostrate realmente scostanti e poco propense al contatto fisico con i figli. Questo atteggiamento crea nei bambini un comportamento evitante, che è una manovra difensiva, mirata a ridurre l'ansia e la rabbia che possono originarsi da un rifiuto di contatto e prossimità. I bambini del gruppo C esibiscono un profilo problematico e vivono il loro rapporto con la madre in termini di ansia e incertezza.

Nel 1990, le studiose Main e Salomon identificano un quarto gruppo, in base alle osservazioni fatte nella Strange Situation, che comprende bambini il cui profilo non può collocarsi con precisione in nessuno degli altri gruppi. Il **gruppo D** viene denominato gruppo dei bambini **disorientati e/o disorganizzati**. Si tratta di bambini che non mostrano una strategia coerente per affrontare lo stress dovuto al distacco dalla madre. Esibiscono comportamenti contraddittori; ad esempio, si avvicinano alla madre ma guardano altrove o all'indietro, mentre camminano in modo deciso verso una direzione si fermano e assumono un'espressione facciale confusa. Si tratta di bambini molto vulnerabili, che possono essere influenzati negativamente da una situazione di stress. Nel loro studio, le due ricercatrici mettono in evidenza che spesso questi bambini possono aver subito maltrattamenti dai genitori e talvolta gli stessi genitori hanno avuto, nella loro infanzia, esperienze di separazione dalla figura adulta di riferimento. Queste problematiche sperimentate dai genitori, in qualche modo, si riversano sui figli.

## 2.8 Lawrence Kohlberg

---

Partendo dal modello evolutivo biologico-cognitivo di Piaget, lo psicologo americano Kohlberg (Bronxville, 1927 - Winthrop, 1987) ha formulato una teoria dello sviluppo morale dell'individuo attraverso stadi successivi. Come conseguenza di ciò, si è anche occupato del tema dell'insegnamento dei valori e della moralità nel sistema di istruzione. Di seguito, faremo riferimento soprattutto agli articoli *Moral Development: a Review of the Theory* (1977) e *Development as the Aim of Education* (1972).

### 2.8.1 La differenza tra lo sviluppo morale e i valori culturali

Per Kohlberg lo sviluppo morale di una persona non può essere rappresentato semplicemente da un incremento della conoscenza dei valori di una determinata cultura, poiché ciò porta ad un'etica che ha valore relativo a quella sola cultura. Ciascuna cultura ha un proprio insieme di valori che non sempre coincidono nel passaggio da una cultura ad un'altra. Perciò diventa fuorviante studiare il comportamento di una persona nel suo ambiente sociale, semplicemente alla luce di quei valori culturali che hanno un peso relativo.

Lo sviluppo morale di una persona è rappresentato dalle trasformazioni che avvengono nella forma di pensiero della persona stessa. Una persona si evolve moralmente quando la sua struttura di pensiero cambia. Pertanto, lo studio di come una persona interagisce con l'ambiente sociale circostante e di come risolve problemi di carattere sociale deve essere proposto alla luce dello sviluppo di strutture di giudizio morale che sono universali e che si sviluppano allo stesso modo nell'ambito di tutte le culture.

Possiamo far comprendere, con un paio di esempi, la differenza tra gli ideali e i valori di una cultura e il ragionamento, la forma di pensiero morale che la persona mette in pratica.

Consideriamo due culture differenti. La cultura A è pacifista e non violenta. Essa scoraggia la soluzione delle divergenze mediante la forza bruta, la lotta e il combattimento. In questa cultura, risolvere un conflitto adoperando le vie di fatto ha come conseguenza l'imposizione di una sanzione (ovviamente non violenta). Nelle famiglie, nelle scuole e nelle altre istituzioni educative si predica a più riprese che se tutti venissero allo scontro fisico, la società cadrebbe nell'anarchia e nell'assenza di regole. La cultura B, invece, ha un carattere aggressivo. Essa incoraggia la soluzione delle controversie mediante la lotta, il conflitto e lo scontro fisico. In questa cultura, il rinunciare a combattere con la forza fisica e con la lotta concreta, è motivo di una punizione. Nelle famiglie, nelle scuole e nelle altre istituzioni educative si promuove con incisività l'idea che se tutti rinunciassero a ribattere con la forza a un sopruso ricevuto, allora ci sarebbero sopraffazioni continue e la società cadrebbe nell'anarchia. Consideriamo due individui cresciuti nelle due culture opposte A e B. Il primo sarà convinto dell'idea che la violenza non è utile, mentre il secondo la penserà in maniera contraria; sono evidenti le differenze tra le due culture che forniscono ai due individui dei sistemi di valori opposti.

Tuttavia, se i due individui sono ad uno stadio evolutivo della morale nel quale il ragionamento centrale è quello di evitare una sanzione o una punizione, allora il primo individuo sosterrà che egli non usa la violenza per evitare la sanzione, mentre il secondo sosterrà che usa la violenza per lo stesso motivo. In pratica lo schema di ragionamento morale che essi compiono è identico, sebbene in due culture diverse. Consideriamo ora due individui, appartenenti alle due culture A e B, un po' più evoluti, per i quali il ragionamento morale centrale è quello di garantire che la società non cada nel caos anarchico. In questo caso, il primo individuo dirà che non fa leva sulla violenza perché se tutti usassero la violenza, allora la società potrebbe cadere nel caos. L'individuo cresciuto nella cultura opposta, affermerà che egli usa la violenza per fermare il dilagare dei soprusi e impedire che la società finisca nell'anarchia. Anche in questo secondo caso, sebbene i comportamenti dei due individui siano opposti, perché dettati da culture differenti, essi hanno entrambi alla base un ragionamento che ha la medesima, identica struttura morale.

### **2.8.2 Verso una teoria evolutiva della moralità**

L'obiettivo di Kohlberg è definire una teoria evolutiva della moralità, che passi attraverso degli stadi, simili a quelli definiti da Piaget. Tuttavia, gli studi di Piaget erano concentrati sulle abilità cognitive di tipo induttivo o deduttivo, legate alla comprensione corretta del mondo fisico circostante. Tale approccio tralasciava l'aspetto legato a un principio di moralità universale, che si declina nelle varie culture, mediante specifici sistemi di valori.

Riprendendo gli studi di Piaget, Kohlberg definisce le caratteristiche essenziali che devono avere gli stadi

evolutivi che codificheranno la sua teoria. In primo luogo, uno stadio rappresenta un **sistema organizzato di pensiero** alla cui base vi sono delle **strutture**. Un individuo è collocato in uno stadio evolutivo quando riesce a inquadrare il proprio livello di giudizio e di ragionamento morale, in modo consistente, in quel sistema di pensiero. Ovviamente, gli stadi sono **qualitativamente diversi**, perché le strutture e i ragionamenti alla loro base sono diversi da un punto di vista qualitativo. Inoltre, gli stadi formano una **sequenza invariante**. Vale a dire che gli stadi si susseguono allo stesso modo in tutti gli individui. In altre parole, ciascun individuo evolverà dallo stadio 1 allo stadio 2, poi dal 2 al 3 e così via. L'evoluzione è sempre in avanti e progredisce sempre di uno in uno; in pratica, nessuno stadio evolutivo può essere evitato. Se ciò è vero in qualsiasi individuo, allora vuol dire che la sequenza è invariante per qualsiasi cultura si consideri. In questo secondo caso si parla anche di **sequenza universale**, in quanto è la stessa per tutte le culture.

Infine, gli stadi sono **integrati gerarchicamente** tra loro. In altre parole, lo stadio successivo è comprensivo del precedente. Il sistema di pensiero caratteristico di uno stadio è inclusivo del sistema dello stadio che lo precede.

Per definire gli stadi di sviluppo, Kohlberg intraprende due tipologie di studi:

- di **carattere trasversale**, ossia su più soggetti tutti della stessa età anagrafica, per inquadrarla all'interno di un certo stadio, da un punto di vista statistico;
- di **carattere longitudinale**, ossia sullo stesso soggetto, studiato più volte in un arco di tempo lungo, per osservare l'evoluzione del soggetto e il suo passaggio da uno stadio al successivo.

Lo strumento alla base della ricerca di Kohlberg è un insieme di **dilemmi morali**. Questi dilemmi sono proposti ad individui di diverse età. In base alla risposta, viene assegnato un punteggio che li colloca in uno stadio.

Un esempio di dilemma morale è quello di Heinz. La moglie di Heinz è vicina alla morte per una forma di cancro. Un dottore informa Heinz che la guarigione è possibile solo grazie a una medicina, ricavata di recente, che è in possesso di un solo medico. Il medico lucra molto sulla vendita della medicina e chiede ad Heinz una cifra che non ha a disposizione. Heinz può offrigliene la metà con la promessa di saldare il debito appena possibile, ma il medico rifiuta. A questo punto, Heinz decide di rubare la medicina per salvare la moglie. Il dilemma è il seguente: "Ha fatto bene Heinz?". Più che alla risposta affermativa o negativa, Kohlberg è interessato a cogliere la motivazione presente dietro la risposta. In quella motivazione è racchiuso il ragionamento morale che colloca il bambino nello stadio evolutivo opportuno.

### **2.8.3 Gli stadi dello sviluppo morale**

Kohlberg giunge a delineare la seguente teoria dello sviluppo morale. Egli individua tre **livelli**; ciascun livello è caratterizzato da due **stadi**. Pertanto, vi è un totale di sei stadi che si susseguono.

#### ***Livello Pre-convenzionale (da circa 4 anni a circa 10 anni)***

A questo livello il bambino è consapevole delle regole culturali e tramite esse è in grado di etichettare le azioni e i comportamenti come buoni o cattivi, come giusti o sbagliati. Tuttavia i suoi ragionamenti sono indotti osservando le sole conseguenze fisiche o edonistiche. Le cose sono giuste o sbagliate perché vi sono conseguenze come le sanzioni, le punizioni, le ricompense e i premi. Il compiere un'azione può essere utile per avere un qualcosa in cambio successivamente. L'obbedienza è rivolta soprattutto verso il potere fisico.

Il bambino agisce in base a quali saranno le conseguenze fisiche delle sue

*Stadio 1:*

azioni. La bontà o l'inadeguatezza di un'azione sono determinate dagli effetti che essa determina, a prescindere dal significato o dal valore delle conseguenze che comporta. A dettare il comportamento è soprattutto la paura della punizione; vi è ubbidienza e deferenza verso chi detiene il potere di punire. Il bambino decide di sottostare ad una autorità per evitare conseguenze, ritenendo che questo modo di agire costituisca un valore in sé. Obbedire ad una autorità non ha un particolare significato morale.

In relazione al dilemma di Heinz, la risposta di un bambino allo stadio 1 potrebbe riportare che Heinz non deve rubare la medicina altrimenti finisce in prigione. Come si vede, l'orientamento dell'azione è dettato dal timore della punizione.

Il bambino ritiene che le azioni giuste siano quelle destinate a soddisfare strumentalmente i propri desideri e, talvolta, anche quelli degli altri. L'ambito delle relazioni umane è paragonato ad un mercato nel quale avvengono scambi e contrattazioni. Se esistono degli elementi di equità e di reciprocità, questi sono sempre visti in un'ottica di pragmatismo e convenienza, innanzitutto per se stessi. Se ci si comporta in un certo modo, che può sembrare moralmente giustificabile, lo si fa solo perché si ha un tornaconto. Le azioni sono guidate dalla possibilità di avere qualcosa in cambio e non da un senso di giustizia, di gratitudine o di lealtà.

*Stadio 2:  
l'orientamento  
strumentale-  
relativistico*

Nel dilemma proposto, la risposta di un bambino allo stadio 2 contemplerebbe la possibilità di Heinz di rubare la medicina perché alla fine, sebbene in prigione, potrebbe comunque incontrare la moglie ed essere più felice che rimanendo da solo. In alternativa, potrebbe rispondere che Heinz non deve rubare la medicina perché in prigione lo aspetterebbe una vita triste almeno quanto quella che non può più vederlo al fianco della moglie. Come si vede, non importa se la risposta è affermativa o negativa; alla sua base vi è sempre la ricerca della condizione più favorevole, più conveniente in relazione a un proprio tornaconto.

### ***Livello Convenzionale (adolescenti e adulti)***

Nel livello convenzionale, l'individuo inizia a percepire che è moralmente opportuno perseguire gli obiettivi di un gruppo con il quale condivide la propria esistenza. Questo gruppo può essere la propria famiglia, una generica collettività nei confronti della quale si nutre un sentimento di appartenenza, un'istituzione da cui ci si sente rappresentati oppure una nazione. Pertanto, l'individuo è disposto a intraprendere azioni in questa direzione, anche se ha ben chiare le dirette conseguenze. In altre parole, ci si adopera perché un certo ordine preconstituito possa permanere, perché l'essere conformi a quest'ordine e l'identificarsi con il gruppo che lo mantiene è ritenuto un valore morale.

Un comportamento corretto è quello che desta approvazione negli altri ed è socialmente accettato. L'adolescente tende a conformarsi ad alcuni stereotipi che riconosce nella maggioranza degli individui che costituiscono la collettività di cui si sente parte. Ciò che riesce ad aiutare questa collettività e che suscita consenso in essa, è ciò che trova una giustificazione morale. Si tende a voler evitare la disapprovazione degli altri e a mantenere buoni rapporti nella collettività. Kohlberg parla anche di orientamento verso l'essere "un bravo ragazzo" o "una ragazza garbata".

*Stadio 3:  
l'orientamento verso  
la concordia  
generale e  
l'approvazione degli  
altri*

Per quanto riguarda il dilemma di Heinz, l'adolescente al terzo stadio risponderebbe che l'uomo deve rubare la medicina perché un buon marito è disposto a tutto per la moglie, oppure che Heinz non deve rubare la

medicina perché un gesto del genere creerebbe disappunto tra i suoi conoscenti e chi gli sta vicino. In entrambi i casi, vi è un comportamento dettato dal ricercare l'approvazione di chi è intorno ad Heinz.

A questo stadio, l'individuo ritiene che abbiano un valore morale tutte quelle azioni che riescono a garantire e sostenere l'ordine sociale, le regole comunemente accettate e l'autorità riconosciuta dalla collettività. I comportamenti corretti sono quelli che permettono di svolgere il proprio dovere, che mostrano rispetto per l'autorità e garantiscono il mantenimento dell'ordine sociale vigente.

*Stadio 4:  
l'orientamento verso  
l'ordine e la legalità*

Il dilemma di Heinz per una persona adulta al quarto stadio sarebbe risolto affermando che il marito non può rubare la medicina perché è una azione proibita dalla legge. In alternativa, Heinz dovrebbe rubare la medicina per salvare la propria moglie, ma dovrebbe accettare anche la sentenza che lo condanna al carcere per aver rubato, nel pieno rispetto della legge. In entrambi i casi, si tratta di risposte che concordano con l'affermare che tutto si deve svolgere nei termini di legge, secondo quanto è stabilito dall'ordine precostituito nella società.

#### ***Livello Post-convenzionale (o livello autonomo o livello di principio)***

Si tratta di un livello che non viene raggiunto da tutti gli adulti, ma solo da una parte di essi. In questo livello vi è il superamento dell'autorità precostituita, nell'ottica di definire nuovi valori morali e nuovi principi che hanno un valore ancora più generale di quelli che vigono nel gruppo di appartenenza, con cui si identifica l'individuo.

In questo stadio, c'è una chiara consapevolezza del relativismo dei valori e delle opinioni personali; di conseguenza viene posta enfasi sulle regole procedurali che possono far raggiungere un consenso generale su di un tema o una questione, garantendo al meglio i diritti di tutti. Un'azione con uno sfondo morale è quella che tiene conto dei diritti dei singoli individui e che può essere comunemente accettata dalla società. Si pone l'accento sulla possibilità di cambiare le leggi e le regole per migliorarle in termini di utilità sociale, seguendo procedure concordate e razionali. Sotto questo punto di vista vi è il superamento dello stadio 4, nel quale l'impegno era profuso verso il mantenimento dell'ordine attuale, senza alcuna lettura critica che portasse ad un suo miglioramento.

*Stadio 5:  
l'orientamento  
legalistico verso il  
contratto sociale (con  
toni utilitaristici)*

In questo stadio, il dilemma proposto sarebbe risolto affermando che Heinz dovrebbe rubare la medicina perché ognuno ha il diritto di vivere a dispetto di ogni legge. In questo caso si cerca una morale che vada oltre le regole vigenti e che, comunque, sia comunemente accettata e abbia un suo fondamento logico.

Il bene è definito secondo dei principi che l'individuo pone a se stesso e che sono auto-consistenti, universali, logici, coerenti e completi. Si tratta di principi astratti che ricordano l'imperativo categorico kantiano; non si tratta di regole morali di tipo concreto. Si è di fronte a principi universali di giustizia, di reciprocità e di uguaglianza dei diritti umani. Si considera il rispetto della dignità di ogni singolo essere umano come un valore irrinunciabile. L'uomo deve essere il fine di ogni azione e non il mezzo per raggiungere uno scopo (l'imperativo categorico kantiano).

*Stadio 6:  
l'orientamento  
universale, etico e  
verso i principi*

Nel dilemma di Heinz, una risposta che evidenzia questo stadio può riportare che Heinz deve rubare la medicina perché esiste una scala di valori universali e il diritto alla vita viene prima del diritto alla proprietà (in questo caso della medicina). Quest'ultimo può essere violato per affermare il diritto superiore alla vita. In alternativa, si potrebbe rispondere che Heinz non deve rubare la medicina perché così la sottrae a un'altra persona che ne ha bisogno e che può pagarla. In questo secondo caso sarebbero soddisfatti entrambi i diritti, quello alla vita e quello della proprietà e del compenso per il lavoro svolto del medico. Si nota che entrambi i

ragionamenti portano all'affermazione di un valore irrinunciabile che è quello della dignità dell'essere umano.

## 2.9 Robert L. Selman

---

Lo psicologo americano Robert Selman (1942) ha dedicato i suoi studi alla psicologia dello sviluppo, rivolgendo la sua attività di ricerca principalmente verso lo sviluppo sociale del bambino e dell'adolescente. In particolare, egli ha cercato di descrivere l'abilità dei bambini di porsi nella prospettiva degli altri per capirne i punti di vista differenti. I suoi studi sono stati adoperati soprattutto in ambito educativo, con l'intento di definire un curriculum scolastico che, facendo leva sulle competenze sociali degli studenti, potesse includere anche specifiche attività di apprendimento tra pari. Di seguito, faremo riferimento soprattutto agli articoli *A Structural Analysis of the Ability to Take Another's Social Perspective: Stages in the Development of Role-Taking Ability* (1973) e *Taking Another's Perspective: Role-Taking Development in Early Childhood* (1971).

### 2.9.1 Il Role-taking

Per Selman, il **Role-taking** (letteralmente l'*assunzione di ruolo*) è l'abilità di vedere il mondo dalla prospettiva di un'altra persona e comprende anche l'abilità di riuscire a vedere se stessi secondo la prospettiva degli altri. In particolare, Selman preferisce utilizzare l'espressione **Perspective-taking** (*assunzione di prospettiva*), rendendo evidente l'allusione all'abilità di osservare con gli occhi dell'altro, più che all'abilità di immedesimarsi nell'altro. Il Role-taking è un'abilità di matrice sociale e interpersonale, poiché richiede di riuscire a comprendere le capacità, le qualità, le aspettative, i sentimenti degli altri e le loro potenziali reazioni a tali sentimenti. Questo tipo di abilità sociale presuppone anche l'attitudine a distinguere in modo netto e chiaro il punto di vista altrui dal proprio. Il Role-taking implica la capacità di intuire la percezione che hanno gli altri dell'ambiente circostante, ma anche la cognizione che gli altri hanno delle situazioni che stanno vivendo.

Selman riprende gli studi di Piaget, che aveva già parlato di egocentrismo del bambino. L'egocentrismo si può verificare in forme differenti, a diversi stadi evolutivi del bambino. In particolare, nello stadio pre-operatorio, Piaget aveva parlato di egocentrismo intellettuale, per il quale il bambino legge i fenomeni naturali proiettando su di essi le proprie sensazioni o i propri modi di agire (il Sole si sforza quando si muove, la Luna mi accompagna quando passeggi, ecc.). Pertanto, l'egocentrismo è l'incapacità di osservare dalla prospettiva di un altro. Ancora una volta, è bene sottolineare che gli studi di Piaget avevano un'impronta cognitiva, ossia legata alla comprensione corretta dei fenomeni fisici. Tale approccio tralasciava l'aspetto sociale, legato alla comprensione dei sentimenti e dei punti di vista altrui.

Inoltre, Piaget aveva messo in evidenza, nello stadio pre-operatorio, l'incapacità del bambino di osservare in un fenomeno fisico più aspetti contemporaneamente. A tale proposito, si rammenti l'esperimento sulla non conservazione della quantità di liquido, nel quale il bambino prendeva in considerazione solo il livello di altezza del liquido nel recipiente, senza soffermarsi sulla sezione minore del recipiente stesso. Nello stadio successivo, quello delle operazioni concrete, emerge il fenomeno della decentrazione, ossia dell'abilità del bambino di guardare più aspetti del fenomeno allo stesso tempo.

Secondo Selman, l'emergere dell'abilità del Role-taking nei bambini costituisce un fenomeno analogo. Il bambino inizia a decentrare la propria osservazione, essendo in grado di guardare una situazione da più punti di vista, il suo e quello degli altri.

## 2.9.2 L'abilità di Role-taking in una prospettiva evolutivo-strutturale

Dopo aver stabilito un collegamento tra la teoria dello sviluppo cognitivo di Piaget e lo sviluppo dell'abilità di Role-taking, Selman si chiede se sia possibile elaborare una teoria evolutivo-strutturale, simile a quella di Piaget, per l'abilità di Role-taking. In altre parole, Selman vuole definire una serie di stadi evolutivi del bambino, nei quali l'abilità di Role-taking matura progressivamente.

In generale, quando si focalizza un concetto, è possibile ricondurre l'analisi dello sviluppo di quel concetto attraverso degli stadi, se i seguenti criteri sono soddisfatti:

1. il concetto può essere descritto secondo una serie di forme distinte qualitativamente o secondo una serie di configurazioni di pensiero rispetto a una particolare area di contenuto (un insieme di contenuti);
2. la sequenza o l'ordine degli stadi risulta invariante, anche al variare delle condizioni ambientali;
3. ogni stadio implica la presenza di una struttura di fondo che riunisce una varietà di tipi diversi di risposta;
4. gli stadi si includono secondo un ordine gerarchico, ossia gli stadi di livello più alto (quelli successivi) includono gli stadi di livello più basso (i precedenti).

In particolare, la prima condizione mostra che vi deve essere una **serie di contenuti**, in relazione tra loro, che possono essere organizzati secondo un **aspetto formale o strutturale** qualitativamente differente, che segna il passaggio da uno stadio al successivo.

Nel nostro caso, il concetto su cui porre l'attenzione è l'abilità di Role-taking. Pertanto, in base a questi criteri, tale abilità deve avere una serie di contenuti che è possibile organizzare *formalmente* in modo diverso; in alternativa, si potrebbe parlare di una serie di contenuti che è possibile organizzare in *forme* o *strutture* diverse.

I contenuti osservati nell'abilità di Role-taking sono *tutti gli aspetti della psicologia sociale dell'altro*, ossia *le sue capacità, le sue qualità, le sue aspettative, le sue emozioni e i suoi sentimenti, i suoi moventi e le sue ragioni, le sue potenziali reazioni a stimoli provenienti dall'esterno e i suoi giudizi sociali*.

La struttura o l'aspetto formale del Role-taking è *lo sviluppo della comprensione della natura delle relazioni tra la propria prospettiva e quella degli altri*.

In altre parole, mentre un bambino progredisce attraverso i vari stadi evolutivi che contrassegnano l'abilità di Role-taking, egli acquista una visione più matura dell'altro come realtà psicologica, come individuo in cui avvengono dei processi mentali che possono coincidere o differire da quelli che avvengono in sé (i contenuti), e della complessità delle relazioni che intercorrono tra sé e gli altri (la struttura formale).

## 2.9.3 La ricerca per individuare gli stadi

Per individuare gli stadi, le loro differenti strutture di fondo e le età cronologiche che costituiscono il limite delle differenti tappe evolutive, Selman ha predisposto diverse ricerche sui bambini dai 4 anni, fino ai 12 anni ed oltre. Si tratta di ricerche mirate a classificare con punteggi i comportamenti, i commenti e le osservazioni fatte dai bambini di fronte a dei *dilemmi morali*, nei quali sono enfatizzati in particolare delle *situazioni sociali*. Lo stesso Selman riporta degli esempi di storie (dilemmi morali) che ha proposto ai bambini e con le quali ha voluto investigare le loro abilità di Role-taking.

In particolare, una storia riguarda una piccola bambina, di nome Holly, che ha promesso a suo padre di non arrampicarsi sugli alberi. Tuttavia, Holly deve affrontare la situazione nella quale un gattino è rimasto intrappolato

su di un albero. L'unico modo di salvare il gattino è arrampicarsi sull'albero e rompere la promessa fatta al padre.

Dopo aver raccontato la storia ai bambini, viene posta loro la seguente domanda: "Pensi che il papà di Holly si arrabbierà quando verrà a sapere che la figlia si è arrampicata sull'albero?".

Dalle risposte dei bambini si può dedurre quanto essi riescano a calarsi nei panni del padre, ad osservare la situazione dal punto di vista del genitore, piuttosto che dal loro punto di vista, che può essere simile a quello di Holly. In parole semplici, fino a che punto i bambini riescono ad assumere il ruolo del padre (Role-taking)? Fino a che punto i bambini riescono a porsi dalla prospettiva del padre (Perspective-taking)?

#### **2.9.4 Gli stadi evolutivi del Role-taking**

Selman individua 5 stadi evolutivi del Role-taking, che di seguito presentiamo nel dettaglio.

##### ***Stadio 0 – Lo stadio egocentrico (da circa 4 anni a circa 6 anni)***

Dal punto di vista del contenuto, ossia il riconoscere la condizione psicologica dell'altro, il bambino si limita all'osservazione dei fenomeni che sono apertamente visibili e manifesti. Egli è capace di leggere le emozioni degli altri, comprende che un altro bambino piange oppure che si diverte. Il bambino comprende cosa può far piangere o può far divertire un altro bambino e, analogamente, cosa può essere di diletto o può far contrariare se stesso. Tuttavia, il bambino ha difficoltà nel capire perché le persone compiono certe azioni, sul piano della loro motivazione interna. Per lui è evidente l'azione, ma il piano dell'azione resta indistinto da quello della motivazione che produce l'azione stessa. In altre parole, per il bambino, gli altri non sono ancora dei soggetti che interpretano le situazioni sociali, proprio come può fare lui. Inoltre, l'incapacità di distinguere negli altri il movente dall'azione, determina anche l'incapacità di distinguere le azioni volute e intenzionali, da quelle avvenute per caso o in modo fortuito e non intenzionale.

Dal punto di vista della struttura formale, il bambino non è in grado di comprendere il punto di vista altrui di una situazione sociale. Proietta negli altri il proprio punto di vista e non vede alternative possibili. Sebbene il bambino sia in grado di distinguere fisicamente sé dagli altri, egli non è in grado di differenziare i punti di vista, riconducendo qualsiasi situazione sociale sempre nell'ambito della propria prospettiva. Per questo motivo tale stadio è definito egocentrico.

Per tornare all'esempio pratico della storia di Holly, un bambino al livello 0, alla domanda sull'irritazione del padre circa la disobbedienza della figlia, potrebbe rispondere, ad esempio, che il padre sarà felice dell'impresa di Holly, perché gli piacciono i gattini. Tuttavia, alla richiesta di motivare meglio la felicità del padre, il bambino potrebbe rispondere che a lui piacciono i gattini, pertanto anche al padre di Holly piaceranno. In questo caso, in modo evidente, il bambino non riesce a distinguere il proprio punto di vista da quello del padre. Siccome il bambino è felice dell'impresa di Holly, anche il padre lo sarà, in quanto sia al bambino sia al padre di Holly piacciono i gattini.

##### ***Stadio 1 – Lo stadio soggettivo (da circa 6 anni a circa 8 anni)***

Sul piano del contenuto, il bambino capisce che gli altri sono in grado di interpretare una situazione sociale, proprio come fa lui. In altre parole, gli altri diventano dei *soggetti* che hanno una capacità di valutare le situazioni. La grande conquista di questo stadio è l'abilità del bambino di comprendere che le azioni e le scelte hanno sempre un movente o una ragione sottostante, sia nel suo caso, sia nel caso degli altri. Inoltre, il bambino comprende che esistono distinzioni precise tra le azioni che sono intenzionali, per le quali vi è un proposito, e quelle accidentali o non intenzionali. Sul piano della struttura formale, il bambino comprende che vi è un proprio

modo di interpretare la situazione sociale, ma vi deve essere anche un modo diverso di vedere, interpretare e giudicare una situazione sociale, che è quello degli altri. Inoltre, comprende che il giudizio di una situazione sociale cambia in base alla quantità di informazioni che si possiedono. Ciascuno è un soggetto che può vedere una situazione dal proprio punto di vista. Per tale motivo si parla di stadio soggettivo.

Riguardo all'esempio pratico di Holly, un bambino in questo stadio evolutivo potrebbe rispondere che il padre potrebbe essere arrabbiato perché Holly si è arrampicata sull'albero; tuttavia, se venisse a conoscenza che lo ha fatto per salvare un gattino, allora potrebbe apprezzare il gesto della figlia. A questo livello ci sono due tipi di consapevolezza:

- il padre riesce a comprendere il punto di vista di Holly, ossia quello di salvare il gattino; pertanto, il bambino è in grado di percepire che è possibile calarsi nei panni degli altri;
- il padre può assumere un atteggiamento diverso a seconda del livello di informazioni che possiede; quindi, il bambino riconosce che non tutti possono essere consapevoli allo stesso livello di una certa situazione sociale.

### ***Stadio 2 – Lo stadio autoriflessivo (da circa 8 anni a circa 10 anni)***

Dal punto di vista del contenuto, il bambino è consapevole che:

- ciascuno possiede una gerarchia di priorità e ha una scala di gradimento di situazioni psicologiche; queste priorità influenzano le azioni concrete di ognuno da un punto di vista sociale. In altre parole, mentre nello stadio 1 si coglie il nesso tra il movente e l'azione, nello stadio 2 si avverte la presenza di una gerarchia di obiettivi in ciascun individuo; questi obiettivi determinano un movente e un'azione;
- ogni persona dà un peso specifico, assegna una particolare rilevanza ad alcune azioni sociali; questo peso e questa rilevanza sono frutto di moventi e ragionamenti, specifici di ciascun individuo;
- così come egli può ritenere gli altri autori di azioni intenzionali o fortuite, anche gli altri possono ritenere lui autore di azioni parimenti programmate o casuali; in altre parole, il bambino è in grado di cogliere una certa *reciprocità* tra movente e azione sua e degli altri.

Sul piano della struttura formale, il bambino comprende che così come egli è stato in grado di cogliere la soggettività dei sentimenti e delle azioni in relazione a sé e agli altri, allo stesso modo anche gli altri hanno elaborato questo risultato. Pertanto, il bambino capisce che, così come egli giudica ed esamina le azioni degli altri, anche gli altri fanno lo stesso riguardo alle sue azioni. Ciò chiaramente influenza il modo di comportarsi del bambino e modifica in modo qualitativo il suo Role-taking.

Tornando alla situazione sociale che vede protagonisti Holly e suo padre, un bambino in questo stadio risponderebbe che il padre sa che Holly pensa che lui si arrabbierebbe. Tuttavia, il padre potrebbe pensare anche che Holly, nel decidere di arrampicarsi, abbia pensato che lui non si sarebbe arrabbiato per quello che lei stava facendo. Pertanto, alla luce di questo ragionamento, il padre non dovrebbe adirarsi per il gesto di Holly. In altre parole, il bambino mette in evidenza il fatto che il padre è consapevole che la figlia, prima di compiere il gesto, si chiede, in ogni caso, cosa il padre possa pensare. A questo punto, si può chiedere al bambino cosa penserebbe il padre se Holly non valutasse la sua posizione prima di salire sull'albero. Il bambino potrebbe rispondere che, in tal caso, il padre si arrabbierebbe.

In questo caso, si nota come il bambino sia in grado di imputare a un soggetto (il padre) delle valutazioni e dei giudizi sulla posizione degli altri; tuttavia, il bambino comprende anche che il soggetto (il padre) è consapevole che anche gli altri (Holly) fanno delle valutazioni sui propri giudizi. Siamo giunti a un nuovo livello di

consapevolezza: il bambino fa delle valutazioni sulle reazioni degli altri, ma è consciente che anche gli altri fanno valutazioni su quali possano essere le sue reazioni.

### ***Stadio 3 – Lo stadio reciproco (da circa 10 anni a circa 12 anni)***

Dal punto di vista del contenuto, il bambino è consapevole che:

- in modo simultaneo e sistematico tra due soggetti vengono attuate dinamiche in cui ciascuno considera allo stesso tempo il proprio punto di vista e il punto di vista altrui. Pertanto la *reciprocità* viene perfezionata;
- al di fuori di una dinamica sociale a due, vi sono anche soggetti terzi che possono essere influenzati da quella stessa dinamica; a tale proposito, questi soggetti terzi hanno un loro punto di vista.

Sul piano della struttura formale, il bambino è consciente che, in una situazione sociale, si possono prendere in considerazione più prospettive e si genera una rete di relazioni, piuttosto che una relazione diadica (di coppia). Inoltre, queste relazioni si instaurano simultaneamente, rendendo più complesso il quadro sociale.

Tornando alla situazione sociale di Holly e del padre, un bambino in questo stadio, stimolato con domande appropriate, risponderebbe con un'analisi simultanea delle posizioni di Holly e del padre, spiegando da un lato le ragioni per le quali Holly non dovrebbe salire sull'albero (divieto del padre), e dall'altro le ragioni per le quali dovrebbe farlo (l'incolumità del gattino) e le motivazioni dell'arrabbiatura del padre (per il divieto infranto), ma anche della sua possibile comprensione (perché il padre non poteva prevedere la situazione del gattino). Il bambino è in grado di assumere la posizione di una terza parte, non coinvolta direttamente nell'evento.

### ***Stadio 4 – Lo stadio sociale (da circa 12 anni in poi)***

Dal punto di vista del contenuto, il bambino è consapevole che comprendere le dinamiche simultanee e reciproche che avvengono tra due soggetti non sempre porta ad una comprensione completa da parte di entrambi. Per questo motivo, esiste anche un insieme di convenzioni sociali, di valori unanimemente accettati, che è alla base della comunicazione tra gli individui e che rende possibile la comprensione tra questi ultimi. Ciascun soggetto è frutto di un sistema di valori, convenzioni, abitudini e credenze, che si determina in un ambito più vasto, quale la società che accoglie i soggetti stessi.

Sul piano della struttura formale, il bambino comprende che le relazioni tra i soggetti sono determinate da un sistema di valori influenzato oltre che dalla sua storia personale, anche da un particolare stato d'animo che sta vivendo, nonché da un sistema sociale che esibisce valori morali condivisi in modo diffuso.

In relazione alla storia di Holly e del padre, un bambino in questo stadio risponderebbe con un'analisi fatta in termini di convenzioni e valori sociali generalmente accolti da tutti i soggetti. In particolare, potrebbe rispondere che il padre non dovrebbe essere adirato perché Holly ha agito per un fine nobile, ossia salvare il gattino. In questa tipologia di risposta si riconosce un insieme di elementi valoriali che sono alla base delle azioni delle persone (Holly), ma anche del giudizio che si può dare sulle azioni di altre persone (la valutazione che il padre fa dell'azione di Holly).

# Capitolo 3

## Le competenze psico-pedagogiche

### 3.1 Le scuole nuove, la scuola attiva e l'attivismo

---

Verso la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento si diffondono in Europa e negli Stati Uniti le **new schools** (le “scuole nuove”). Esse pongono particolare attenzione all’istruzione di tipo scientifico, allo studio della lingua e all’esperienza diretta sulla realtà circostante, mediante attività che possano stimolare l’interesse del discente. L’impostazione di queste scuole si distingue subito per il grado di coinvolgimento dell’alunno nell’attività didattica. L’alunno non deve avere un atteggiamento passivo e assorbire in modo acritico tutte le nozioni che il docente gli propone; deve, piuttosto, sperimentare e comprendere in prima persona, mediante l’esperienza e l’attività pratica.

**Adolphe Ferrière** (Ginevra, 1879-1960) è stato il primo ad elaborare una formulazione più concettuale ed organica dell’impostazione educativa delle scuole nuove istituendone una in Svizzera. Nel 1899 fonda l’*Ufficio Internazionale delle Scuole Nuove* il cui intento è quello di raccogliere le esperienze delle scuole nuove al fine di integrarle in una visione organica. Nel 1917, il pedagogista Pierre Bovet utilizza per la prima volta l’espressione **scuole attive** per riferirsi alle scuole nuove. Questa denominazione viene poi diffusa da Ferrière che, nel 1921, in occasione del *Primo Congresso sull’Educazione Nuova*, delinea i principi fondamentali che regolano l’azione educativa delle scuole attive:

- il fanciullo ha un’energia vitale che gli permette di svolgere un ruolo attivo nel processo educativo e deve essere posto al centro di questo processo (si parla di **puerocentrismo**);
- ciascun fanciullo ha le proprie attitudini, i propri bisogni e interessi, che vanno assegnati per favorire il suo apprendimento. Inoltre, è necessario che l’azione educativa tenga presente la fase di sviluppo che il discente sta attraversando, in quanto ogni fase ha le sue specificità;
- l’azione educativa deve necessariamente avvenire favorendo la **cooperazione** tra gli alunni. Questa si realizza, in particolare, attraverso il “fare” che non deve essere fine a se stesso, ma indirizzato all’apprendimento. Assumono particolare rilievo le attività manuali, l’esperienza diretta, il lavoro e il gioco. Un ulteriore aspetto cooperativo è rappresentato dalla **coeducazione**, ossia dalla presenza nell’ambiente scolastico di alunni di entrambi i sessi, affinché ciascuno possa riconoscere le caratteristiche dell’altro, nell’ottica di una collaborazione fattiva;
- l’**ambiente** in cui il fanciullo svolge le sue attività risulta un fattore fondamentale per il suo apprendimento, in quanto da esso devono pervenirgli stimoli positivi; pertanto, il docente deve avere particolare cura nel predisporre intorno all’alunno un ambiente di apprendimento efficace;
- le attività dei fanciulli devono svolgersi in totale libertà, al fine di favorire i loro bisogni; il docente deve rinunciare ad un atteggiamento autoritario, limitando i propri interventi e lasciando al bambino la possibilità di esprimersi appieno;
- anche le attività di tipo intellettuale (attività non pratiche) sono impostate su di un percorso di scoperta progressiva, evitando di fare ricorso alla memoria in modo meccanico e lasciando lavorare la mente e le capacità raziocinanti;

- nelle scuole attive è necessario creare tra gli alunni una struttura di rapporti sociali, di compiti specifici e di responsabilità personali che insegni agli alunni l'essenza del vivere civile e l'educazione alla cittadinanza.

Dalle scuole attive e dalla formalizzazione di Ferrière nasce quindi il termine **attivismo**.

## 3.2 John Dewey

---

Il pedagogista americano John Dewey (Burlington, 1859 - New York, 1952) è il maggiore esponente dell'attivismo. Ha contribuito in modo sostanziale allo sviluppo della pedagogia americana e, più in generale, di quella mondiale. Convinto del valore didattico dell'esperienza, nel 1896 ha fondato presso l'università di Chicago una scuola elementare nella quale ha svolto studi di pedagogia e didattica: da questa esperienza scaturiscono i suoi due lavori iniziali, *Il mio credo pedagogico* (1897) e *Scuola e società* (1899). È stato un fervente fautore del sistema democratico e ha sostenuto la sua stretta connessione con il processo di educazione generalizzata e rinnovata rispetto ai canoni del tempo: in tal senso, un contributo sostanziale proviene dall'opera *Democrazia ed educazione* (1916). Nella fase finale della sua attività, con il saggio *Esperienza ed educazione* (1938), ha riorganizzato gli elementi fondamentali del suo approccio pedagogico, anche alla luce di critiche che gli erano state mosse.

### 3.2.1 La pedagogia di Dewey

Nell'opera *Il mio credo pedagogico* (1897) Dewey declina in cinque articoli fondamentali la propria idea pedagogica legata alle *scuole nuove*. Di seguito, commentiamo in breve questi articoli.

*Art. 1 – L'educazione* è un processo che permette all'individuo di giungere gradualmente a contatto con le risorse intellettuali e morali che l'umanità ha conquistato e di divenire il depositario di un capitale, quello delle conoscenze della civiltà. Il processo educativo è costituito da due aspetti fondamentali, uno psicologico e uno sociologico: il primo è essenziale in quanto permette di determinare i bisogni, gli interessi e le potenzialità dei discenti; il secondo è necessario in quanto le condizioni sociali del discente e, più in generale, lo stato complessivo della società in cui vive, influenzano le peculiarità e le attitudini del fanciullo.

*Art. 2 – La scuola* è una comunità in cui tutti i mezzi sono destinati a rendere il fanciullo capace di partecipare attivamente alla vita sociale e di contribuire al progresso della società. La scuola non prepara alla vita, ma è un contesto in cui si attuano processi che costituiscono la vita stessa.

*Art. 3 – I contenuti dell'educazione*, delle varie discipline, sono mediati e fusi attraverso le attività sociali del fanciullo. L'educazione deve essere attuata mediante l'esperienza che è il mezzo per educare, ma è anche la finalità verso la quale essa stessa tende.

*Art. 4 – Il metodo educativo* deve tenere conto della natura del fanciullo. Siccome quest'ultima ha il carattere dell'azione e dell'impulso, non si può coartare il fanciullo in un atteggiamento passivo e meramente ricettivo; anche le idee teoriche sono finalizzate allo sviluppo successivo di un'azione.

*Art. 5 – Il progresso sociale* è garantito innanzitutto dalla scuola e dalla sua azione educativa. Qualsiasi legge o qualsiasi riforma che tenda a migliorare le condizioni complessive della società risulta futile e sterile se gli individui non hanno i mezzi per intenderla e accoglierla. L'educazione aiuta a mediare e armonizzare le attività

individuali con la vita sociale.

### **3.2.2 Il compito della scuola nella società democratica**

Nell'opera *Scuola e società* (1899) Dewey delinea le caratteristiche della scuola attiva nella società democratica, partendo dalla sua esperienza nella scuola-laboratorio annessa all'università di Chicago. La scuola, nel preparare alla vita, deve essere essa stessa vita: solo in questo modo può svolgere al meglio il suo compito. Per contribuire effettivamente alla crescita sociale, la scuola deve partire dai bisogni, dagli impulsi e dagli interessi degli alunni. Sorge quindi l'interrogativo su quale debba essere l'atteggiamento del docente nei confronti degli impulsi dei fanciulli. La conclusione è che gli impulsi non vadano repressi, né tanto meno ignorati, lasciandoli sfogare in modo disordinato. La scuola deve recepire questi impulsi e canalizzarli verso attività educative, che saranno svolte in modo interessato e partecipe. Inoltre, il contesto scolastico deve riprodurre quello di una piccola comunità nella quale si sperimentano le dinamiche (semplificate e modellizzate) della vera vita sociale. Alla base delle attività vi è l'esperienza, realizzata mediante un'azione pratica. L'aspetto conoscitivo puramente teorico e astratto resta svilito se non è corroborato dall'esperienza: anzi, è proprio dall'esperienza che occorre partire, perché quest'ultima riesce ad attribuire significati a tutto ciò che si conosce teoricamente. Inoltre, essa mostra le vere finalità delle conoscenze e fa emergere l'utilità dei concetti che si conoscono. In questo modello di scuola attiva, nella quale il discente è impegnato in prima persona, si rintracciano elementi caratteristici del pragmatismo e dell'empirismo anglosassone. Un aspetto specifico è costituito dal *lavoro*, un elemento che Dewey ritiene fondamentale nella scuola attiva e riformata. Avvicinare il giovane ad un lavoro non solo permette di trasmettergli conoscenze e abilità di tipo tecnico e competenze di carattere sociale, ma lo fa anche meditare sui risvolti storici e geografici di quell'attività, così come sugli aspetti scientifici. Mediante il lavoro, la scuola favorisce l'apprendimento di esperienze che abbiano un'effettiva utilità sociale.

### **3.2.3 L'educazione alla base del sistema democratico**

Il saggio *Democrazia ed educazione* (1916) è considerato uno dei più significativi di Dewey. La democrazia non è solo una forma di governo, ma un modo di intendere la vita individuale e sociale, la cui caratteristica essenziale consiste nel permettere a ciascun individuo di esprimersi al meglio e di realizzarsi secondo quelle che sono le sue attitudini. La democrazia è in grado di instaurare un sistema sociale dinamico, in continua evoluzione, in cui ognuno può apportare un contributo significativo: d'altra parte, il contributo di ciascun individuo è proprio ciò che mantiene in piedi una democrazia. Questi aspetti non possono essere riscontrati nei regimi totalitari, dove vi è un'omologazione e il soffocamento delle aspirazioni e delle potenzialità dei singoli. Analogamente, non è possibile ritrovare un sistema dinamico nelle società basate su credi religiosi e dogmatici che spesso finiscono per impedire ed ostacolare l'indagine conoscitiva dell'uomo.

In un regime totalitario, il presupposto principale è che bastino pochi individui per governare e far progredire una società, in quanto sono pochi coloro i quali hanno intelligenza, attitudini e capacità cognitive per svolgere questo compito. La democrazia afferma l'opposto, ossia che è necessario il contributo di tutti. Con questo non si vuole affermare che tutti hanno le stesse capacità intellettive; tuttavia, ciascuno ha i mezzi per dare un contributo significativo alla vita sociale che non può essere ignorato. Per questo motivo, gli strumenti tipici della democrazia, come il suffragio universale o l'autonomia della giustizia, non sono le finalità cui una società deve mirare, ma sono i mezzi, i presupposti per permettere a ciascuno di esprimersi. Uno degli elementi costitutivi della società democratica è la *comunicazione*, che consente agli individui di scambiarsi esperienze e di moltiplicare le proprie conoscenze: in altre parole, Dewey intravede nella comunicazione una forma di educazione. Per tale motivo,

essa è un pilastro essenziale del sistema democratico, essendo la condizione che permette a ciascun individuo di contribuire alla società democratica. Tuttavia, l'educazione non è solo un fenomeno individuale, ma è anche un fenomeno collettivo, nel quale una società sceglie di fare conquiste e progressi positivi, accantona gli aspetti negativi e tramanda un impianto conoscitivo.

Il rapporto essenziale e sinergico che esiste tra democrazia ed educazione si traduce concretamente nell'interazione che esiste tra scuola e società democratica. La scuola si profila come quell'ambiente educativo che funge da ponte tra la famiglia, in cui il bambino è inizialmente accolto e svolge le sue prime esperienze, e la società, nella quale l'adulto sperimenterà la vita in tutti i suoi aspetti.

### **3.2.4 Learning by doing**

Nell'opera *Democrazia ed educazione* (1916), Dewey usa l'espressione **learning by doing**, ossia "imparare facendo". Questa modalità di apprendimento era già stata introdotta e approfondita nel lavoro *Schools of Tomorrow* (1915), scritto con la figlia Evelyn. Partendo dal concetto di esperienza e di scuola attiva, Dewey sostiene che l'apprendimento attraverso il fare aiuta il fanciullo ad organizzare la sua conoscenza e non si può sostituire con lezioni frontali o con l'apprendimento da un testo. Ovviamente i libri sono uno strumento utile per apprendere, ma l'esperienza deve essere affiancata ai testi, in quanto favorisce la vocazione attiva del bambino. In questo modo l'apprendimento non diventa un semplice strumento per superare un test, ma un bagaglio che risulta utile nella vita reale. Il *learning by doing* sviluppa anche la creatività e la motivazione degli alunni, che finiscono col proporre al maestro situazioni problematiche da loro inventate e codificate, al fine di poterle risolvere con un approccio pratico.

### **3.2.5 L'esperienza e l'educazione progressiva**

Il saggio *Esperienza ed educazione* (1938) rappresenta la risposta di Dewey alle critiche che vengono rivolte alle scuole nuove e alla centralità dell'esperienza. Nell'argomentare le proprie idee in replica alle critiche a lui mosse, il pedagogista riorganizza e approfondisce il concetto di esperienza. Nella parte iniziale del saggio, egli individua due tipologie di scuole:

- I e **scuole tradizionali**, che hanno programmi statici e immutabili, lontani dall'esperienza e caratterizzati da un'impostazione teorica e formale, appresa soprattutto dai libri. Si tratta di un approccio standardizzato che può essere spesso distante dalle esigenze di ogni singolo alunno. I contenuti e i comportamenti sono imposti dall'alto, le dinamiche educative prevedono una forte autorità del docente e una passività ricettiva del discente;
- le **scuole nuove**, dette anche **scuole attive**, in cui si applica un'**educazione progressiva**, che segue, cioè, in modo specifico lo sviluppo cognitivo di ciascuno studente. Sono scuole calibrate sulle esigenze dei singoli allievi. Il punto di partenza è l'esperienza, lo studio di una situazione reale, che deve essere effettuato attraverso il metodo scientifico; solo in seguito si giunge, compiendo un ulteriore percorso di scoperta, ad una formulazione teorica. In queste scuole il discente è attivo e gode di una certa libertà nel percorrere il suo *iter* formativo.

In una società democratica, dove il cambiamento è la regola e dove ciascun individuo ha specifiche caratteristiche, l'approccio delle scuole tradizionali risulta fallimentare. Tuttavia, alcune critiche possono essere rivolte anche alle scuole nuove, nella misura in cui non realizzano o propongono esperienze valide e significative.

Dewey accetta l'assunto secondo il quale non tutte le esperienze si possono ritenere educative. Alcune favoriscono la conoscenza del discente e gli aprono le porte a ulteriori esperienze; altre, invece, lo inibiscono e limitano la sua capacità di compiere nuove esperienze. Questo perché possono risultare meccaniche e generare noia e stanchezza. Il punto cruciale non è accumulare esperienze, ma proporne di realmente significative, in modo tale che aprano la strada a nuove esperienze e quindi a nuove conoscenze, motivando e centrando i bisogni degli alunni.

Le esperienze positive si conformano ai seguenti principi:

- **principio di continuità.** Le esperienze devono essere fatte in continuità l'una rispetto all'altra, vale a dire che un'esperienza deve attingere da quelle precedenti e fungere da giusto presupposto per esperienze di ordine superiore che avverranno in seguito. In tal modo quelle precedenti trovano giustificazione nell'essere propedeutiche all'esperienza attuale e questa, a sua volta, è legittimata e motivata dalle esperienze che seguiranno;
- **principio di crescita** (o di crescenza). L'esperienza educativa ha un suo valore se permette di accrescere le abilità e le conoscenze del discente e lo rende capace di interagire in modo ancora più efficace con il mondo circostante, creando le premesse per un'ulteriore crescita;
- **principio di interazione.** Tutte le esperienze sono il frutto di due ordini di fattori. I fattori esterni (oggettivi) sono quelli legati all'ambiente, dove avviene l'esperienza: in generale, si tratta dell'ambiente scolastico, che può essere controllato dal docente. I fattori interni (soggettivi) sono invece specifici del discente e sono più difficili da prendere in considerazione da parte del docente.

A questo punto emerge il ruolo dell'educatore della scuola attiva, che non è semplice da definire. È suo compito progettare esperienze che riprendano i suddetti principi. Egli deve innanzitutto conoscere i propri allievi, in modo da tenere conto dei fattori interni, per poi mettere a fuoco i loro bisogni e i loro interessi. Inoltre, deve tenere conto degli aspetti oggettivi dell'esperienza: in pratica, vi sono esperienze e contenuti che sono oggettivamente importanti per l'acquisizione di contenuti successivi. Occorre conciliare la motivazione degli allievi con la necessità di svolgere queste esperienze oggettivamente significative. Per tale motivo anche il profilo culturale del docente deve essere di ampio respiro, in modo che egli possa tenere conto di quante più variabili possibili nel progettare le sue esperienze.

### 3.3 Skinner e l'impianto pedagogico del comportamentismo

---

Partendo dai suoi studi sull'apprendimento, lo psicologo Skinner ha dato un notevole contributo anche nel campo dell'istruzione programmata. Importanti sono i suoi studi sulle macchine per insegnare, che hanno aperto la strada all'introduzione delle tecnologie dell'informazione nell'ambito dell'insegnamento.

#### 3.3.1 L'istruzione programmata

I principi pedagogici di Skinner e i metodi da essi dedotti sono illustrati nell'articolo *The science of learning and the art of teaching* del 1954 e vengono approfonditi nel volume *The technology of teaching* del 1968.

Skinner traccia gli obiettivi di apprendimento nella scuola attuale. In una prima fase, l'apprendimento è rivolto

a concetti semplici e basilari, che spesso sono appresi in modo meccanico. Prendendo spunto dalla matematica, egli si riferisce alle tabelline o allo svolgimento di una delle quattro operazioni fondamentali. In seguito, questi concetti basilari devono essere assemblati in procedure più complesse, che permettono di risolvere situazioni problematiche. Nelle dinamiche attuali della scuola, queste finalità si perseguono mediante una serie di strategie errate; secondo Skinner, per ovviare a ciò, si possono applicare alcuni correttivi. In primo luogo, cruciale è il **rinforzo**<sup>1</sup>. Nella scuola attuale lo studente deve svolgere i suoi compiti (porre in atto comportamenti) per evitare stati di disagio o sanzioni che possono essere rappresentati dal disappunto del docente, da un brutto voto, da una nota in condotta, dalla derisione dei compagni. Tuttavia, la sanzione (o lo stato di disagio finale) è un metodo più appropriato per rimuovere comportamenti, piuttosto che per promuoverne. Per quest'ultimo scopo è invece più efficace il rinforzo. La situazione ottimale sarebbe quella di adottare rinforzi per promuovere atteggiamenti di motivazione allo studio. Il secondo aspetto importante è la **modalità con la quale il rinforzo viene fornito**. È noto che esso perde la sua efficacia quando giunge molto dopo il comportamento desiderabile. Bastano anche pochi minuti perché perda di efficacia; pertanto, è importante definire quando l'alunno deve ricevere il rinforzo per le sue azioni. Si può sostenere, a ragione, che un alunno competente, nello svolgere un esercizio o nel rispondere a una domanda, può valutare da solo quale sia il suo livello di conoscenza. Tuttavia, nella fase iniziale, quando tale competenza deve essere ancora acquisita, è necessario che sia l'insegnante a fornirgli il feedback (un rinforzo) appropriato. Se si considera un'ipotetica esercitazione in classe, si nota che il docente non può seguire contemporaneamente numerosi allievi e dire a ciascuno di loro, in tempo reale, cosa sta svolgendo bene o dove sta sbagliando. Anche la correzione di un lavoro che presenta diversi quesiti, avviene sempre dopo un tempo lungo, fornendo le risposte per tutti i quesiti contemporaneamente, mentre sarebbe opportuno un feedback quasi immediato su ciascuno dei singoli quesiti. Questi fattori possono determinare nell'alunno uno stato di incertezza e di demotivazione.

<sup>1</sup> Per il concetto di rinforzo si rimanda ai paragrafi 1.1.4 e 1.1.5. In particolare il paragrafo 1.1.5 illustra le ricerche di Skinner nell'ambito della psicologia comportamentista.

Il terzo aspetto fondamentale è la **strutturazione del programma** che deve condurre gli studenti a raggiungere determinati obiettivi (complessi) di conoscenza. Il programma non viene elaborato in modo progressivo, muovendosi tra risultati che tendono in modo sempre più approssimato al raggiungimento di un comportamento ritenuto desiderabile. Sarebbe più opportuno, invece, un programma di insegnamento nel quale i risultati siano ottenuti progressivamente e la loro sequenza sia stabilita in modo rigoroso e scientifico.

Per Skinner, questi fattori hanno determinato la crisi del sistema educativo statunitense, che è incapace di determinare l'acquisizione di abilità nei suoi studenti, fermo restando che tali abilità devono essere scientificamente misurabili per certificarne l'acquisizione. Si è cercato di porre rimedio a tale crisi negando che le abilità siano l'unico aspetto fondamentale e concentrandosi su obiettivi che sono vaghi e poco misurabili, in quanto mancano di analiticità. Si parla di educazione integrale dell'alunno, di educazione alla democrazia o alla vita.

Nasce quindi l'idea dell'istruzione programmata che si propone come metodologia alternativa a quella adoperata abitualmente nelle scuole. Nell'istruzione programmata:

- il rinforzo sostituisce la sanzione o la punizione;
- il rinforzo è fornito ai soggetti nei tempi giusti e con le modalità corrette, così da creare i presupposti per generare motivazione e apprendimento;
- il percorso di apprendimento è progressivo e si muove di contenuto in contenuto, secondo una

progettazione meditata e scientifica. Il percorso è organizzato in modo sistematico e ordinato e prevede una somministrazione ragionata dei rinforzi. Gli obiettivi intermedi e finali sono misurabili e quindi certificabili;

- il percorso di apprendimento è personalizzato per ogni singolo alunno. Esso presenta elementi di flessibilità, in quanto è rispettoso dei tempi di apprendimento e delle esigenze di ogni alunno. Tuttavia gli obiettivi finali sono i medesimi per tutti.

### **3.3.2 Le macchine per insegnare**

Skinner si rende conto che, per quanto efficace possa essere un percorso di istruzione programmata, esso è difficilmente attuabile per diversi motivi, come la personalizzazione del percorso o la cadenza serrata dei rinforzi. Tuttavia, le moderne tecnologie informatiche permettono di trovare una soluzione agevole a tali problematiche. Così, prende forma l'idea della macchina per insegnare che viene presentata nell'articolo *Teaching machine* (1958) e ripresa nel successivo *The technology of teaching* (1968).

La macchina per insegnare non è un elemento di totale novità nel panorama educativo; già verso il 1920, lo studioso Sidney Pressey aveva messo a punto uno strumento che, in modo automatico, proponeva dei test composti da domande, organizzate accuratamente in modo sequenziale. Per ciascuna domanda la macchina dava in modo automatico e immediato un feedback sulla correttezza della risposta. In caso di risposta esatta procedeva alla domanda successiva. La macchina era anche in grado di assegnare un punteggio al test effettuato. Lo stesso Pressey affermava che alla base della progettazione della sua macchina vi erano gli studi sull'apprendimento di Thorndike<sup>2</sup>.

Skinner propone la progettazione di macchine per insegnare più elaborate ed efficaci rispetto a quelle di Pressey, capaci di organizzare le loro domande in modo da creare sequenze di apprendimento volte all'acquisizione di specifiche conoscenze; in pratica, tali macchine possono essere programmate con molteplici obiettivi. Sono in grado di modificare il loro comportamento in base alle risposte dello studente, ossia possono cambiare la sequenza di domande in una più semplice se lo studente dà molte risposte errate o passare a sequenze più difficili se le risposte esatte sono prevalenti. Inoltre è possibile ripetere più volte la medesima sequenza di apprendimento. Infine, un altro punto chiave è la possibilità di avere un rinforzo immediato ed efficace. Mediante le macchine per insegnare, lo studente ha un feedback continuo, impara a valutare il proprio apprendimento, studia in modo consapevole.

Il lavoro svolto dallo studente con le macchine avviene sostanzialmente in solitudine, mentre altri aspetti dell'educazione, come i momenti di socializzazione e le attività di gruppo, possono essere svolti con la classe. In tal modo, il lavoro degli insegnanti non viene sminuito, in quanto essi si possono dedicare in modo più efficace alla progettazione di attività didattiche di gruppo, possono sperimentare nuove metodologie e occuparsi del lato umano, lasciando i compiti ripetitivi e noiosi alla macchine.

In seguito le macchine per insegnare hanno trovato la loro maggiore espressione e realizzazione pratica nei moderni software (programmi) di *Computer Based Training* (CBT, ossia allenamento basato sul computer) o nei software di *Computer Assisted Instruction* (CAI, ossia istruzione assistita dal computer).

## **3.4 Benjamin S. Bloom**

---

Lo psicologo e pedagogista statunitense Benjamin Samuel Bloom (1913–1999) ha dato importanti contributi nell’ambito delle teorie dell’apprendimento. A lui si deve la procedura di apprendimento denominata *Mastery Learning*, mirata a condurre il maggior numero possibile di studenti verso il successo formativo.

<sup>2</sup> Le ricerche di Thorndike nell’ambito della psicologia comportamentista sono illustrate nel paragrafo 1.1.4.

### **3.4.1 Il *Mastery Learning***

L’espressione inglese *Mastery Learning* può essere tradotta come **Apprendimento per padronanza**. Si tratta di una procedura di apprendimento, inizialmente, proposta da John Carroll, nel 1963, e successivamente ripresa da Bloom. L’obiettivo del *Mastery Learning* è portare la maggioranza degli studenti (circa il 90%) alla padronanza della disciplina che viene loro insegnata. La definizione di questa procedura parte da alcune premesse sullo stato attuale del sistema di istruzione (Bloom si riferisce al sistema americano degli anni ’60). Un secondo passaggio è la definizione di alcune variabili che influenzano l’apprendimento. Infine, occorre prescrivere, sulla scorta delle variabili individuate, una serie di azioni che rendano ottimali tali variabili e permettano di raggiungere la padronanza della disciplina alla maggior parte degli studenti. Nei paragrafi seguenti il *Mastery Learning* viene presentato nel dettaglio.

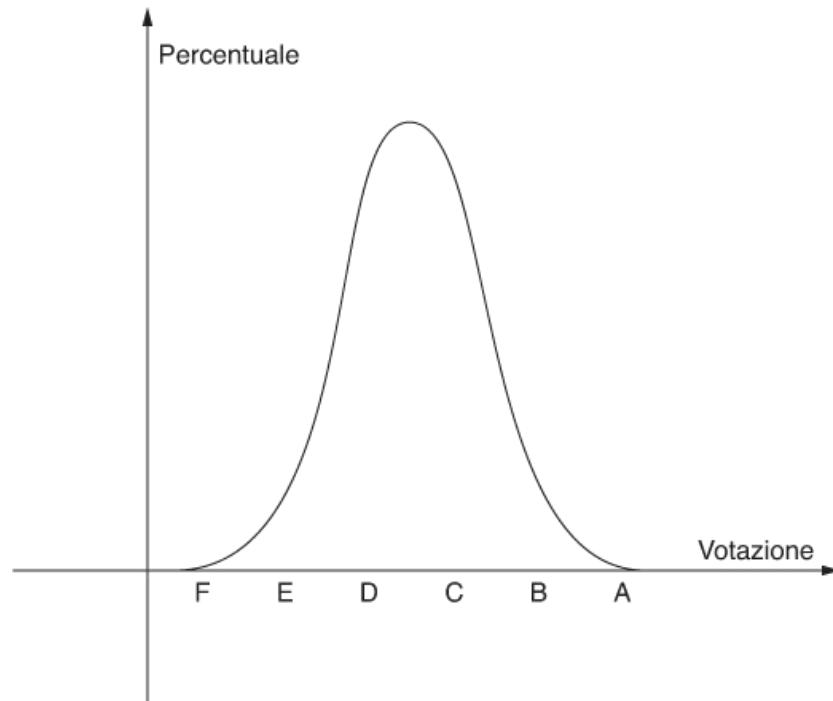
### **3.4.2 Le premesse del *Mastery Learning***

Nell’articolo *Learning for Mastery* (1968), Bloom afferma che è compito di studiosi e docenti individuare i mezzi per raggiungere l’obiettivo del *Mastery Learning*. Innanzitutto, il sistema di istruzione non deve essere impostato sul predire e selezionare gli studenti talentuosi, ma sullo sviluppare talenti nella maggioranza degli alunni. Non è importante individuare quei pochi studenti che possono avere successo; piuttosto, è fondamentale determinare in che modo la maggior parte degli studenti possa apprendere abilità e concetti ritenuti essenziali in una società complessa. Incrementare la capacità di apprendere lungo l’arco della vita sarà uno dei punti chiave che caratterizzerà la futura forza lavoro, pertanto un rapporto frustrante con l’apprendimento, maturato fin dai primi giorni dell’istruzione formale, può incidere negativamente sulla vita lavorativa di molti soggetti.

Bloom parte da due problematiche specifiche legate ai processi di apprendimento e di valutazione:

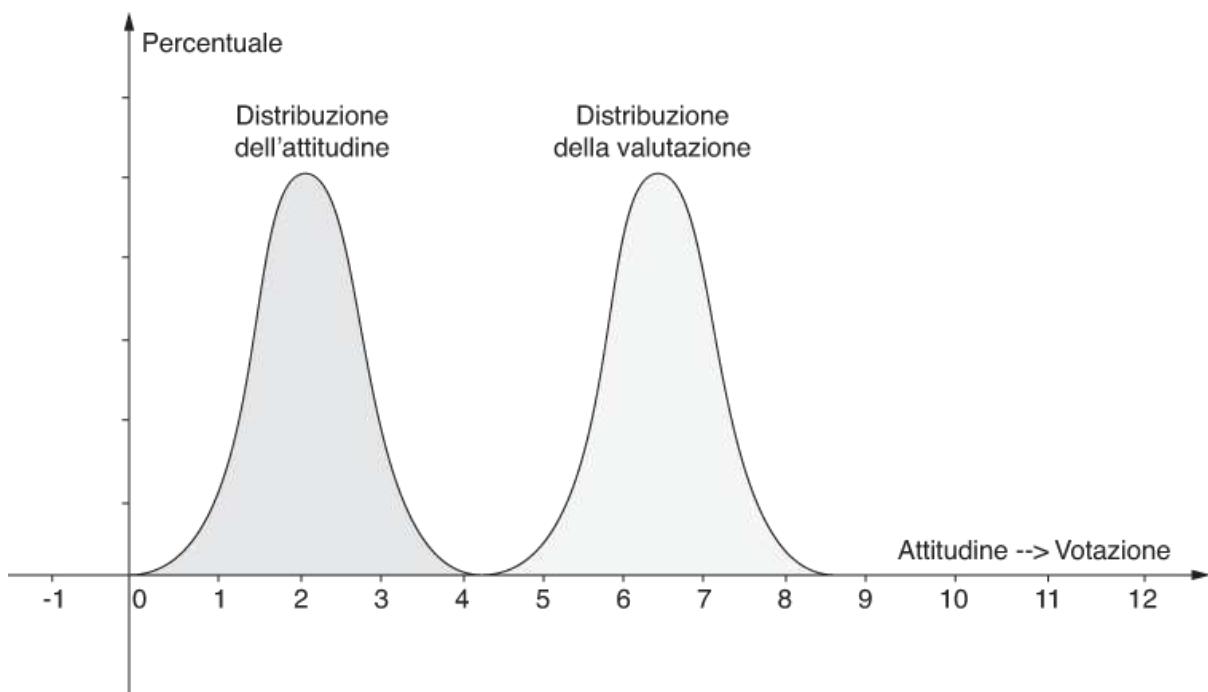
- innanzitutto, egli sostiene che sia abitudine dei docenti ritenere che i risultati finali di apprendimento della disciplina debbano essere coerenti all’interno del gruppo classe, nel senso che debbano rispecchiare una certa graduatoria interna al gruppo. Questo approccio lascia ampi margini di discrezionalità e può essere mortificante in alcuni casi o falsificatorio in altri. Ad esempio, in un gruppo molto capace, con numerose prestazioni eccellenti, uno studente con una prestazione media verrà collocato tra gli ultimi e sarà penalizzato nella votazione, per via di un confronto con gli altri. Lo stesso studente, con la stessa prestazione, valutato nell’ambito di un gruppo con *performance* mediocri, si vedrebbe tra i primi, venendo premiato eccessivamente nella votazione, sempre in base al confronto con gli altri. Pertanto, il successo o il fallimento non dipendono da un confronto con uno standard generale e oggettivo, ma dal confronto con il gruppo di apprendenti;
- la seconda osservazione è legata alla curva normale (o gaussiana). Si supponga di descrivere come si distribuiscono i voti in un gruppo di apprendenti: se sull’asse delle ascisse (asse orizzontale) si riporta la votazione, mentre sull’asse delle ordinate (asse verticale) si riporta il numero o la percentuale di alunni con quella votazione, si può delineare una curva di distribuzione dei risultati. Quella che i docenti si aspettano di osservare alla fine di un ciclo di apprendimento è di tipo normale

(o gaussiano), dalla classica forma a campana (vedi [Figura 3.1](#)), con due code, una rivolta verso i voti alti e l'altra verso quelli bassi. Inoltre, vi è un picco centrale in corrispondenza dei voti intermedi: la curva è simmetrica rispetto a questo picco. Ciò vuol dire che solo una minima parte di studenti può raggiungere risultati eccellenti (valutazione indicata con la lettera A negli Stati Uniti), ossia la padronanza (*mastery*) della disciplina.



**FIGURA 3.1** Curva normale o gaussiana: sull'asse delle ascisse sono riportate le votazioni, mentre su quello delle ordinate è riportata la percentuale di studenti che conseguono quella specifica votazione.

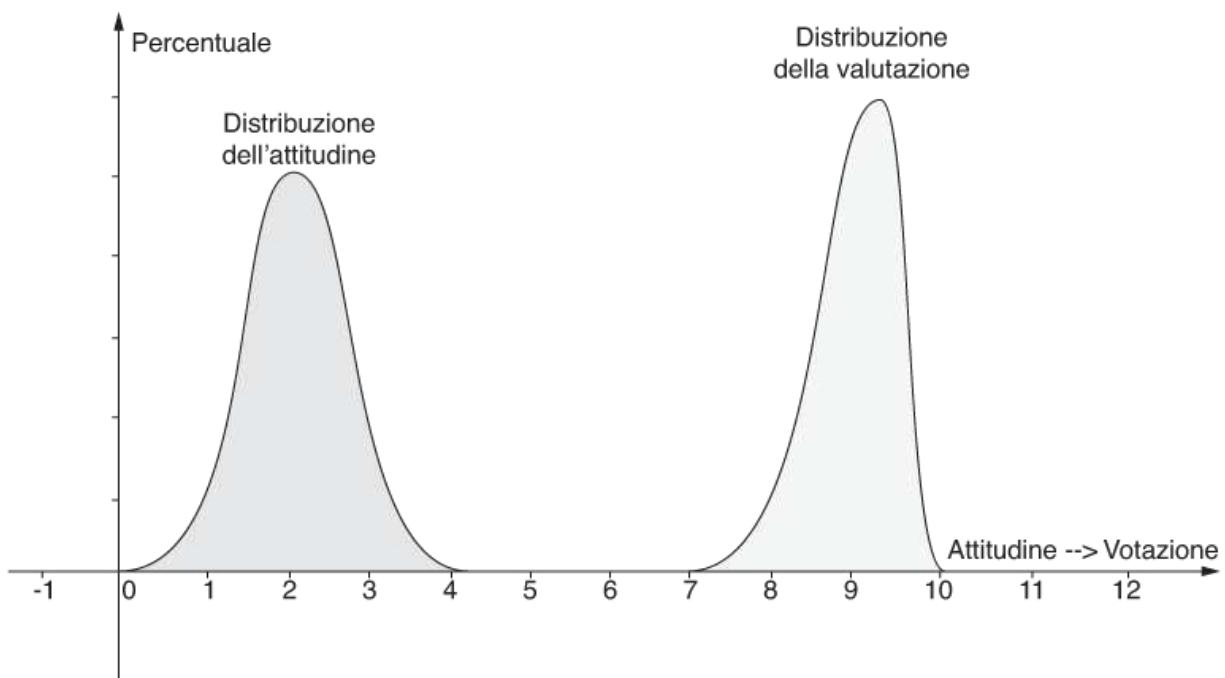
Le due tematiche sopra evidenziate, legate ai processi di apprendimento e di valutazione, costituiscono fattori problematici per il sistema di istruzione, per motivi che possono essere messi in evidenza con alcuni ragionamenti: proviamo a delinearli. È indubbio che non tutti gli studenti siano uguali, ciascuno di essi ha attitudini diverse. Considerata una disciplina, se potessimo quantificare l'attitudine per la stessa da parte di ogni studente con un certo valore, e se riportassimo in un grafico la percentuale di studenti per ciascuno di questi valori, otterremmo probabilmente una distribuzione secondo la curva normale. A titolo esemplificativo, in [Figura 3.2](#), a sinistra è riportata una distribuzione normale dell'attitudine, con valori della stessa che variano da 0 a 5. Da questo asserto, docenti, educatori e amministratori del sistema di istruzione deducono che sia ovvio attendersi che i risultati di apprendimento alla fine del ciclo di studio siano distribuiti secondo una curva normale, rispecchiando l'attitudine di partenza. Nella parte di destra della figura è riportata una distribuzione normale della votazione con valori che variano da 5 a 10 (ad esempio, riferendosi al sistema italiano di valutazione).



**FIGURA 3.2** A sinistra, la distribuzione dell'attitudine verso la disciplina. A destra, la distribuzione della valutazione nella disciplina.

Partire da una curva normale di attitudine, per giungere a una curva normale dei risultati, sottolinea come il processo di insegnamento sia stato di carattere completamente casuale e non abbia inciso sull'apprendimento del ragazzo. Il processo di istruzione ha semplicemente traslato quell'attitudine verso un voto finale che è in diretta connessione (si direbbe quasi "in diretta proporzionalità") con l'attitudine di partenza. È probabile che gli alunni con attitudine bassa si trovino tra quelli con valutazione bassa, quelli con attitudine media raggiungano una valutazione media e così via.

Bloom afferma che ottenere una curva dei risultati di tipo normale non è una fatalità fisiologica, ma è una scelta politica ben precisa. Sarebbe, invece, possibile portare la maggior parte degli studenti ad un livello di padronanza, se si attuassero strategie di insegnamento-apprendimento che fornissero un feedback personalizzato e costante a ciascuno studente, come avviene nel *Mastery Learning*. In tal caso la curva dei risultati non sarebbe più normale e simmetrica intorno ai risultati intermedi, ma avrebbe il picco dei risultati verso il *massimo della valutazione*, con una coda che decresce velocemente verso i risultati inferiori ([Figura 3.3](#), parte destra). In questa ipotesi l'insegnamento ha inciso sulle attitudini carenti.



**FIGURA 3.3** In questo caso, la distribuzione della valutazione non ha la stessa forma della distribuzione dell'attitudine.

### 3.4.3 Le variabili del *Mastery Learning*

L'**attitudine** è definita come *l'ammontare di tempo richiesto dallo studente per raggiungere la padronanza di un apprendimento*. Questa definizione, che Bloom riprende da Carroll, non definisce l'attitudine in termini di complessità dell'apprendimento che uno studente può padroneggiare. Non è vero che uno studente con attitudine inferiore può cimentarsi nell'apprendere solo contenuti semplici e basilari. L'attitudine è, invece, espressa in termini di tempo necessario per apprendere un qualsiasi contenuto, complesso o basilare che sia. Pertanto, la padronanza di una disciplina può essere raggiunta se si concedono allo studente, per consentirne l'apprendimento, dei tempi adeguati alla sua attitudine. Per padroneggiare un argomento, studenti con un'attitudine minore hanno bisogno di tempo maggiore, rispetto al tempo necessario agli studenti con attitudine maggiore. L'attitudine (in termini di tempo) risulta una variabile critica per raggiungere la padronanza. Un problema fondamentale per elaborare una strategia di *Mastery Learning* è trovare il modo di ridurre la quantità di tempo richiesta dallo studente più lento per apprendere in maniera soddisfacente un argomento. Questa quantità deve ridursi a un tempo ragionevole: vi sono evidenze che tale tempo possa diminuire fornendo un ambiente appropriato ed esperienze di apprendimento efficaci.

La **qualità dell'istruzione** si esprime in termini di *livello con il quale la presentazione, la spiegazione e l'organizzazione degli elementi di apprendimento si avvicinano alla condizione ottimale per uno studente*. Pertanto, la qualità non è espressa in termini di buoni o cattivi docenti o di materiali di apprendimento o libri di testo soddisfacenti o scarsi: ciascuno studente può trovare un particolare docente, un libro di testo o un materiale di studio adeguato al proprio stile di apprendimento. Lo stesso docente e gli stessi materiali possono essere giudicati incomprensibili e poco comunicativi da un altro studente che abbia abitudini diverse. Alcuni studenti possono preferire degli esempi pratici, altri hanno bisogno di essere incoraggiati, altri vogliono un feedback costante, altri ancora necessitano di ripetizioni delle spiegazioni.

L'**abilità nel comprendere l'istruzione** può essere definita come *l'abilità di un apprendente di comprendere la natura del compito assegnato e le procedure che deve svolgere per assolverlo*. Questa variabile tiene conto delle abilità dello studente e della loro interazione con l'adeguatezza dei materiali di studio e con l'abilità del

docente nell'insegnamento. L'abilità nel comprendere l'istruzione si basa soprattutto sull'abilità verbale e sulla comprensione nella lettura, in quanto il linguaggio parlato e quello scritto sono i maggiori veicoli di trasmissione degli elementi di apprendimento. Se il docente riesce ad adeguare l'istruzione ai bisogni dei singoli studenti, allora le loro abilità nell'apprendere possono essere messe in risalto. Per fare ciò il docente può usare diverse **metodologie e strumenti**:

- i *gruppi di studio*, formati da due o tre studenti, che si incontrano periodicamente e rendono il processo di apprendimento più efficace mediante la cooperazione e l'aiuto, rinunciando alla competizione dannosa. Il gruppo permette a ciascun componente di esporre le proprie difficoltà e di correggere i propri errori. Gli studenti più capaci traggono vantaggio dal prestare aiuto agli altri, avendo l'occasione di ripetere e analizzare in modo critico i concetti di cui sono a conoscenza;
- il *tutor* è considerato lo strumento più efficace, in quanto estremamente personalizzato. Cura lo sviluppo del discente, individua le sue difficoltà e ne favorisce il superamento assecondando il suo stile cognitivo; tuttavia, si tratta di una modalità di supporto che necessita di molte risorse per essere attuata. Per tutor si intende una figura distinta dall'insegnante;
- il *libro di testo* adottato dal docente può avere un'impostazione che non favorisce l'apprendimento del discente, per tale motivo può essere affiancato da altri volumi;
- i *quaderni di lavoro*, le *schede esercitativi* e il *software di istruzione programmata* possono essere utili per quegli studenti che hanno bisogno di un rinforzo frequente, derivante dal risolvere problemi ed esercizi o dall'osservarne le soluzioni;
- il *materiale audiovisivo* e i *giochi educativi* sono utili per gli studenti che vogliono illustrazioni concrete e rappresentazioni vivide dei concetti. In questa categoria si possono inserire anche le esperienze di carattere labororiale.

Pertanto, la *qualità dell'istruzione* dipende molto dalle scelte didattiche compiute dall'insegnante in relazione alla loro capacità di migliorare l'*abilità di comprensione* del discente. La **perseveranza** è intesa come *il tempo che il discente è disposto a spendere per apprendere un determinato argomento*: si tratta di un parametro cruciale. Se la perseveranza (come tempo) è inferiore all'attitudine (come tempo), il discente non potrà raggiungere la padronanza dell'apprendimento, in quanto sarà destinato ad interrompere il suo studio prima che tale processo sia compiuto. Considerato un certo studente, la perseveranza non è la stessa per qualsiasi argomento, pertanto l'uso di strumenti e metodologie opportuni da parte del docente tende a migliorare la comprensione nello studente, al fine di ridurre il tempo necessario alla padronanza, facendolo rientrare nel tempo che costituisce la perseveranza.

Il **tempo a disposizione** per l'apprendimento è l'ultima variabile critica del *Mastery Learning*. Nel progettare un percorso di istruzione, ciascun docente prevede *un certo tempo a disposizione per presentare e spiegare alcuni contenuti, includendo anche il tempo necessario agli alunni per la comprensione*. Se il tempo a disposizione non è compatibile con l'attitudine del discente, quest'ultimo non raggiungerà la padronanza del concetto entro il termine stabilito dal docente.

### **3.4.4 Strategie per attuare il *Mastery Learning***

Una strategia di *Mastery Learning* mira a:

- definire le metodologie e gli strumenti per ridurre il tempo che serve ad ogni alunno per apprendere:

questo ambito attiene ai problemi relativi alla didattica (istruzione);

- definire le modalità per determinare il tempo necessario ad ogni alunno per apprendere: questo ambito è legato anche all'aspetto organizzativo dei curricoli.

Una strategia deve inoltre modulare le cinque variabili che sono state introdotte nel paragrafo precedente. Bloom considera l'interazione con il tutor come la strategia ideale del *Mastery Learning*, tuttavia essa è molto costosa. Pertanto è opportuno definire *in primis* una strategia di istruzione su gruppi di alunni e in subordine una strategia sui singoli alunni (come il tutoraggio).

I tre punti essenziali della strategia di *Mastery Learning* sono le precondizioni, le procedure operative e i risultati.

### ***Le precondizioni***

In primo luogo è necessario sottolineare la differenza tra il processo di insegnamentoapprendimento e il processo di valutazione finale, detto anche **valutazione sommativa**. I due processi sono distinti, in quanto il primo serve a preparare lo studente in un'area della conoscenza, mentre il secondo valuta la conoscenza acquisita. Perché il processo di valutazione abbia luogo in modo chiaro, docente e studente devono avere perfetta cognizione di quali siano i criteri per stabilire se l'apprendimento è stato conseguito. Se tali criteri sono di carattere competitivo, ossia formulati in base alla posizione relativa nel gruppo di apprendenti (nell'ambito di una graduatoria), allora lo studente comprenderà che la sua posizione nel gruppo è un segnale del suo apprendimento. Questo è chiaramente errato: porre un'eccessiva enfasi sulla competizione distoglie lo studente dai segnali reali del suo apprendimento. Una procedura di valutazione siffatta non favorisce il *Mastery Learning*; invece si rivela più efficace una procedura di valutazione di carattere non competitivo, basata sul raggiungimento di uno standard assoluto. In tal modo l'apprendimento è segnalato dal raggiungimento di questo standard e in teoria anche tutti gli studenti di un gruppo possono raggiungere tale standard. Il problema si sposta dunque sul definire questo standard a livello nazionale o regionale oppure a livello di singola istituzione formativa. L'importante è che si tratti di uno standard realistico, magari rapportato alle statistiche storiche dei risultati.

### ***Le procedure operative***

La procedura del *Mastery Learning* prevede che un corso di studi di una disciplina sia frammentato in piccole unità di apprendimento. Ciascuna unità può prevedere il possesso della terminologia o di fatti specifici, la comprensione di idee complesse e astratte, la maturazione di concetti e principi e l'applicazione di questi ultimi. Al termine di ciascuna unità, vi deve essere un processo diagnostico che Bloom chiama **valutazione formativa**. Questo tipo di valutazione è parte integrante del processo di insegnamento-apprendimento, pertanto si distingue dalla valutazione sommativa. Mentre quest'ultima è una valutazione finale, la valutazione formativa viene attuata *in itinere*, durante lo svolgimento del corso di studio, tra un'unità e la successiva. Se le unità sono costruite in modo sintetico e le valutazioni formative sono frequenti, si hanno particolari vantaggi:

- lo studente ha un segnale del suo livello di apprendimento, pertanto è in grado di giudicare se la modalità di studio che adopera è produttiva;
- il docente ha un indizio sulla sua azione didattica, sulla sua pratica istruttiva, e può verificare se essa ha ricadute positive sugli studenti;
- lo studente ha un rinforzo costante che genera in lui motivazione per produrre lo sforzo necessario nei tempi opportuni.

L'esito di una valutazione formativa non deve essere una votazione, in quanto lo scopo di questo processo diagnostico è di indicare se sia stata raggiunta o meno la padronanza. Nel caso in cui ciò non accada, la valutazione formativa deve indicare quali sono i punti critici, gli elementi che mancano per il raggiungimento della padronanza. In tal caso, devono essere intraprese azioni per migliorare quest'ultima: ad esempio, si possono adottare le metodologie e gli strumenti elencati nel paragrafo precedente.

### **I risultati**

I risultati di una procedura di *Mastery Learning* sono di carattere diverso:

- innanzitutto vi sono risultati cognitivi, come quelli riferiti da Bloom nell'articolo *Learning for Mastery* (1968), relativi a una ricerca compiuta su un corso di studi universitario in cui è stata adottata la procedura di *Mastery Learning* e il 90% degli studenti ha raggiunto la padronanza della disciplina;
- vi sono, poi, dei risultati di carattere affettivo nei confronti della disciplina, in quanto la padronanza e il pieno controllo della stessa destano un interesse spontaneo dello studente. Il senso di padronanza dei contenuti stimola lo studente ad apprendere ulteriormente.

### **3.4.5 L'approccio comportamentista**

Il *Mastery Learning* è una procedura di apprendimento che può essere inquadrata nell'ambito del comportamentismo<sup>3</sup>. Questo per diversi motivi:

- la riduzione dei contenuti da apprendere in unità elementari riconduce alla pratica diffusa tra i comportamentisti di scomporre i comportamenti (e gli apprendimenti) in unità elementari da studiare in modo scientifico;
- il paradigma stimolo-risposta-rinforzo trova la sua concretizzazione nella verifica formativa. Quest'ultima può essere intesa come uno stimolo, cui viene data una risposta (la compilazione della prova). Il feedback, ossia la valutazione della prova, costituisce il rinforzo per lo studente, destinato a correggere l'errore e a modellare il comportamento (l'apprendimento);
- alcune metodologie di acquisizione della padronanza, in caso di esito negativo della valutazione formativa, comportano la ripetizione dell'unità con metodi e strumenti diversi. Si tratta di una dinamica che ricorda per sommi capi l'apprendimento per prove ed errori, teorizzato dai comportamentisti;
- altri strumenti messi al servizio dell'apprendimento sono i software di istruzione programmata, che hanno i loro antesignani nelle macchine per insegnare, studiate dai comportamentisti.

<sup>3</sup> Per il comportamentismo si rimanda al paragrafo 1.1.

## **3.5 La concezione pedagogica e didattica di Piaget**

---

Piaget, teorico del cognitivismo e precursore del costruttivismo, si è interessato solo in parte degli aspetti pedagogici delle sue teorie psicologiche. Egli affronta questo tema in opere quali *Psicopedagogia e mentalità infantile* (1928), *Il diritto all'educazione nel mondo attuale* (1948) e *Psicologia e pedagogia* (1969).

Un primo aspetto importante è il legame tra azione e operazione. Nella sua teoria dello sviluppo, Piaget parte

da azioni concrete e visibili che il bambino svolge e con le quali impara e si esercita; queste azioni vengono poi interiorizzate con rappresentazioni mentali. Dalle azioni interiorizzate nascono le operazioni mentali, che caratterizzano le fasi evolutive successive (operazioni concrete e formali), identificandosi con il pensiero del bambino/adolescente. Pertanto *pensare* significa soprattutto *agire, fare*: in tal senso è forte il legame tra pensiero, apprendimento e attività fattiva, pratica. In altre parole, vi è un legame tra Piaget, le scuole nuove e l'attivismo<sup>4</sup>.

Tuttavia, l'approccio suggerito dall'autore è di carattere spiccatamente sperimentale e scientifico. La teoria psicologica da lui elaborata dovrebbe aiutare l'educatore a proporre al bambino attività che siano per lui significative in base allo sviluppo biologico e intellettivo raggiunto. Pertanto, i problemi di classificazione e seriazione concreta vanno proposti ad una certa età, per poi lasciare spazio a quelli di tipo astratto oppure a quelli che hanno aspetti combinatori o logici. Questi problemi possono dare all'educatore anche un feedback importante sul livello cognitivo raggiunto dall'alunno, per verificare se è nella media della sua età anagrafica.

A tal proposito, nel volume *Psicologia e pedagogia* (1969), Piaget afferma che gli insegnanti dovrebbero avere una formazione adeguata di carattere psicologico per valorizzare le teorie evolutive nella loro pratica pedagogica. Questo darebbe giovamento al sistema educativo e di riflesso all'intera società. L'insegnante dovrebbe maturare una nuova professionalità, assumere un atteggiamento da ricercatore; l'educatore dovrebbe partire dalle dinamiche psicologiche per approntare attività didattiche valide e determinare le condizioni migliori per l'apprendimento.

<sup>4</sup> La teoria evolutiva di Piaget è illustrata nel paragrafo 2.1.

Un ultimo aspetto è rappresentato dall'attività di gruppo e dalle reciproche stimolazioni che da questa possono nascere. Ne *Il diritto all'educazione nel mondo attuale* (1948), Piaget sostiene che è impossibile creare una vera attività intellettuale senza una fattiva collaborazione tra alunni e tra alunni e docente.

## 3.6 I contributi pedagogici di Vygotskij

---

Dai contributi di Vygotskij alla psicologia dello sviluppo e alla psicologia dell'educazione nascono importanti implicazioni di carattere pedagogico; in particolare il concetto di zona di sviluppo prossimale e il dualismo tra concetti spontanei e scientifici influenzano tuttora numerosi studi.

### 3.6.1 La relazione tra sviluppo e apprendimento

#### **Analisi delle teorie esistenti**

Nel [Capitolo 6](#) del volume *Thinking and Speech* (1934), Vygotskij affronta il rapporto che sussiste tra sviluppo del bambino e apprendimento (nello specifico l'autore usa il termine "istruzione"). Egli delinea le tre maggiori correnti di pensiero che si sono affermate nella prima parte del XX secolo:

- **l'approccio di Piaget**, secondo il quale apprendimento e sviluppo sono sconnessi e indipendenti. Lo sviluppo avviene per tappe biologiche ben delineate e un bambino apprende quando è pronto da un punto di vista biologico. L'istruzione *segue* lo sviluppo, per consolidare e favorire processi che sono possibili in base al livello di sviluppo raggiunto;
- **l'approccio di Thorndike** (essenzialmente comportamentista) che si colloca sul versante opposto rispetto a quello di Piaget. In questo caso istruire vuol dire causare uno sviluppo: i due fattori

coincidono. Si pensi agli esperimenti per prove ed errori, nei quali gli animali sviluppano delle capacità, in quanto istruiti per approssimazioni successive. In questo caso istruzione e sviluppo *procedono in parallelo*:

- un terzo **approccio**, che cerca di fondere i due precedenti, è **delineato da Koffka**, nell'ambito della Gestalt. Lo psicologo tedesco sostiene che lo sviluppo può essere visto sia come maturazione (Piaget), sia come istruzione (Thorndike). Pertanto, esso può sia precedere l'istruzione, sia viaggiare in parallelo con essa. Inoltre, Koffka ha un'intuizione originale. Egli sostiene che l'istruzione può sia favorire una semplice acquisizione di abilità "poco trasferibili" in altre attività (ad esempio, imparare a digitare su una tastiera) sia favorire la maturazione di abilità che possono essere trasferite in tanti altri ambiti (ad esempio, imparare a pensare e ragionare secondo schemi nuovi). In questa seconda ipotesi l'istruzione favorisce non solo uno sviluppo imminente, ma soprattutto uno sviluppo successivo: in tal caso l'istruzione precede lo sviluppo.

Partendo dall'approccio di Koffka, che comunque è considerato deficitario in quanto non chiarisce alcuni aspetti, Vygotskij propone un nuovo approccio nel quale sviluppo e istruzione sono fortemente correlati (ma non coincidono). Si tratta della zona di sviluppo prossimale.

### **3.6.2 Una nuova relazione tra istruzione e sviluppo: la zona di sviluppo prossimale**

Le ricerche sul grado di maturazione cognitiva dei bambini si sono sempre rivolte all'osservazione di quello che essi sono in grado di fare individualmente e in modo indipendente. Lo svolgimento di un compito in autonomia è sintomo che determinate abilità sono possedute e ben gestite dal bambino. Tuttavia, questo ci mostra solo cosa il soggetto è attualmente in grado di fare e non quali sono le sue prospettive di apprendimento a breve o lungo termine. In tal modo, non si misura adeguatamente il suo livello di sviluppo. Oltre al **livello di sviluppo attuale**, occorre porre attenzione alla **zona di sviluppo prossimale**, ossia a quell'insieme di concetti che il bambino, adeguatamente indirizzato, è in grado di comprendere nell'immediato, oppure a quelle azioni che, con uno sforzo ragionevolmente limitato, egli può riuscire a compiere.

Si supponga di avere di fronte due bambini la cui età mentale è pari a 8 anni, ossia due bambini che sono in grado di svolgere gli stessi tipi di compiti o che padroneggiano gli stessi concetti. Questi bambini, in base alla teoria di Piaget, svolgono compiti e acquisiscono concetti che sono tipici di un'età intorno agli 8 anni. Conducendo opportuni esperimenti, si nota che il primo bambino, se guidato da un adulto o fatto collaborare con bambini più grandi, riesce a svolgere problemi tipici di un bambino di 9 anni. In tal caso, la sua zona di sviluppo prossimale sarà  $9 - 8 = 1$ . Viceversa, se il secondo bambino, nella medesima situazione, svolge compiti di un bambino di 12 anni, allora la sua zona di sviluppo prossimale è  $12 - 8 = 4$ , un valore che differisce di molto dal precedente. Si può affermare che i due bambini non hanno lo stesso livello di sviluppo o che, almeno, il loro sviluppo "in potenza", allo stato attuale, è diverso. Ritornando al problema centrale, la zona di sviluppo prossimale è un fattore che, più del livello di sviluppo attuale, può indicare il nesso esistente tra l'istruzione e lo sviluppo. In particolare, indica l'insieme di concetti e compiti che l'istruzione è in grado di far confluire nel bagaglio cognitivo del bambino e che quindi favoriscono il conseguente sviluppo. La zona di sviluppo prossimale rappresenta quella dinamica positiva secondo la quale l'istruzione precede lo sviluppo, aspetto che già la teoria di Koffka aveva delineato. In altre parole, l'istruzione nella zona di sviluppo prossimale causa (o precede) lo sviluppo.

Si noti che Vygotskij ritiene infondata la critica secondo la quale non è possibile definire la zona di sviluppo

prossimale, ossia che un bambino è in grado di compiere qualunque azione osservando un adulto o un altro bambino. Vygotskij fa notare che esistono azioni o problemi che, anche mediante un'osservazione attenta e accurata, il bambino non sarà in grado di risolvere. Se egli non sa giocare a scacchi, può osservare numerose partite, memorizzare le regole, ma i risultati delle sfide con gli altri saranno deludenti, sintomo che quell'abilità non è nella zona di sviluppo prossimale.

### 3.6.3 Implicazioni pedagogiche della zona di sviluppo prossimale

Da un punto di vista strettamente pedagogico, Vygotskij nota che l'attività da svolgere in classe deve seguire due direttive principali:

- i problemi e le attività proposte all'alunno devono essere presenti nella zona di sviluppo prossimale: in pratica, devono essere attività che favoriscono lo sviluppo del bambino. In tale compito, il docente deve essere particolarmente attento, in quanto non tutte le attività proponibili sono nella zona di sviluppo prossimale del bambino. Inoltre, tale zona varia da soggetto a soggetto;
- per lo svolgimento di queste attività, poco sopra il livello di sviluppo del bambino, è necessario che quest'ultimo sia guidato in modo discreto dal maestro, oppure interagisca in collaborazione con gli altri bambini, magari imitandoli. In tal modo, il bambino non restringe la sua azione a ciò che è in grado di fare (questo non determina uno sviluppo), ma la amplia a ciò che è in stato di maturazione e che può fare per determinare un proprio sviluppo.

Nella scuola di base si dovrebbe attuare un'istruzione che sia improntata a far lavorare costantemente i bambini nella loro zona di sviluppo prossimale. Inoltre, le attività e i concetti da padroneggiare devono essere quelli che permettono ai bambini di avere un'ampia zona di sviluppo prossimale. Pertanto, devono essere concetti generali e fondanti, organizzati nell'ambito della struttura formale delle discipline. Lo stesso Vygotskij propone l'esempio dello studio del latino e del greco in Germania o in Russia, che permette di ampliare di molto la zona di sviluppo prossimale dei bambini nelle scienze umane e nelle materie letterarie. Allo stesso modo, la matematica svolge un compito di ampliamento della zona di sviluppo prossimale per le materie tecniche e scientifiche.

In età più adulta, l'istruzione può invece dedicarsi ad aspetti sempre più specifici e tecnici che sono maggiormente attinenti a quanto viene richiesto nella società. In tal caso, il possesso di tali concetti o abilità determina una zona di sviluppo prossimale minore, ma questo aspetto è secondario, in quanto l'adulto ha già conosciuto la sua fase di forte sviluppo nell'età infantile e adolescenziale.

### 3.6.4 Concetti spontanei e concetti scientifici

Nel [Capitolo 6](#) del volume *Thinking and Speech*, Vygotskij si prefigge di studiare il problema della formazione e dello sviluppo dei concetti scientifici in età scolare. Egli sostiene che esistono due tipologie di concetti: quelli scientifici e quelli spontanei. I punti forti di un tipo di concetto risultano essere i punti critici dell'altro e viceversa. In particolare:

- i **concetti scientifici** sono organizzati in un **sistema** coerente di conoscenza e godono di relazioni che li collegano. Sono concetti di tipo formale, spesso distaccati dall'esperienza personale del bambino: di solito non è possibile farne un uso spontaneo ed empirico. Sono concetti generalmente astratti, tuttavia hanno il vantaggio che, se padroneggiati, possono essere applicati in modo veloce e sicuro.

Sono definiti in maniera chiara, così come sono chiari i loro collegamenti con altri concetti. Solitamente i concetti scientifici sono appresi in un contesto formale come quello scolastico, mediante il linguaggio scritto o parlato;

- i **concetti spontanei (o quotidiani)** hanno una genesi proveniente dall'esperienza quotidiana e non sono organizzati in un sistema coerente di conoscenza; non godono di relazioni puntuale e stringenti che li collegano. Sono facilmente riconducibili ad un uso empirico, risultano chiaramente comprensibili, hanno la caratteristica dell'evidenza diretta e della concretezza, della tangibilità. Sono appresi tipicamente in un contesto informale, nella vita di tutti i giorni, con l'esperienza diretta.

Un concetto spontaneo può essere quello di caldo e di freddo: viene appreso tipicamente dall'esperienza quotidiana, è molto evidente e di facile comprensione e manifesta una certa concretezza. Tuttavia, non permette un approccio sistematico alla conoscenza e non può essere padroneggiato in modo sicuro e chiaro. Ad esempio, si immagini di dover stabilire tra molteplici contenitori di acqua una scala che li ordina in base alla sensazione di caldo che si percepisce mettendo la mano in essi. La cosa può essere semplice per due contenitori, ma come ci si regola quando questi sono dieci?

Un concetto scientifico è invece quello di temperatura: la sua comprensione non è immediata ed è parzialmente slegata dall'esperienza quotidiana del bambino. Per essere compreso, questo concetto ha bisogno che ne siano introdotti altri, come quelli di termometro, di dilatazione dei corpi, di equilibrio termico tra due o più corpi. Inoltre, questi concetti sono tutti collegati tra di loro in un sistema coerente di conoscenza, in una scienza chiamata termologia. Mediante i concetti di termometro e di temperatura si può stabilire in modo immediato il livello di sensazione di caldo percepito nei dieci recipienti: basta misurare la loro temperatura.

Consideriamo ora un concetto spontaneo, come ad esempio quello di fratello. È piuttosto immediato e concreto e richiama subito una realtà fisica tangibile (ad esempio, il fratello del bambino oppure di un suo amico). Se si vuole inserire questo concetto spontaneo in un sistema astratto o formale, il bambino trova difficoltà a manipolare o a comprendere lo stesso. Ad esempio, se al bambino si chiede di dire chi sia il fratello del fratello, il bambino mostra una certa difficoltà.

### **3.6.5 Dinamiche dei concetti spontanei e scientifici: la zona prossimale di sviluppo**

Il concetto spontaneo nasce da un'osservazione empirica e diretta di un oggetto, da un fenomeno o da una situazione reale. Dopo un lungo processo di maturazione e di sviluppo, il bambino diventa realmente consapevole dell'oggetto e quindi lo trasforma in un concetto con il quale riesce a lavorare in astratto. Egli matura un livello di consapevolezza del concetto: il percorso parte dalla cosa per arrivare al concetto, cioè da una situazione elementare per giungere ad una più complessa. Vygotskij parla di un percorso che va dal basso verso l'alto. Il concetto scientifico, invece, percorre la direzione opposta: in un contesto formale esso tipicamente viene introdotto in modo indiretto, ossia mediato da linguaggio, scrittura o immagini. Il percorso parte questa volta dalla consapevolezza del concetto e si muove dal concetto astratto alla cosa reale, empirica, verificabile sul campo, secondo un percorso che può essere definito dall'alto verso il basso.

Il passaggio da un concetto spontaneo ad uno scientifico può avvenire solo quando il primo si fa strada verso l'alto, diventa particolarmente maturo nell'osservazione e nell'esperienza del bambino da permettergli di preparare il terreno ad un concetto scientifico. D'altra parte, il concetto scientifico deve farsi strada verso il basso, preparando quelle strutture formali che poi possono contenere i concetti spontanei. Senza questa unione, i concetti scientifici restano aridi, puramente mnemonici e incomprensibili, mentre i concetti spontanei restano

vaghi, approssimativi e scorrelati. Come si può stabilire questa connessione tra concetti spontanei e scientifici? Il legame è individuato dalla zona di sviluppo prossimale. Quando il livello di maturazione di un concetto spontaneo è nella zona di sviluppo prossimale, allora deve essere proposta all'alunno un'attività, guidata dall'insegnante, che possa ricondurre tale concetto verso una sistemazione organica, verso una comprensione e una consapevolezza profonda, verso un concetto che abbia le caratteristiche della scientificità.

## 3.7 Il pensiero pedagogico di Bruner

---

A Bruner si devono numerosi concetti che trovano tuttora applicazione nell'azione didattica quotidiana dei docenti. Bruner ha teorizzato il curricolo a spirale, ha indirizzato la sua attenzione alle strutture fondamentali delle discipline, ha formulato una teoria dell'istruzione, ha promosso l'apprendimento per scoperta e lo *scaffolding*.

### 3.7.1 La conferenza di Woods Hole

Nel 1957 l'Unione Sovietica lancia in orbita lo *Sputnik*, il primo satellite artificiale della storia terrestre; questo evento desta preoccupazione nell'opinione pubblica americana e nei vertici governativi, perché viene interpretato non solo come una possibile minaccia alla sicurezza degli Stati Uniti, ma anche come una prova della superiorità tecnico-scientifica dei sovietici. Ci si interroga sulle cause del ritardo accumulato dagli Stati Uniti nell'intraprendere e portare a termine una missione spaziale di tale caratura. Nel 1959, viene organizzata a Woods Hole (Massachusetts) una conferenza nella quale si discutono gli eventuali limiti e problemi del sistema educativo americano, che possono aver portato a questo divario tecnico-scientifico nei confronti dei sovietici. Partecipano alla conferenza eminenti matematici, psicologi (tra i quali Robert Gagné), storici, educatori, fisici, biologi, letterati, medici ed esperti di cinematografia. A presiedere la conferenza è Bruner, che da quel momento diventa una figura di riferimento nel campo pedagogico statunitense. Le conclusioni della conferenza vanno nella direzione di riformare l'impianto pedagogico dell'educazione americana, che fino ad allora era basato sulle idee di Dewey e della scuola attiva.

Nel 1960, Bruner pubblica l'opera *The process of education*, frutto degli esiti della conferenza di Woods Hole e destinata a rimanere una pietra miliare nella teoria dell'educazione. Il volume viene pubblicato in Italia nel 1961 con il titolo *Dopo Dewey: il processo di apprendimento nelle due culture*. In esso sono trattati quattro aspetti fondamentali della concezione educativa di Bruner: la struttura di una disciplina; il curriculum a spirale; il confronto tra pensiero intuitivo e analitico; la motivazione dello studente.

### 3.7.2 La struttura delle discipline

Bruner parte dall'idea che occorre apprendere ciò che può essere utile in futuro.

Un apprendimento può rivelarsi utile in futuro in due modi:

- se si tratta di un'abilità specifica, esso diventa applicabile a compiti che sono molto simili a quelli per i quali si è acquisito l'apprendimento. In questo caso si parla di **transfer specifico**, ossia un apprendimento viene riutilizzato in un compito diverso, ma pur sempre riconducibile a quello affrontato in precedenza;
- se si tratta di un principio, di un'idea fondante, capace di far maturare un'attitudine generale, allora si

parla di **transfer non specifico**. L'apprendimento in questione può essere considerato la base per riconoscere successivi problemi da affrontare come casi specifici di quell'apprendimento generale.

Il secondo tipo di transfer ha per Bruner un valore considerevole, pertanto egli si concentra sugli apprendimenti che possono favorirlo. Così facendo, individua un aspetto comune a tutte le discipline oggetto di insegnamento nei curricoli statunitensi. Questo aspetto è costituito dalla **struttura**, con la quale s'intende un nucleo di **idee chiave**, di conoscenze cardine, alla base della comprensione degli aspetti molteplici della disciplina stessa. Tuttavia, non bisogna intendere la struttura come un mero elenco di principi fondanti, perché alla base della stessa ci sono anche le **relazioni** che legano tali principi. Pertanto, la struttura di una disciplina è costituita dal nucleo delle sue idee fondanti e dalle relazioni che legano tali idee: farla comprendere a un alunno favorisce il transfer non specifico, l'utilizzazione degli apprendimenti in contesti molteplici. Apprendere la struttura vuol dire imparare a mettere in relazione. Per tale motivo, il pensiero educativo di Bruner viene spesso definito **strutturalismo**.

Bruner propone alcuni esempi di strutture:

- studiando la biologia si può notare che alcune piante orientano la loro crescita in base alla forza di gravità: in tal caso si parla di geotropismo. Inoltre, si nota che alcuni esseri viventi si muovono in un ambiente in base alle sorgenti luminose: si parlerà, allora, di fototropismo. In realtà questi e altri notevoli aspetti sono tra loro collegati dall'idea fondante che gli organismi si muovono o si sviluppano in un ambiente, essendo influenzati da diversi fattori (gravità, luce, temperatura);
- in matematica le proprietà commutativa, distributiva e associativa costituiscono un aspetto fondamentale del calcolo algebrico. Tutte le formule matematiche e fisiche si manipolano con questi strumenti;
- nello studio di una lingua, quando un bambino ha compreso la struttura fondamentale di una frase, egli impara a generare altre frasi con la stessa forma, ma con contenuti diversi. Inoltre, conoscendo le regole di trasformazione delle frasi, il bambino può creare asserti con forma diversa che hanno lo stesso significato (ad esempio con il verbo passivo o attivo). Si tratta di due idee complementari che sono in evidente relazione tra loro.

Bruner afferma che saper padroneggiare le idee fondamentali di un campo della conoscenza non solo facilita la comprensione di principi generali, ma permette anche lo sviluppo di **attitudini**, cioè di propensioni verso un certo tipo di comportamento che Bruner considera formativo e costruttivo. Vi è l'attitudine verso l'apprendimento, verso l'indagine di tipo scientifico, verso l'immaginare o il fare previsioni, verso la definizione di ipotesi, verso la risoluzione dei problemi in modo autonomo.

In che modo l'insegnamento può favorire la comprensione delle idee chiave e lo sviluppo di attitudini positive? Attraverso due elementi essenziali:

- l'individuazione delle idee fondamentali della disciplina (e delle loro relazioni);
- la definizione di una modalità di presentazione di queste idee.

Mentre il primo punto è un aspetto cruciale della disciplina per motivi piuttosto diretti e immediati, il secondo è un aspetto chiave per la maturazione delle attitudini. Le idee chiave non devono essere presentate secondo un metodo assertivo, per poi passare, in un secondo momento, alla dimostrazione di quanto affermato. Presentare l'idea chiave, per poi mostrarne vari esempi di applicazione o contestualizzazione, non è il modo più efficace per

delineare le attitudini. A tale scopo, si deve attuare un percorso inverso, che assomiglia maggiormente ad una **scoperta** progressiva dell'idea stessa. Il suddetto percorso deve coinvolgere attivamente lo studente nell'individuare gli aspetti pregnanti della disciplina, che non vanno presentati in modo preconfezionato dal docente. Lungo questo percorso, lo studente definisce delle ipotesi, fa delle previsioni, ha delle intuizioni, indaga sulla natura di ciò che sta studiando, in altre parole matura le attitudini individuate da Bruner. Si noti che questo percorso di progressiva scoperta è anche quello che di solito viene praticato dallo studioso o dallo specialista della disciplina durante la sua ricerca. La modalità con cui l'alunno scopre le idee chiave e le applica in modo diffuso non deve essere molto distante dalla modalità con cui lo studioso e lo scienziato svolgono la loro ricerca nel settore specialistico e avanzato di una disciplina.

L'insegnamento della struttura, secondo un metodo di progressiva scoperta, consente alcuni vantaggi:

- *Comprendere*. La comprensione delle idee fondanti di una disciplina e delle loro relazioni agevola la comprensione generale della disciplina stessa, in quanto aiuta a capire tutti gli argomenti o le informazioni che poggiano su quei concetti chiave. Ad esempio, nell'ambito della storia, capire che una nazione per sopravvivere ha bisogno di commerciare con altri partner, aiuta a comprendere la nascita del Commonwealth oppure la nascita della Comunità Economica Europea.
- *Ricordare*. Mediante la struttura di una disciplina, le conoscenze vengono messe in relazione tra loro; per tale motivo è più facile recuperare le conoscenze dalla memoria. Abbiamo visto che un'idea chiave può essere applicata a problemi o situazioni che apparentemente sembrano diversi tra loro. Ricordare una conoscenza fondante è più semplice ed economico che ricordare una serie di casi particolari o di dettagli. Ad esempio, nell'ambito della matematica, ricordare una formula permette di risolvere molteplici problemi.
- *Trasferire* (il transfer). Come accennato in precedenza, le idee che hanno una vasta applicabilità possono essere riutilizzate in diversi contesti. Questo è lo spunto pragmatico fondamentale che porta Bruner a definire la struttura di una disciplina.
- *Collegare*. È noto che un curricolo nasce nei primi gradi di istruzione e si completa in quelli superiori e nell'università. Lungo questo percorso, le discipline sono prima delineate in modo labile, ma poi affiorano in modo sempre più definito. La comprensione delle strutture delle discipline accompagna lo studente in tutti i gradi di istruzione, lungo tutto il suo curricolo e permette una migliore connessione tra gli apprendimenti di livello avanzato o specialistico e gli apprendimenti basilari ed elementari. Questo aspetto porta Bruner alla definizione del curricolo a spirale.

### 3.7.3 Il curricolo a spirale

Il punto di partenza per la definizione di un nuovo curricolo di apprendimento è definito da Bruner nel modo seguente: “*Gli aspetti fondamentali di ciascuna disciplina possono essere insegnati a chiunque, qualsiasi età egli abbia, purché siano messi in una certa forma*”. Ad esempio, le caratteristiche essenziali che sono alla base della matematica o di qualsiasi disciplina scientifica o i temi centrali che danno forma alla vita sociale e alla letteratura sono tanto semplici quanto potenti. Partendo da questo assunto, è possibile insegnare queste discipline con scrupolosa onestà intellettuale, ma con un'enfasi sulla comprensione intuitiva di un concetto, facendo leva sulle idee fondamentali. Quando queste idee sono colte intuitivamente in una forma preliminare e basilare, è più semplice comprenderle in seguito, nel momento in cui devono essere presentate sotto un aspetto più formale. Ad esempio, la comprensione intuitiva di alcuni fenomeni fisici facilita la comprensione di questi ultimi in una fase

successiva, quando verranno presentati mediante equazioni e formule. Analogamente, la comprensione di concetti in una forma verbale semplice, o mediante l'uso di figure esplicative semplificate, può aiutare la comprensione successiva di questi concetti, quando verranno presentati in una forma verbale più elaborata.

Bruner osserva che nell'elaborazione dei curricoli precedenti, gli studiosi avevano rimandato molti argomenti chiave delle discipline ad una fase successiva di apprendimento formale, in quanto li ritenevano troppo complicati da presentare nei primi livelli di istruzione. In risposta a questo orientamento, Bruner elabora il concetto di **readiness for learning** (prontezza all'apprendimento). Un argomento fondante di una disciplina può essere presentato in forma semplice, nelle scuole di grado inferiore. Questo fatto predispone il bambino, lo *rende pronto*, a cogliere il significato complessivo di questo argomento, quando verrà riproposto, più avanti, in modo formale e approfondito. Partendo da questo assunto, è possibile definire un **curricolo a spirale**, così detto perché inizialmente presenta le idee chiave in modo semplice e intuitivo, ma periodicamente ritorna su tali idee, rivisitandole in una forma diversa, sempre più elaborata, e facendo leva su forme di rappresentazione sempre più formali e simboliche. Si noti come il curricolo a spirale sia collegato alle *rappresentazioni* che Bruner ha elaborato in campo psicologico: queste sono modalità di elaborazione delle informazioni, caratteristiche delle età di sviluppo del bambino e dell'adolescente<sup>5</sup>. Le idee chiave devono essere presentate facendo leva anche sui tipi di rappresentazione più adeguati per il discente. In realtà, Bruner punta anche sull'imponente teoria dello sviluppo cognitivo del bambino, elaborata da Piaget<sup>6</sup>. In particolare, lo stadio delle *operazioni concrete* e quello delle *operazioni formali* indicano le modalità con le quali le idee fondanti possono essere presentate in corrispondenza dei vari livelli di sviluppo cognitivo. Dapprima è necessario riferirsi a fatti concreti, osservabili, intuitivi e reali, in un secondo momento può intervenire il necessario livello di astrazione formale.

<sup>5</sup> Per la trattazione del concetto di rappresentazione elaborato da Bruner si rimanda al paragrafo 2.3.

<sup>6</sup> La teoria dello sviluppo cognitivo di Piaget è descritta nel paragrafo 2.1.

### 3.7.4 Pensiero intuitivo e analitico

Bruner traccia una differenza tra pensiero intuitivo e analitico. Il **pensiero analitico** procede, di solito, un passo alla volta: i passaggi del pensiero analitico sono ben definiti e possono essere facilmente trasmessi da un individuo ad un altro. In generale, chi pensa in modo analitico ha una piena consapevolezza delle procedure e delle operazioni che svolge per risolvere un problema. La procedura caratteristica del pensiero analitico è l'**algoritmo**, definito come una sequenza di operazioni da attuare in maniera rigida per raggiungere una soluzione. Si noti che il pensare in modo analitico non genera nuova conoscenza, ma si limita ad applicare la conoscenza già nota. Il **pensiero intuitivo** non avanza in modo definito e sembra basarsi su una visione complessiva del problema, piuttosto che su una serie di passaggi risolutivi. La risposta al problema, fornita in modo intuitivo, non denota una piena consapevolezza da parte di chi la propone. Chi pensa intuitivamente riesce a trasmettere ad un altro individuo con maggiore difficoltà le modalità con cui è giunto ad una soluzione (giusta o errata che sia). La **procedura euristica** è caratteristica del pensiero intuitivo: essa prevede un procedere per tentativi, ridefinendo in modo continuo le modalità di azione, affidandosi all'intuito. In generale, il pensiero intuitivo si adopera quando quello analitico non permette di pervenire alla soluzione. Di fronte all'impossibilità di procedere analiticamente, si formulano delle ipotesi che forniscono una base di partenza sulla quale procedere per risolvere un problema. In tal modo, il pensiero intuitivo può generare nuova conoscenza, in quanto permette di risolvere un problema per il quale non si conosce la soluzione analitica, oppure permette di trovare nuove soluzioni a problemi già noti. Gli aspetti appena presentati legano profondamente il pensiero intuitivo alla comprensione delle strutture delle discipline. Sul pensiero intuitivo fanno leva in modo essenziale i legami tra le

idee chiave e le risoluzioni di nuovi problemi mediante idee di carattere generale. Inoltre, si noti che il formulare ipotesi, il promuovere intuizioni fa parte di quelle *attitudini* che Bruner ritiene necessarie per cogliere la struttura delle discipline e per realizzare un apprendimento basato sulla *scoperta*. Infine, il pensiero intuitivo sviluppa anche un'altra attitudine fondamentale nello studente. Il formulare ipotesi aiuta a confidare in se stessi: chi è insicuro di solito non azzarda ipotesi, ma procede per vie già note. Chi propone soluzioni intuitive è disposto anche ad ammettere onestamente di aver errato, ma questo non intacca la sua autostima.

Tuttavia, nei precedenti curricula, il pensiero intuitivo è stato fortemente penalizzato, poiché le procedure euristiche sono difficilmente valutabili. Innanzitutto, non è detto che queste siano facilmente comprese dal docente che le deve valutare. Inoltre, una procedura intuitiva, anche se errata, ha una sua validità, che tuttavia è difficile quantificare, perché un errore di carattere intuitivo spesso si confonde con un errore ingenuo, frutto di ignoranza. Per tale motivo, i curricoli, soprattutto nel loro aspetto valutativo, hanno sempre evitato di trattare il pensiero intuitivo e le procedure euristiche.

### **3.7.5 La motivazione dello studente**

Per individuare gli aspetti della vita scolastica che possono motivare gli studenti, Bruner segue varie strade. Innanzitutto, l'uso di nuove tecnologie, degli audiovisivi e di altri strumenti specifici dell'apprendimento può inizialmente enfatizzarne gli aspetti ludici e spettacolari, motivando lo studente. Tuttavia, questa motivazione declina rapidamente.

Un modo classico di motivare lo studente è quello di creare un sistema di ricompense e punizioni, che tuttavia induce l'alunno ad essere passivo, ad agire secondo quanto vuole il docente, ad imparare solo ciò che è previsto per superare l'esame. L'apprendimento è eterodiretto e lo studente è uno spettatore: questo aspetto non è positivo, soprattutto per un'epoca nella quale i mass-media hanno già delineato un popolo di spettatori passivi.

La scoperta delle idee fondanti, di come queste si possano collegare, è di per sé un fatto motivante. Lo studente riconosce l'utilità di quello che apprende perché lo riutilizza spesso in contesti differenti; in questo caso, il docente fa leva su una ricompensa intrinseca. Pertanto, il cogliere la struttura della disciplina finisce con l'essere la vera motivazione all'apprendimento.

### **3.7.6 Il quadro di riferimento in cui si colloca il curricolo a spirale**

Nel presentare l'opera *The process of education* è utile mettere in risalto alcune considerazioni di Bruner che sono state formulate oltre 50 anni fa, per un Paese, come gli Stati Uniti, diverso dall'Italia. Tuttavia, un lettore attento non avrà difficoltà a riconoscere la validità di queste considerazioni nell'attuale quadro dell'istruzione europea e italiana: per tale motivo, il lavoro di Bruner è tuttora fonte di ispirazione per i legislatori.

Lo psicologo afferma che la costruzione di un curricolo moderno deve far fronte ad un mondo dove avvengono continui cambiamenti sociali, culturali e politici: la stessa realtà americana è molto complessa. È necessario improntare curricoli con un certo grado di uniformità sul territorio nazionale, in quanto gli americani ormai si muovono per lavoro e studio nei confini nazionali; tuttavia, vi devono essere specificità nei curricoli locali, per tenere conto della diversità delle varie comunità americane; questo compito viene assolto da un curricolo basato sulle strutture fondamentali delle discipline. Innanzitutto, esso non si basa più sul trasferimento di un sapere enciclopedico, atomizzato e frammentato, ma intende cogliere l'essenza delle idee fondanti e collegarle tra loro affinché siano questi elementi ad essere trasmessi di generazione in generazione. L'atteggiamento di continua ricerca aiuta lo studente ad imparare in modo indipendente, riuscendo quindi ad usare tale attitudine anche nella sua vita. È importante che lo studente impari ad imparare (*learning how to learn*).

Il cogliere i nessi, il maturare importanti attitudini permette allo studente di essere competente e lo sostiene nel fronteggiare la fluidità e la complessità del mondo moderno.

### 3.7.7 La teoria dell'istruzione

Nell'articolo *Needed: A Theory of Instruction* (1963) Bruner presenta gli elementi principali della sua teoria dell'istruzione, sulla scorta di quanto è emerso nella conferenza di Woods Hole e in successivi esperimenti di carattere psicologico ed educativo. La teoria viene presentata nella sua completezza nel lavoro *Toward a Theory of Instruction* (1966), in cui vengono forniti anche spunti pratici per diverse discipline. Nello stilare questa teoria, i punti chiave del pensiero di Bruner sono i seguenti:

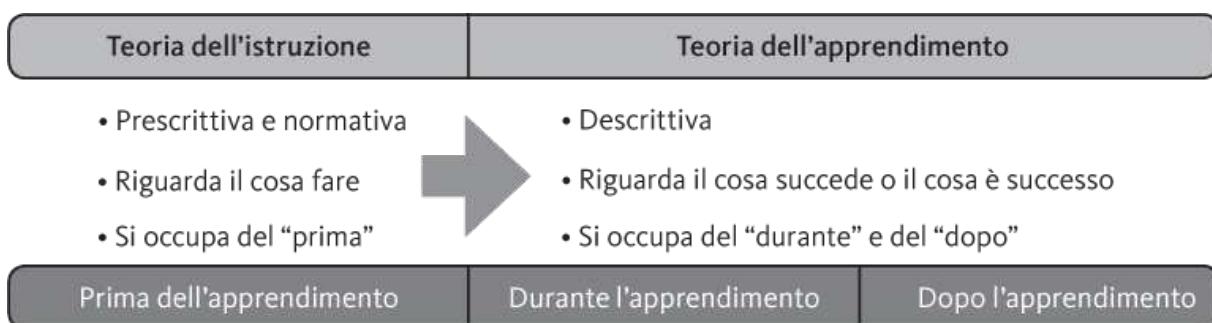
- delineare la differenza tra una teoria dell'istruzione e una teoria dell'apprendimento;
- individuare gli elementi fondanti della teoria.

#### **Teoria dell'istruzione e teoria dell'apprendimento**

Il primo punto che occorre chiarire è la differenza tra una teoria dell'istruzione e una teoria dell'apprendimento ([Figura 3.4](#)).

Una **teoria dell'istruzione** è di tipo **prescrittivo**, ossia ha l'obiettivo di conseguire particolari finalità in modo ottimale. Si tratta di una teoria che prescrive cosa fare quando si mettono insieme sequenze di segmenti di istruzione per delineare un corso di studi; essa indica, tra l'altro, il modo più efficace per ottenere l'apprendimento. In pratica, una teoria dell'istruzione funge da guida per determinare l'apprendimento nel modo migliore possibile. Da un punto di vista temporale, cura aspetti che intervengono prima dell'apprendimento stesso. Inoltre, una teoria dell'istruzione è di tipo **normativo**, ossia stabilisce criteri e condizioni che hanno la caratteristica della generalità (non sono specialistici, per situazioni *ad hoc*). La teoria dell'istruzione deve occuparsi di stabilire la relazione tra come presentare gli argomenti e come essi vengono appresi.

Una **teoria dell'apprendimento** (o una **teoria dello sviluppo**) è, invece, di tipo **descrittivo**, ossia si cura di descrivere e interpretare cosa stia avvenendo quando ha luogo l'apprendimento oppure cosa sia avvenuto quando esso è terminato. In tal senso è una teoria che cura aspetti contemporanei o successivi all'apprendimento.



**FIGURA 3.4** Differenza tra teoria dell'istruzione e teoria dell'apprendimento

#### **Caratteristiche della teoria dell'istruzione**

Bruner individua quattro caratteristiche fondamentali della teoria dell'istruzione.

##### 1) La predisposizione

Una teoria dell'istruzione si occupa dei fattori che *predispongono* il bambino ad apprendere in modo efficace;

in particolare, si può occupare anche di fattori che si determinano sia prima dell'ingresso del bambino nel sistema formale di istruzione sia quando egli ne fa già parte. L'apprendimento è un fatto sociale ed è fortemente dipendente da due fattori di socialità: il rapporto con il docente e il rapporto con i compagni. Per quanto riguarda il primo, esso è di tipo asimmetrico, in quanto si sviluppa tra due persone che si trovano in condizioni diverse: il docente conosce l'argomento, mentre l'alunno lo affronta per la prima volta. Pertanto, è importante regolare continuamente il livello di autorità e di autorevolezza che il docente impiega nella sua azione educativa. In relazione al rapporto con i compagni, è importante considerare che un bambino che vuole apprendere in un ambiente formale, in cui vi sono altri coetanei, deve padroneggiare un minimo di abilità sociali, necessarie a innescare un processo di istruzione (un certo autocontrollo, l'abitudine a seguire le regole e a interagire con gli altri in modo corretto). Le attitudini sociali sono fortemente dipendenti da numerosi fattori, come la classe sociale, il sesso, l'età e il gruppo etnico. Tutte queste variabili devono essere considerate nel determinare il processo di istruzione. L'apprendimento deve avvenire mediante la scoperta, ossia mediante l'esplorazione di diverse alternative, fino a giungere ad un obiettivo. Questo processo può essere dispendioso in termini di energie e di tempo e può essere contoproducente, se non attuato con regole precise. Occorre seguire tre fasi: l'*attivazione*, il *mantenimento* e la *direzione*. L'attivazione è relativa al punto di partenza dell'esplorazione che deve avere un certo livello di incertezza al fine di stimolare la curiosità; il mantenimento riguarda la modalità di procedere nell'esplorazione. In questa fase il docente deve condurre l'esplorazione delle alternative possibili, facendo in modo che i benefici arrecati all'apprendimento siano superiori ai rischi di attuare una ricerca dispersiva e contoproducente. La direzione consiste nell'evitare che si proceda in modo sconnesso e casuale; a tal fine occorre mantenere fisso e chiaro l'obiettivo. Lo sperimentare le varie alternative deve fruttare sempre delle informazioni per procedere in seguito in modo più spedito.

## 2) La struttura

Una teoria dell'istruzione deve chiedersi quale possa essere la strutturazione ottimale della conoscenza: per questo aspetto, Bruner ritorna al concetto di *struttura* della disciplina. Considerato un campo della conoscenza, occorre chiedersi quale sia il set minimale di proposizioni, asserti e immagini con le quali si possa derivare l'intera conoscenza di quel campo. Ad esempio, buona parte della fisica discende dai principi di conservazione. Per definire questo insieme di proposizioni fondamentali occorre accertarsi che costituiscano una struttura con le seguenti caratteristiche:

- deve avere il potere di semplificare la diversità dell'informazione all'interno del campo, rendendo chiaro che alcuni aspetti non sono altro che casi particolari delle proposizioni più generali. Questo potere di semplificazione può essere denominato **economia della struttura**;
- deve essere in grado di generare nuove proposizioni, per andare oltre *l'informazione data (beyond the information given)*. Con quest'ultima espressione, che segna un concetto importante per Bruner, si vuole mettere in evidenza come, partendo da alcune informazioni e deduzioni, se ne possano ricavare di nuove, mediante la struttura della disciplina. In tal caso si parla di **produttività della struttura**;
- deve avere la caratteristica di rendere più manipolabile e accessibile la conoscenza di quel campo. Ad esempio, si supponga che un concetto venga colto in modo intuitivo e approssimativo. In questa forma il suo uso resta limitato; se, però, esso viene formalizzato con asserti o simboli (formule), può essere inserito nella struttura della disciplina nonché ricombinato e manipolato con le altre idee portanti. Questa caratteristica viene indicata come **potenza della struttura**.

In ogni caso, la struttura di una disciplina non è statica, per vari motivi. Innanzitutto perché il sapere si

aggiorna mediante la ricerca, e l'aggiornamento del sapere determina un aggiornamento della struttura di una disciplina; ma soprattutto perché la struttura della disciplina è correlata alle condizioni e alle caratteristiche dell'apprendente (la sua età, il suo sviluppo cognitivo).

Bruner ha individuato tre tipi di rappresentazioni (esecutiva, iconica e simbolica) che aiutano a impostare il percorso istruttivo, in base al livello cognitivo raggiunto dall'alunno. Dal tipo di rappresentazione maggiormente sviluppata nel discente, le idee fondamentali di una disciplina (e quindi la sua struttura) assumono una certa forma. Si pensi al concetto di equilibrio in fisica. Nella rappresentazione esecutiva (fatta di gesti e azioni) questo concetto può essere introdotto ai bambini mediante l'uso dell'altalena basculante. Essi comprendono che il posizionarsi più lontano o più vicino al fulcro può compensare il peso differente tra i due bambini seduti e generare l'equilibrio, visto come la condizione in cui l'altalena riesce ad oscillare.

Alunni più grandi possono rappresentare l'equilibrio mediante il disegno di una bilancia, partendo da un'immagine complessa e riducendola a poco a poco a quegli elementi essenziali che ne determinano il funzionamento. Si avrà quindi una rappresentazione iconica della bilancia e dei suoi aspetti rilevanti per l'equilibrio, ossia il fulcro, i bracci, la posizione dei pesi lungo i bracci e l'intensità dei pesi stessi (magari rappresentati con una diversa grandezza). Nella rappresentazione simbolica, la bilancia viene invece descritta dalle leggi di Newton che regolano la meccanica classica. Queste leggi possono essere messe sia in una forma simbolica (formule), sia usando il linguaggio (con asserti).

### **3) La sequenza**

Un altro aspetto fondamentale è la definizione di una *sequenza* ottimale di apprendimento. Occorre chiedersi in che modo, con che ritmo e con quale successione si devono presentare i concetti. In particolare, un aspetto importante consiste nel definire il punto di partenza dal quale muoversi. Non esiste una sequenza ottimale di apprendimento, tuttavia Bruner considera importante introdurre dapprima un campo di esplorazione in cui gli alunni possono muoversi. Questi devono essere messi in condizione di fare pratica, di entrare in confidenza con le nuove situazioni. In questa fase, occorre che si determinino delle analogie tra le cose sperimentate, ma anche dei contrasti e delle differenze. In pratica, è come se si stesse passando attraverso una fase di rappresentazioni esecutive e iconiche. Di seguito, si deve raggiungere, quando possibile, una simbolizzazione. Questo passaggio non deve essere forzato, ma operato solo quando le condizioni cognitive dell'alunno lo consentono. Un altro errore da evitare è il partire direttamente con una rappresentazione simbolica, quando si gestisce un gruppo di alunni sufficientemente maturi. Se si riducono i passaggi intuitivi, svolti in quella parte di percorso che attraversa rappresentazioni esecutive e iconiche, allora, all'emergere delle difficoltà in campo simbolico, l'alunno non sarà in grado di ragionare intuitivamente, partendo dai livelli meno formali di rappresentazioni.

### **4) La conseguenza**

L'ultimo aspetto da considerare è la gestione delle ricompense e delle punizioni, che si pongono su un piano diverso rispetto al successo o al fallimento. Questi ultimi indicano lo stato che viene raggiunto alla fine della sequenza di apprendimento. Un compito svolto correttamente, oppure un problema risolto, costituiscono un successo perché hanno generato nuovo apprendimento nel discente; viceversa, si ha un fallimento. Il piano della ricompensa o della punizione si distingue dal precedente. Un successo deve essere premiato; tuttavia, anche un approccio intuitivo e originale, caratterizzato da un errore "intelligente", può essere premiato. Inoltre, "apprendere scoprendo" è di per sé gratificante come azione. Un ragazzo maturo è in grado di giudicare con onestà il suo livello di impegno e lo sforzo che ha profuso.

Questi sono gli aspetti salienti della teoria dell'istruzione di Bruner. Il volume *Toward a Theory of Instruction* propone esempi specifici di sequenze educative, sia per le materie scientifiche sia per quelle umanistiche,

fornendo un notevole supporto ai docenti. Nei prossimi due paragrafi ci soffermeremo su due aspetti specifici dell'educazione secondo Bruner: l'apprendimento per scoperta e lo *scaffolding*.

### 3.7.8 L'apprendimento per scoperta

Nell'articolo *The act of discovery* (1961) Bruner presenta il concetto di apprendimento per scoperta. Con il termine *scoperta* non s'intende solo il lavoro degli scienziati veri e propri, ossia lo scoprire qualcosa che prima era ignoto all'umanità, ma qualsiasi modalità di ottenere conoscenza per se stessi, con l'uso della propria mente. L'idea di Bruner si fa spazio in un periodo nel quale, negli Stati Uniti, gli esperti di qualsiasi disciplina (matematica, fisica, storia) sono tutti concordi nell'affermare che un effetto potente sull'apprendimento si ottiene quando lo studente organizza la conoscenza di propria iniziativa.

L'essenza vera della scoperta è la possibilità di riarrangiare o trasformare quanto risulta evidente dall'esperienza, in modo che si possa andare oltre l'esperienza visibile. In questo senso, la scoperta può essere una modalità adatta a favorire negli alunni un modo di pensare autonomo che potrà permettere loro di continuare ad apprendere nella vita, dopo la conclusione del periodo di apprendimento formale. Questo concetto, espresso da Bruner oltre cinquant'anni fa, è tuttora molto attuale.

Come realizzare un apprendimento per scoperta? Bruner identifica due tipologie di approccio all'insegnamento:

- **l'insegnamento espositivo**, nel quale l'insegnante espone dei concetti e ha una libertà decisionale maggiore rispetto allo studente, che si limita ad ascoltare. Il docente ha la libertà di organizzare i contenuti e i concetti che vuole presentare, usa i termini e le strutture linguistiche che ritiene opportune, manipola le informazioni secondo schemi personali. Non è detto che l'agire sui contenuti, secondo gli schemi che il docente adotta, sia il modo più efficace per permettere l'apprendimento;
- **l'insegnamento ipotetico**, che prevede un ruolo diverso per gli studenti: questa volta docente e studente sono su un piano collaborativo. Lo studente prende parte alla formulazione dei contenuti e talvolta gioca il ruolo principale; nel ricevere informazioni, egli le valuta criticamente ed è portato a chiedersi "cosa succede se invece ...". Si tratta di un insegnamento che favorisce l'apprendimento per scoperta dello studente.

Bruner si sofferma, quindi, sugli elementi essenziali per impostare un apprendimento per scoperta.

**Lo studente deve essere messo di fronte a situazioni nelle quali avverte che vi sono regolarità o relazioni di causa-effetto**, che sottendono la possibilità di scoprire qualcosa. Una volta che tale sensazione si determina in modo concreto, lo studente deve inventare una strategia di ricerca e scoperta. L'esperimento del gioco delle venti domande è paradigmatico. Ad un bambino tra i 10 e i 12 anni viene presentata una situazione: "un'auto è uscita di strada ed è sbattuta contro un albero". Con venti domande a cui lo sperimentatore può rispondere solo "sì" o "no", il bambino deve scoprire la causa. L'approccio che si mostra vincente, con il quale si dovrebbe impostare una ricerca, è quello di partire con domande generiche, ad esempio: "L'incidente è dovuto a un fattore che coinvolge il guidatore?". Le domande generiche possono poi fare strada a domande sempre più specifiche. Il secondo elemento essenziale è che le domande successive devono cercare di ottenere nuove informazioni che possano essere connesse con le precedenti, in quanto avere una serie di informazioni sconnesse non porta alla risoluzione del problema. Questo esperimento fa comprendere come il docente debba favorire negli studenti la maturazione di strategie di ricerca efficaci, che si muovano da un campo vasto di ipotesi ad uno sempre più specifico, raccogliendo man mano informazioni che siano connesse con le precedenti. Questa

strategia viene indicata da Bruner come una modalità di *costruire una conoscenza cumulata*.

L'apprendimento per scoperta promuove la **ricompensa intrinseca rispetto a quella estrinseca**: quest'ultima si identifica con lelogio da parte del genitore o del docente, con un voto lusinghiero o un giudizio positivo sull'alunno. Lo studente dovrebbe essere liberato dal giogo della ricompensa estrinseca perché lo porta ad apprendere qualcosa nel modo che egli ritiene più conforme alle aspettative del docente, piuttosto che nel modo che gli è più congeniale. L'alunno impara per restituire la sua conoscenza al docente, non per valorizzarla nella propria vita; il *focus*, pertanto, deve essere spostato sulla ricompensa intrinseca. L'insegnamento ipotetico, nel quale l'alunno è coinvolto, sperimenta in prima persona, formula ipotesi e le verifica, favorisce un nuovo tipo di ricompensa. La nuova ricompensa intrinseca diventa l'*informazione* cui l'alunno ha avuto accesso mediante la sua *scoperta*, diventa l'acquisizione della *padronanza* della sua scoperta. In questo caso, la volontà, la motivazione e l'azione dell'alunno sono dirette dall'alunno stesso, dal suo interno, e non provengono dall'esterno, da altri soggetti (che possono essere il docente o il genitore).

**Il campo di ricerca dell'alunno e la prospettiva di scoperta vanno codificati dal docente con attenzione.** Il percorso che porta alla scoperta deve essere di tipo euristico e non algoritmico. Un percorso algoritmico è di tipo definito, è una procedura codificata da applicare, che porta ad un prodotto, ma che non si può definire una vera e propria scoperta. Quest'ultima, infatti, non è costituita soltanto dal risultato raggiunto, ma anche dal percorso che porta al suo conseguimento. Questo percorso per scoperta è euristico, in quanto costituito da tentativi e ipotesi, che possono essere confutate o convalidate.

Da questo punto di vista, assume un ruolo importante il **problem solving**, ossia la capacità di risolvere problemi nuovi, piuttosto che la capacità di applicare metodi conosciuti a situazioni problematiche già codificate.

Un ultimo aspetto pregnante è l'**uso della memoria**. Per Bruner il vero problema non è la conservazione dell'informazione in memoria, bensì il suo recupero dalla memoria. Se la maggiore difficoltà è questa, occorre studiare tecniche di apprendimento che favoriscano il recupero dell'informazione. L'apprendimento per scoperta favorisce quest'operazione: la dimostrazione è fornita da un esperimento di Bruner. A tre gruppi di bambini di 12 anni vengono somministrate delle coppie di termini (ad esempio "sedia-foresta"). Il primo gruppo deve memorizzare brutalmente le coppie di termini; il secondo deve creare tra le stesse un nesso, che può essere una parola o un criterio (ad esempio, il termine "legno" congiunge "sedia e foresta", oppure la frase "il bambino disperso in una foresta si siede su una sedia"); al terzo gruppo vengono forniti i nessi trovati dal secondo e viene ugualmente richiesto di ricordare. In seguito, a ciascun bambino viene proposto uno dei termini della coppia, sulla base del quale egli deve riferire quale sia l'altro termine. I risultati dicono che il primo gruppo è quello che ricorda meno: questo accade perché l'apprendimento dei termini da parte dello stesso è avvenuto in modo meccanico, ricordando i termini senza attribuire loro un significato. Il terzo gruppo ricorda più del primo, in quanto ha ricevuto un possibile nesso per collegare le parole, tuttavia questo nesso è stato confezionato da qualcun altro (i bambini del secondo gruppo). È come se questi bambini avessero ricevuto un insegnamento espositivo da un docente, secondo uno stile cognitivo che è proprio di quest'ultimo ma non di loro stessi. Il gruppo che ricorda maggiormente è il secondo, che ha avuto modo di determinare (o scoprire) da solo un nesso tra i due termini.

### **3.7.9 Il problem solving e lo scaffolding**

Nell'articolo *The role of tutoring in problem solving* (1976), Bruner, insieme ad altri studiosi, riprende il concetto di *problem solving* e lo riallaccia a quello di **scaffolding**, una parola inglese che significa *impalcatura*. La figura chiave è quella del **tutor** (un adulto, un insegnante, un esperto) che affianca nell'apprendimento e nella scoperta un soggetto apprendente (un bambino, uno studente o una persona meno esperta), che viene anche

definito *tutte*. L'ipotesi di partenza è che l'apprendente sia in possesso di alcune abilità di base, che potremmo anche definire abilità inferiori. Nella sua azione, il tutor deve prevedere che tali abilità vengano combinate per raggiungere un'abilità superiore, mediante la risoluzione di un problema più o meno complesso. In tal senso, il tutor funge da *impalcatura* per far salire lo studente dall'esercizio delle abilità inferiori al possesso di quella superiore. Pertanto, lo *scaffolding* è un processo che permette ad un bambino o ad uno studente di risolvere un problema o raggiungere un obiettivo che andrebbe oltre le sue possibilità, se non fosse assistito. È indubbio che tale concetto si possa ricondurre, per tratti generali, a quello di zona di sviluppo prossimale introdotto da Vygotskij.

Un primo aspetto chiave è che la **comprensione** di un compito o di un problema precede sempre la **risoluzione** del problema stesso (detta anche **produzione**). In altre parole, il problema deve essere inquadrato perché si possa provare a risolverlo. Questo avviene per due motivi principali:

- se non si comprende il problema, durante i passaggi risolutivi non si può usare alcun tipo di feedback per correggere eventuali azioni o deduzioni errate;
- una comprensione di partenza del problema porta a valorizzare di più il risultato ottenuto, permettendo di ottenere benefici immediati da quest'ultimo.

Tuttavia, un bambino, posto di fronte a un problema, può avere abilità tali da comprendere e prefigurare la strategia per risolverlo, ma queste potrebbero rivelarsi insufficienti per attuare la risoluzione. Nello iato che separa la comprensione dalla risoluzione, si introducono il tutor e lo *scaffolding*.

La procedura di tutoraggio viene studiata in un esperimento con bambini di 3, 4 e 5 anni che devono costruire una piramide inizialmente smontata in 21 blocchi. Ad assisterli nel compito vi è un tutor che deve seguire regole ben precise. In caso di difficoltà, rilevata attraverso più tentativi falliti di connettere due blocchi, il tutor deve dapprima impartire istruzioni verbali; se poi si accorge che le difficoltà persistono, interverrà in modo diretto. Quando il bambino assembla correttamente due pezzi, il tutor può incoraggiarlo; se, invece, si distrae o crede di aver terminato, lo invoglierà a continuare. In ogni caso, l'atteggiamento del tutor non deve enfatizzare la propria soddisfazione per il comportamento corretto del bambino, piuttosto deve sottolineare la gratificazione che può nascere nello stesso dalla risoluzione del compito in sé. Le azioni dei bambini vengono registrate; al lavoro svolto da ciascuno di essi viene assegnato un punteggio in base al numero di volte che connettono due blocchi correttamente, a quante volte si correggono da soli o a quante volte si correggono con l'aiuto del tutor. Inoltre, vengono redatte alcune statistiche. *In primis*, dai dati emerge una conferma del fatto che l'avvenuta comprensione del problema non implica la sua risoluzione. I bambini di 3 anni sono quelli che hanno maggiore difficoltà nel portare a termine il compito, nel *risolverlo*; tuttavia, mostrano una comprensione dello stesso che si evince dal fatto che, se disassemblano due pezzi correttamente assemblati, quasi sempre sono soliti ricongiungerli dopo un po' di tempo, senza suggerimento da parte del tutor. Viceversa, il disassemblamento di due pezzi non correttamente assemblati raramente ne vede la successiva ricombinazione. Questi fenomeni mostrano che i bambini di 3 anni *comprendono* comunque la bontà di una combinazione corretta di due blocchi, pur avendo difficoltà nel *risolvere* il problema.

Inoltre, l'esperimento mette in evidenza che:

- per i bambini di 3 anni le cui abilità sono lontane da quelle risolutive del problema, l'intervento del tutor è in prevalenza operativo e consiste nell'accennare con gesti ai passaggi di combinazione dei pezzi;
- per i bambini di 4 anni, l'intervento del tutor è essenzialmente verbale e accenna ai tentativi da

provare;

- per i bambini di 5 anni, il tutor accompagna e dà conferma della procedura.

Da questo si comprende come, nel programmare un'azione di tutoraggio e un apprendimento per scoperta, il tutor deve valutare le modalità di interazione con i bambini, in base alla difficoltà del compito e anche alle abilità di partenza degli stessi. Questi sono fattori di carattere generale; infine, vi è un secondo fattore rilevante nel decidere la modalità di interazione con il bambino. Si tratta di un fattore individuale e dipendente dal singolo bambino: ad esempio, quando il tutor fornisce istruzioni verbali ad uno di loro ed egli non riesce comunque ad assemblare i pezzi, è difficile stabilire se il bambino non abbia compreso le istruzioni del tutor oppure semplicemente non abbia prestato attenzione. In questo caso subentrano anche le conoscenze personali del tutor circa gli atteggiamenti dell'alunno.

Il risultato della ricerca porta Bruner a stabilire gli aspetti fondamentali dello *scaffolding*:

- la definizione di un problema che sia stimolante;
- la riduzione del grado di difficoltà del problema per renderlo accessibile all'apprendente;
- il mantenere alto l'interesse e la motivazione durante lo svolgimento;
- il prendere nota di aspetti critici e discrepanze tra quanto gli apprendenti producono e quanto si vorrebbe che producessero;
- il bambino può essere influenzato ed emozionato per la presenza del tutor e conseguentemente agire per compiacere quest'ultimo piuttosto che per trarre una propria soddisfazione. Il tutor deve eludere questo fenomeno, mostrandosi discreto ed evitando di condizionare il bambino (con mimiche facciali o con gesti);
- la dimostrazione pratica di un'azione, di un gesto risolutivo, deve avvenire quando il bambino è maturo per comprenderla, altrimenti non sortisce effetti.

### 3.8 L'educazione costruttivista di von Glaserfeld

---

Nell'articolo *Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching* (1988), von Glaserfeld analizza le implicazioni del costruttivismo nel campo dell'educazione<sup>7</sup>. Un primo aspetto è la distinzione tra **addestramento** e **apprendimento**, che rappresentano rispettivamente uno strumento utilitaristico e uno strumento epistemologico. In altre parole, l'addestramento pone l'attenzione su che cosa è utile saper fare, l'apprendimento mette in rilievo che è importante conoscere e comprendere a fondo i concetti con cui veniamo a contatto: il primo si configura come l'acquisizione di abilità, come la capacità di svolgere un esercizio fisico o mentale, il secondo si riferisce a una costruzione attiva di una rete di concetti validi, ossia la costruzione di una conoscenza. I **curricoli** possono essere costruiti in modo coerente ed efficace se si separano i compiti di addestramento, legati al raggiungimento di un certo livello di *performance* nell'uso di un'abilità per svolgere un esercizio, dai compiti di apprendimento, legati alla comprensione di concetti adatti a risolvere problemi. Questa separazione non intende minimizzare l'importanza della pratica ripetuta di un esercizio o dell'apprendimento mnemonico, che sono validi processi di addestramento; tuttavia, è difficile pensare che essi siano in grado di favorire la comprensione di un compito o di un problema.

Un altro punto di criticità è legato all'uso delle parole, ossia del **linguaggio scritto e parlato**. Non è detto che la conoscenza possa essere trasferita sempre e semplicemente con l'uso delle parole: molto spesso la spiegazione verbale di un problema non porta alla comprensione. Questo succede perché i concetti comunicati tramite le parole possono non essere associati dall'apprendente con quelli che egli ha maturato in precedenza, pertanto è importante organizzarli in una rete di relazioni e di significati, in modo che essi possano richiamarsi vicendevolmente e favorire la comprensione del problema.

7 La concezione costruttivista di von Glaserfeld (costruttivismo radicale) è illustrata nel paragrafo 1.10.

Da un punto di vista costruttivista, l'apprendimento è un prodotto dell'auto-organizzazione dei concetti da parte dell'apprendente; a tal proposito, si rammentino i processi di assimilazione e di accomodamento di Piaget che von Glaserfeld rilegge in chiave costruttivista. Pertanto, la conoscenza non è acquisita in modo passivo. Quando il discente ha un impatto con un'esperienza nuova, egli percepisce una **perturbazione** rispetto a quanto si attenderebbe dalle strutture cognitive di cui dispone. In modo attivo, questa nuova esperienza deve essere assimilata o accomodata nelle strutture preesistenti, al fine di creare nuova conoscenza: solo in tal modo l'individuo ritorna in equilibrio con l'ambiente esterno. Per questo motivo, è necessario mettere il discente di fronte ad elementi che possano *perturbare* le sue strutture cognitive: ciò avviene soprattutto con il confronto e con l'interazione con altri discenti. In base a questo paradigma, il **docente costruttivista** favorisce spesso la creazione di gruppi di apprendimento o gruppi di studio. In essi due o tre studenti discutono approcci e soluzioni ad un problema, senza che il docente interferisca in modo diretto, ma seguendo l'attività mediante un monitoraggio discreto e costante. Il modo di proporre problemi e di assistere gli studenti nella loro risoluzione porta il docente costruttivista ad un atteggiamento innovativo. Il costruttivismo afferma che ognuno interpreta la realtà circostante secondo una propria visione o prospettiva, pertanto se il docente ha pensato ad una via risolutiva per il problema, non è detto che lo studente abbia in mente lo stesso tipo di soluzione. È compito del docente sviscerare la prospettiva dell'alunno, il suo approccio al problema e osservarne gli aspetti positivi, anche quando questo approccio è errato. Se un discente ha risolto il problema in un modo non previsto dal docente, non è opportuno etichettare questo approccio come totalmente errato: ciò diminuirebbe e limiterebbe la motivazione e l'autostima dello studente. Questo effetto negativo permanerebbe, anche se, contestualmente al giudizio negativo, venisse proposta e spiegata la soluzione pensata dal docente. Inoltre, osservando la soluzione dell'alunno, il docente è in grado di comprendere meglio quali siano i suoi stili cognitivi, nonché le associazioni concettuali che egli attiva più facilmente. In tal modo impara a conoscere lo studente e può impostare una didattica che sia più conforme alle sue esigenze. Pertanto, vale l'asserto tipicamente costruttivista che afferma che *“quando una realtà mi viene spiegata da un soggetto, più che comprendere qualcosa circa la realtà spiegatami, comprendo maggiormente come il soggetto vede quella realtà”*. In altre parole, *“più che conoscere la realtà, finisco col conoscere il soggetto che la descrive”*.

Infine, sulla **motivazione**, von Glaserfeld afferma che occorre lavorare in due direzioni. Nell'ambito degli strumenti utilitaristici e dell'addestramento non è difficile creare motivazione per l'alunno, in quanto questi riconosce subito l'utilità di ciò che sta apprendendo. Per gli strumenti epistemici, invece, la difficoltà è maggiore: lo studente deve percepire il vantaggio di padroneggiare modelli concettuali che hanno un vasto ambito di applicazione, rispetto a strumenti apparentemente più utili, ma più limitati. Gli studenti devono sentirsi gratificati nel riscontrare che il modello concettuale che hanno costruito è adeguato e soddisfacente.

### 3.9 Le riflessioni di von Foerster sul sistema istruzione

---

Nel saggio *Perception of the future and the future of perception* (1971), von Foerster analizza alcune criticità del pensiero moderno, fino a giungere ad un'analisi del sistema di istruzione, che è il riflesso speculare di queste criticità. Queste ultime si generano principalmente dalla confusione che caratterizza il significato delle parole e dal progressivo processo di assopimento dell'intelligenza e della creatività degli individui. L'autore esemplifica alcune situazioni che possono essere ricondotte a queste cause. In particolare, quelle illustrate di seguito nel dettaglio coinvolgono il processo di insegnamento-apprendimento<sup>8</sup>.

#### 3.9.1 La conoscenza come processo

Molti tendono a confondere un *processo*, ossia una serie di azioni coordinate in un algoritmo, con un *prodotto*, ossia un bene. Ad esempio, le parole “informazione” e “conoscenza” definiscono ormai dei prodotti (beni, cose, sostanze) e non vengono considerate come dei processi attivi. L’informazione è il processo mediante il quale la conoscenza viene acquisita. La conoscenza è il processo che integra le esperienze passate e presenti con l’obiettivo di formulare nuove attività, siano esse di carattere interno all’individuo (come i pensieri e i desideri), siano esse manifestamente visibili all’esterno (come il linguaggio o il movimento). Si afferma sempre più spesso che le scuole, le biblioteche o le università sono depositarie del sapere, come se questo fosse, appunto, un bene. Questa prospettiva presuppone che il sapere sia qualcosa che bisogna acquisire dagli altri e che non deve essere costruito in prima persona. A tale proposito, von Foerster ricorda l’immagine dell’*imbuto di Norimberga*. Si tratta di una stampa del XVI secolo nella quale un insegnante è raffigurato mentre colloca un imbuto sulla testa di un bambino e in esso versa della “conoscenza” raccolta in un secchio. Questa conoscenza viene rappresentata con lettere e numeri. Non si deve pensare di aver risolto il problema della conoscenza racchiudendola in libri, filmati, registrazioni o lezioni, che non rappresentano la conoscenza (o meglio il bene della conoscenza), ma solo un mezzo attraverso il quale mettere in atto il processo conoscitivo. Quest’ultimo coinvolge gli alunni in prima persona, in maniera attiva, fin dalla scelta del mezzo che è più congeniale a loro per costruire il sapere.

#### 3.9.2 L’uso del linguaggio

Il linguaggio progressivamente smette di essere il mezzo per esprimere le nostre percezioni e le nostre esperienze e diventa il mezzo con il quale acquisire strutture e idee confezionate dagli altri. von Foerster cita l’esperimento in cui una serie di carte, su cui sono scritte delle parole, vengono distribuite ad adulti e bambini. Questi devono creare delle coppie o dei gruppi di carte in base ad associazioni che stabiliscono tra le parole riportate sulle carte. Il risultato è che gli adulti associano le carte in base a categorie sintattiche, dividendo i nomi dagli aggettivi e dai verbi. Pertanto, delle associazioni tipiche sono “mangiare-portare-accompagnare” (verbi), “soffice-dolce” (aggettivi), “mela-formaggio-latte-zucchero” (cose commestibili). I bambini, invece, osservano le parole scritte sulle carte in base ad una prospettiva diversa che non è di tipo sintattico, ma piuttosto di tipo semantico. Questa prospettiva mostra una ricchezza percettiva e immaginativa che gli adulti ormai hanno perso. Il bambino associa le parole alle sue percezioni, alle sue esperienze: in questo caso si creano coppie del tipo “mela-mangiare”, “piede-salto”, “zuccherodolce”. È come se gli adulti avessero dimenticato il significato delle

parole, il loro potere rappresentativo, e le avessero ricondotte ad oggetti formali che si possono catalogare secondo regole sintattiche apprese a scuola. Il sistema di istruzione sembra inibire le potenzialità comunicative del linguaggio e le attività cognitive che queste potenzialità possono attivare.

<sup>8</sup> La visione della realtà di von Foerster è trattata nel paragrafo 1.11.

### 3.9.3 Il travisamento del metodo scientifico

Alla base dell'insegnamento vi sono ormai due pilastri fondamentali che costituiscono applicazioni errate del metodo scientifico e che mostrano i loro effetti negativi. Innanzitutto, vi è l'asserto per il quale *le regole osservate in passato si devono applicare anche in futuro*. Questa norma preclude qualsiasi forma di evoluzione individuale e sociale; con essa, infatti, ogni cambiamento è impossibile. La seconda regola è che, dato un set di cause  $P = \{p_1, p_2, \dots, p_n, \dots\}$  e un set di effetti  $Q = \{q_1, q_2, \dots, q_n, \dots\}$ , procedere in modo scientifico vuol dire concentrarsi su uno degli effetti (ad esempio  $q_n$ ) e restringere il campo fino ad individuare la causa che lo determina. In pratica, l'attenzione è posta sul principio di *causa efficiente*, ossia su quella causa che è necessaria e sufficiente affinché si verifichi l'effetto  $q_n$ : tutto il resto deve essere ignorato. Procedere in questo modo è deleterio, in quanto si finisce col ragionare sulla base di un rapporto diretto tra causa ed effetto, senza pensare a ulteriori implicazioni che quella causa può determinare. Concentrandosi solo sulla causa efficiente e sull'effetto diretto, si finisce col perdere di vista la *causa finale*, ossia la finalità per la quale si ha un determinato effetto. È come se, accendendo un fiammifero, ci concentrasse solo sullo strofinare il fiammifero sulla superficie ruvida (la causa efficiente), disinteressandoci del fatto che la nostra finalità è vedere il fiammifero acceso per svolgere un determinato compito (causa finale).

### 3.9.4 La banalizzazione dell'istruzione

Tutte le circostanze esemplificative appena citate possono ricondursi al problema della banalizzazione del processo di insegnamento-apprendimento. von Foerster si sofferma sulle usuali pratiche didattiche che caratterizzano in gran parte il sistema di istruzione. Per fare questo, attinge ai suoi studi sulla cibernetica e declina i concetti di macchina banale e macchina non banale nel campo dell'istruzione.

Per **macchina** si può intendere un'entità astratta che è in grado di svolgere alcune funzioni; essa riceve un *input* (le informazioni in ingresso, gli stimoli, le cause) e, dopo una fase di elaborazione, produce un *output* (le informazioni in uscita, le risposte, gli effetti).

La **macchina banale** è caratterizzata da una relazione uno-a-uno tra l'*input*, ossia lo stimolo ricevuto, e l'*output*, ossia la risposta fornita. Ad esempio, posso predisporre la macchina affinché allo stimolo A risponda B e allo stimolo C risponda D. Proprio queste relazioni definiscono la macchina. La loro invarianza fa in modo che tale macchina possa essere descritta come un *sistema deterministico*, per il quale esistono delle regole di comportamento ed è sempre possibile stabilire una risposta, dato un certo stimolo. In seguito, se continuo a stimolare la macchina con A, riceverò come risposta sempre B; questo rende la macchina un *sistema prevedibile*.

La **macchina non banale** è caratterizzata da una relazione diversa tra l'*input* e l'*output*. Per lo stesso stimolo A, tale macchina non risponde sempre B: la risposta che essa fornisce è frutto delle risposte che ha dato in precedenza. Pertanto, i passaggi che la macchina ha compiuto in precedenza determinano le sue risposte attuali. Anche queste macchine sono dei sistemi deterministici con una serie di regole interne che ne causano il comportamento; si può parlare, in particolare, di una molteplicità di stati interni che vengono assunti dalle stesse. Per queste macchine è possibile osservare solo l'*input* e l'*output* e ipotizzare gli stati interni esclusivamente da quanto si osserva all'esterno. Per tale motivo, le macchine non banali sono dei *sistemi non prevedibili* e quindi

difficilmente utilizzabili nella pratica. Le macchine costruite dall'uomo sono sempre macchine banali, in quanto devono garantire un certo comportamento, atteso dal soggetto. Un asciugacapelli deve soffiare aria calda, un'automobile deve muoversi, una stufa deve sprigionare calore, una chiave deve infilarsi in una serratura e aprire una porta. Se una macchina banale inizia a comportarsi in modo non banale, l'uomo corre subito ai ripari per banalizzarla. Ad esempio, è possibile che si accenda l'asciugacapelli, ma che esso non produca aria calda (rispondendo in modo non banale). In questo caso, una riparazione porterà l'asciugacapelli nuovamente nella sua condizione di macchina banale. La natura è caratterizzata da comportamenti non banali, per non dire caotici. Tuttavia, l'uomo estrapola da questi andamenti delle regolarità (banalizzazioni) che permettono di trarre vantaggio. Ad esempio, se piantiamo un seme e lo annaffiamo finiremo col mangiare i frutti della pianta.

Talvolta, questo processo di banalizzazione, anziché rivelarsi utile, diventa un fattore fortemente nocivo, soprattutto quando viene applicato all'uomo: è il caso del sistema di istruzione. Esso accoglie in ingresso bambini che sono, per certi versi, imprevedibili, come delle macchine non banali. Se poniamo loro una domanda, ci risponderanno dalla prospettiva del bambino, in un modo che non ci attendiamo e che talvolta ci sorprende. Il sistema di istruzione tende progressivamente a banalizzare gli studenti, inducendoli a fornire risposte attese e prevedibili alle domande. Gli stessi test di valutazione sono predisposti per proporre domande di cui si conosce la risposta e per attendersi la risposta corretta. Quando uno studente ottiene un ottimo voto ad un test, il suo processo di banalizzazione si è compiuto, in quanto egli è totalmente sotto controllo e fornisce le risposte attese dai suoi interlocutori.

### **3.9.5 Le domande legittime e illegittime**

Il problema del sistema di istruzione si fonda su quelle che von Foerster chiama *domande illegittime*: si tratta di domande di cui già si conosce la risposta. Vengono definite in questo modo perché non è opportuno e sensato proporle se già se ne conosce la risposta. Dietro questa osservazione, vi è la constatazione che spesso il docente si attende dallo studente una pura e semplice riproduzione di un sapere già conosciuto. Le domande illegittime non aggiungono nulla al sapere complessivo dell'umanità, ma semplicemente tramandano il sapere passato nel futuro. Il *focus* dell'attenzione dovrebbe spostarsi sulle *domande legittime*, ossia su quelle degne di essere poste, in quanto non se ne conosce ancora la risposta, o addirittura non si è in grado di sapere se esista una possibile risposta. Queste domande pungolano lo studente, lo pongono in un atteggiamento di ricerca, ne mantengono attiva la non banalità, ne stimolano il potenziale creativo.

Alla luce di quanto osservato, il sistema di istruzione del futuro dovrebbe concepire ciascun essere umano come un'entità autonoma, pensante e non banale. Esso dovrebbe essere il frutto di una società che è in grado di raggiungere la consapevolezza dei tre seguenti asserti:

- l'educazione non è né un diritto né un privilegio, ma una necessità;
- l'educazione è imparare a formulare domande legittime;
- A sta meglio quando B sta meglio.

Questi tre asserti riassumono la visione educativa costruttivista: l'educazione è una necessità non solo per il singolo studente, ma per l'intera comunità. Perché la comunità possa prosperare, è necessario il contributo di tutti i suoi componenti, i quali possono apportarlo solo se hanno seguito un percorso educativo. Questo percorso non deve essere caratterizzato dall'assimilazione di quanto già si conosce e dalla trasmissione di conoscenze statiche e fossilizzate, ma deve essere un percorso dinamico, fatto di scoperte e di una continua costruzione della conoscenza in modo autentico e originale. Tale conoscenza scaturisce dalle domande legittime. Infine, un

imperativo per certi versi utopico afferma che ciascun individuo sta meglio se anche tutti gli altri stanno meglio. Gli squilibri e le perequazioni finiscono per danneggiare tutti: in tal senso anche l'apprendimento deve avvenire in una comunità di studenti, secondo una prospettiva collaborativa e non competitiva, affinché le risorse di ciascuno siano messe a disposizione di tutti gli altri.

## 3.10 Edgar Morin

---

Il filosofo e sociologo francese Edgar Morin (Parigi, 1921) ha affrontato numerose questioni di carattere sociologico, politico e scientifico, spesso collegate tra loro. Ai fini del nostro discorso, ci concentreremo soprattutto sugli studi di Morin che hanno indirizzato gli orientamenti didattici e pedagogici in numerosi paesi, tra i quali l'Italia. Le convinzioni pedagogiche di Morin sono legate strettamente alla sua visione globale della realtà attuale, alla complessità dei problemi e delle relazioni che si stabiliscono tra ambiente, uomo, cultura ed educazione. A tale proposito è importante ricordare soprattutto le seguenti opere:

- *Introduzione al pensiero complesso* (1993);
- *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (2000);
- *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (2001);
- *La sfida della complessità* (2011).

### 3.10.1 La sfida della complessità

Nei volumi *Introduzione al pensiero complesso* (1993) e *La sfida della complessità* (2011), Morin individua alcune criticità dei sistemi educativi. Un primo punto critico è la rinuncia ad affrontare la conoscenza e i fenomeni nella loro complessità. Nel linguaggio moderno, ammettere che una realtà è complessa, vuol dire ammettere che è difficile descriverla, spiegarla e quindi conoscerla. Pertanto, la sfida della conoscenza moderna è tutta tesa nello sforzo di riuscire a chiarire, definire e interpretare la complessità. I sistemi educativi improntano la loro azione formativa sulla conoscenza e sulla spiegazione di contenuti chiari e distinti: si può apprendere ciò che è chiaro, ciò che è certo. Pertanto, la certezza è l'elemento essenziale alla base del pensare, il fondamento principale della conoscenza. Morin individua quattro pilastri della certezza, su cui sono stati costruiti i sistemi educativi:

1. **il pilastro dell'ordine.** La realtà circostante è governata da leggi che ne stabiliscono l'ordine. Il determinismo è alla base dei fenomeni che osserviamo; pertanto, possiamo prevedere e determinare come un fenomeno si evolverà, quale sarà il suo esito se ne conosciamo le variabili e i presupposti iniziali. Se una realtà appare disordinata, questo è perché ancora non abbiamo individuato l'ordine che ad essa sottosta e che ci permette di conoscerla;
2. **il pilastro della separabilità.** La risoluzione di un problema è possibile se esso viene separato e scomposto in tanti problemi più semplici (un principio già introdotto da Cartesio nel suo *Discorso sul Metodo* del 1637). Questi problemi sono disgiunti e indipendenti tra loro e determinano una scomposizione dei contenuti, una specializzazione dei saperi che ha portato alla separazione delle discipline. Per questo motivo sono state individuate delle grandi scienze (la fisica, la biologia, la

matematica, la chimica) che tendono sempre più a settorializzarsi. Il fenomeno si allarga ulteriormente se si pensa alla separazione tra *saperi umanistici* (alla cui base vi è la *filosofia*) e *saperi scientifici* (alla cui base vi è la *matematica*). Oggi si parla di una cultura umanistica e di una cultura scientifica, perdendo il senso di un sapere unitario e delle connessioni che mettono in relazione tutti i saperi;

3. **il pilastro della riduzione.** Strettamente connesso al principio di “separabilità”, secondo cui la conoscenza può essere scomposta in elementi semplici, il principio di riduzione afferma che la conoscenza degli elementi basilari e semplici è prioritaria rispetto alla conoscenza di contenuti molteplici che risultano mutevoli, indefiniti e incerti;
4. **il pilastro della logica induttivo-deduttiva.** Alla base della logica vi sono due tipi di ragionamento: il ragionamento deduttivo, che parte da leggi o asserti universali e si riflette in casi specifici che vengono letti alla luce di questi asserti generali, e il ragionamento induttivo, che parte dalla conoscenza di casi semplici e basilari, per raggiungere leggi universali e principi generali. In questo panorama mancano altri processi ugualmente validi, come l’invenzione e la creazione, che generano nuova conoscenza.

Morin osserva che la costruzione di sistemi educativi sulla base dei quattro pilastri della certezza ha portato a conseguenze gravi a livello globale. Soffermandosi in particolare sul secondo e sul terzo pilastro, Morin stabilisce che il primo punto di criticità è la frammentazione e l’isolamento dei saperi: da questo fenomeno nasce la suddivisione del sapere in discipline e la concezione della cultura (ossia dell’insieme delle conoscenze) come suddivisa tradizionalmente in **cultura umanistica** e **cultura scientifica**. Al contrario, queste due culture sono complementari e devono ritornare a parlarsi. La cultura umanistica ha una capacità sintetica di integrazione dei saperi e favorisce la riflessione sul pensiero umano. La cultura scientifica ha una capacità analitica di suddivisione e distinzione dei saperi che ha portato ad alte specializzazioni e ad importanti conquiste scientifiche e tecnologiche. Tuttavia, la cultura umanistica, senza quella scientifica viene privata delle scoperte che portano innovazione ed avanzamento culturale e sociale; d’altro canto, la cultura scientifica, senza quella umanistica, viene privata della riflessione tipica delle scienze umane e della loro capacità di sintesi perseguitando risultati senza talvolta neppure aver chiari gli obiettivi più generali e globali.

La settorializzazione di questi saperi genera nuovi problemi. Morin parla di **intelligenza cieca**. Partendo dalla considerazione di problemi legati alla società moderna in campo sociale, economico, medico, Morin fornisce, quindi, una serie di esempi che mostrano come la riduzione dei problemi globali in ambiti specifici e le soluzioni trovate in tali ambiti circoscritti siano spesso fintizie e generino in realtà nuovi problemi.

Ad esempio, la grande conquista tecnica della costruzione della diga di Assuan, che ha permesso la produzione di elettricità in Africa, ha portato a una minore irrigazione dei terreni intorno al Nilo, riducendo la fertilità di molte aree dell’Egitto e causando problemi di approvvigionamento di viveri per la popolazione. Se il problema dello sviluppo dell’Africa fosse stato studiato nella sua complessità (approvvigionamento di energia elettrica, ma anche di beni alimentari) forse si sarebbe trovata una soluzione differente. Morin parla anche delle cure mediche. Queste sono sempre più specialistiche e sono in grado di curare malattie che hanno mietuto numerose vittime in passato. Tuttavia, poiché non si è guardato all’organismo umano nel suo complesso, queste cure spesso sono causa di scompensi e di danni ad altre parti del corpo. Se l’organismo fosse studiato nella sua complessità, le cure mediche specialistiche sarebbero più rispettose di tutti i suoi bisogni.

Infine, il filosofo francese analizza le ripercussioni che la settorializzazione dei saperi ha indotto nei sistemi educativi. Questi hanno prodotto generazioni di tecnici con una visione approfondita dei loro compiti ma soltanto in un ambito specifico e settoriale. Per tale motivo individuano una **sola dimensione** del problema umano, quella

che essi affrontano nel loro ambito specialistico e tecnico. Chi è impegnato in una visione molto tecnica e specialistica di un problema può spesso ignorare, in buona fede, il riflesso globale dell'attività che svolge. La scuola deve, quindi, abituare gli studenti a ragionare in termini di complessità e globalità, deve educare alla complessità delle realtà. Le nuove generazioni devono imparare a pensare in modo **multidimensionale**, affrontando un problema sotto diversi punti di vista, considerando le conseguenze di ogni loro scelta in termini economici, sociali, culturali, scientifici e tecnologici.

Lo sviluppo della scienza, secondo questi quattro pilastri della certezza, ha nascosto la presenza del *disordine* che affiora dalla complessità del mondo come se non fosse possibile un modo diverso di organizzare la realtà se non quello della disgiunzione e della riduzione. Questo impedisce di concepire “*l'unità del molteplice, ma anche la molteplicità dell'uno*”, ciò che Morin definisce *l'unitas multiplex* (ossia la compresenza di unità e molteplicità in una realtà). L'unità del molteplice viene sostituita da una unità che ignora e soffoca la diversità, mentre la molteplicità dell'uno viene sostituita da una classificazione settoriale che non prevede elementi unitari di fondo. Anche la visione dell'essere umano è soggetta alla schematizzazione di questi aspetti riduttivi e disgiuntivi. In questa prospettiva, quando si cerca di amalgamare la visione di diversi individui o etnie, si finisce col soffocare le diversità e non rispettare le differenze esistenti tra i vari soggetti. Inoltre, se si cerca di differenziare le comunità, le etnie e gli individui, non si riescono a sottolineare gli elementi che tali diversità hanno in comune. Anche in questo caso, non si è raggiunta *l'unitas multiplex*, ossia la visione di un uomo che è individuo singolo e irripetibile, ma che appartiene comunque ad una collettività con la quale condivide molteplici caratteri fondamentali.

### **3.10.2 I sette saperi**

Nel volume *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (2001), Morin riprende alcuni concetti già presentati nell'opera *La testa ben fatta* e illustra sette conoscenze che sono indispensabili per orientarsi all'interno di un mondo complesso e multidimensionale. Queste sette conoscenze sono illustrate in sette distinte lezioni che mirano a individuare un problema nei suoi aspetti essenziali e a trovare una possibile chiave di lettura. Le sette lezioni vertono sui seguenti argomenti:

- 1. i fenomeni dell'errore e dell'illusione nel processo che porta alla conoscenza.** Si tratta di un argomento di carattere metacognitivo. Morin sostiene che non è importante solo promuovere la conoscenza, ma è fondamentale soprattutto insegnare allo studente *come* “si conosce”. È chiaro che il processo che conduce alla conoscenza sia spesso impervio, caratterizzato da difficoltà, da errori che facilmente si commettono nell'apprendere e da illusioni o suggestioni che spesso ci convincono di aver raggiunto una conoscenza, quando invece questa è ancora distante. Alla fine del processo di apprendimento, questi errori e queste illusioni minano alla radice la conoscenza dell'individuo che “non sa di non sapere”, nel senso che crede di sapere, ma in realtà non sa. Per tale motivo, è importante che il processo educativo sia accompagnato da un processo metacognitivo di costante analisi critica di ciò che si è appreso, sulla base delle caratteristiche con le quali la mente apprende o del contesto culturale e sociale nel quale l'apprendimento avviene;
- 2. la conoscenza pertinente come conoscenza globale.** È uno dei punti che maggiormente hanno influenzato la stesura delle *Indicazioni*. Esistono conoscenze parziali e locali, legate a contesti culturali e sociali e condivise da comunità di individui. Spesso queste conoscenze inquadrano in un'ottica locale problemi condivisi e sentiti da una comunità. La comprensione di queste conoscenze è

sicuramente importante; tuttavia, assume valore ancora più strategico la capacità di inserire queste conoscenze in una visione globale, osservare cioè le problematiche non in un'ottica locale, ma in un riferimento planetario. Su di un versante parallelo, vi è la questione della frammentazione del sapere nelle discipline che, sebbene funzionale alla trasmissione del sapere stesso, tuttavia ne impedisce una visione globale e unitaria. Occorre stimolare nuovamente la mente umana a svolgere compiti per i quali è naturalmente predisposta, come quello di scoprire relazioni tra le cose, effettuare collegamenti tra i concetti e osservare i fenomeni nel loro complesso;

3. **la conoscenza della condizione umana.** La frammentazione del sapere in discipline influenza anche la visione della condizione umana. La natura dell'uomo viene frazionata in una parte biologica, in una sociale, in una psichica, in una storico-sociale. In tal modo, si perde di vista il fatto che queste nature sono tra loro collegate e si influenzano vicendevolmente. Occorre ricomporre l'uomo nel suo complesso e scoprire il denominatore comune che sottende alla natura umana in tutte le sue forme;
4. **la conoscenza dell'identità terrestre.** A partire dal secolo XVI, le parti del mondo sono entrate in comunicazione costante e continua. Questo ha accomunato i destini degli uomini di tutti i paesi e di tutti i continenti. Nell'era attuale della comunicazione e dell'informazione, questo aspetto è cruciale. Occorre promuovere presso tutte le comunità la coscienza che i destini degli uomini sono interlacciati, anche se essi sono distanti geograficamente. La natura stessa di uomo, che accomuna tutti gli individui che possono definirsi tali, rende possibile l'idea che i problemi siano comuni e che le soluzioni eventuali debbano essere condivise;
5. **conoscere come affrontare le incertezze.** Se fino al secolo XIX le scienze avevano fornito all'uomo delle certezze e delle leggi ben salde, nel secolo XX le scienze hanno mostrato in molti campi una natura complessa e multiforme della realtà che lascia solo parzialmente spazio ad una conoscenza certa. Le scoperte della fisica (la meccanica quantistica, la fisica delle particelle elementari), quelle della teoria dell'evoluzione biologica e le teorie delle scienze storiche, mostrano vasti campi di incertezza. Pertanto, il sistema educativo deve far maturare negli studenti la capacità e le strategie per affrontare l'incertezza, l'ignoto, l'inatteso;
6. **insegnare la comprensione.** Allo stato attuale, le relazioni tra uomini, tra popoli, tra comunità sono dettate dall'incomprensione reciproca. Gli uomini comunicano, ma non si comprendono. Gli educatori devono stimolare nelle nuove generazioni competenze empatiche, sociali e interpersonali che permettano a ciascun individuo di riconoscere l'altro e di accettarne la visione differente della realtà. Occorre anche studiare le cause dell'incomprensione, affinché si possano intendere quelli che sono gli effetti più evidenti dell'incomprensione stessa, come il razzismo, la xenofobia, l'odio e il disprezzo del diverso, la divisione ed emarginazione di qualsiasi tipo;
7. **conoscere l'etica del genere umano.** L'essere umano ha una triplice natura. Innanzitutto, egli è un singolo, un individuo, con le sue esigenze, i suoi bisogni e le sue peculiarità; ma appartiene anche ad una società, ad una comunità ed è, pertanto, in relazione con altri. Infine l'individuo appartiene ad una specie, ossia ad una collettività di individui che è diffusa sull'intero pianeta. Per tale motivo, l'insegnamento deve perseguire due importanti finalità di tipo etico e politico: occorre stabilire un rapporto di reciproco controllo tra società e individui e questo può essere ottenuto tramite il sistema democratico; inoltre, bisogna far comprendere agli individui la loro appartenenza ad una comunità planetaria. Non si è solo cittadini di una patria, ma si è anche cittadini della Terra.

In particolare, quelle che sono elencate come la seconda, la terza e la quarta lezione avranno un'influenza netta e demarcata nelle *Indicazioni per il Curricolo* (del resto si ricorda che la stesura delle Indicazioni, nella loro prima versione è stata curata da una commissione presieduta dal prof. Ceruti, uno dei maggiori studiosi di Morin in Italia<sup>9</sup>). A margine di queste tre lezioni si possono formulare alcune osservazioni.

Il pensiero della complessità aiuta a formare una visione globale della realtà. Una maggiore globalità aiuta a riconoscere l'interconnessione delle culture e l'interconnessione dei destini delle diverse comunità. Pertanto, favorisce una maggiore responsabilità ed una maggiore solidarietà. La visione globale implica una responsabilità superiore in quanto ci aiuta a comprendere che ciascuno non è responsabile verso una cerchia di individui o verso una comunità, ma è responsabile verso l'intero genere umano. Solo se maturiamo una consapevolezza della nostra attività in termini globali, allora comprendiamo che anche la nostra responsabilità lo è.

La visione globale implica anche maggiore solidarietà, in quanto l'interconnessione e l'allargamento delle responsabilità spinge gli individui ad essere più solidali gli uni verso gli altri.

<sup>9</sup> Per le Indicazioni per il Curricolo del 2007 si rimanda al paragrafo 5.2.2.

## Capitolo 4

### Le competenze didattiche del docente

In questo capitolo vengono presentate le implementazioni didattiche delle teorie pedagogiche descritte finora. Se la pedagogia stabilisce un approccio teorico all'apprendimento, fornendo idee e principi di carattere generale, la didattica studia il metodo con il quale applicare tali principi. In altre parole, la didattica si occupa di mettere a punto azioni concrete da utilizzare in classe per favorire l'apprendimento. Nelle pagine che seguono viene fornito un quadro completo delle distinte metodologie didattiche, partendo dall'apprendimento attivo per giungere ai metodi di insegnamento induttivo, passando per l'apprendimento tra pari e l'apprendimento collaborativo.

#### 4.1 La lezione frontale

---

La lezione frontale è la più classica delle metodologie didattiche, quella tuttora maggiormente presente nell'immaginario collettivo. Quando si pensa ad un'aula in cui si fa lezione, si immagina un docente alla cattedra o alla lavagna che legge e commenta un libro, trasmette oralmente dei contenuti e talvolta scrive per fissare alcuni concetti. La collocazione dei banchi nell'aula è funzionale a questa tipologia di lezione: essi sono tutti rivolti verso la cattedra e la lavagna, che sono i punti verso su cui si focalizza l'attenzione. Nella lezione frontale il ruolo attivo è svolto principalmente dal docente, mentre gli alunni si pongono in un atteggiamento passivo di ascolto e di ricezione dei contenuti. L'insegnante può chiedere agli studenti di intervenire in merito alle sue osservazioni e generalmente questi ultimi, nella loro risposta, si rivolgono direttamente a lui, mentre gli altri compagni di classe ascoltano di riflesso. La lezione frontale è sicuramente il modo più efficace per trasmettere quantità ingenti di contenuti in tempi relativamente brevi. Tuttavia, visto l'atteggiamento sostanzialmente passivo dei discenti, questa modalità di condurre una lezione o un'attività in classe non è sempre la più adatta per far maturare abilità o competenze negli alunni. Con buona approssimazione possiamo collocare questo modello didattico nel quadro teorico del comportamentismo. Difatti si tratta di un modello incentrato sull'istruzione e sul

docente, sulla trasmissione dei contenuti, con particolare enfasi sui tempi necessari per tale finalità.

Va sottolineato, inoltre, che la lezione frontale è usata per lo più per introdurre argomenti o nozioni di tipo teorico, dal momento che gli alunni essendo in un atteggiamento passivo di ascolto, non possono essere coinvolti in attività pratiche e non possono sperimentare concretamente quello che stanno imparando. Notiamo che lo stesso assetto dell'aula non facilita l'interazione tra gli studenti, fatta eccezione per la possibilità di lavorare con il compagno di banco. Pertanto, è difficilmente praticabile un'attività condotta in gruppo.

## 4.2 L'apprendimento attivo

---

### 4.2.1 Definizione

Il concetto di **apprendimento attivo** (in inglese *Active Learning*) è stato introdotto da Richard M. Felder, Rebecca Brent e Michael Prince. In seguito, l'espressione "apprendimento attivo" è stata utilizzata da altri studiosi attribuendole diversi significati. Per tale motivo, l'apprendimento attivo è diventato una sorta di termine generale per indicare diverse metodologie didattiche nelle quali si focalizza l'attenzione su **attività condotte dagli studenti** in prima persona. L'obiettivo è quello di coinvolgere gli allievi attivamente nel processo di apprendimento.

Le attività svolte durante l'apprendimento attivo coinvolgono lo studente su due livelli differenti:

- partecipa in prima persona allo svolgimento delle attività didattiche; viene coinvolto operativamente nel realizzare materiali didattici, nell'elaborare prodotti;
- è invitato a riflettere e a valutare quello che sta facendo; egli deve comprendere l'importanza e l'utilità dell'apprendimento che realizza con l'attività svolta.

Prince mette in evidenza che questo tipo di attività può essere compiuta anche a casa, quando si svolgono i compiti assegnati dal docente. Tuttavia, il lavoro a casa di solito viene svolto singolarmente, senza interagire con altri soggetti e senza che il docente possa monitorare il processo di apprendimento. Pertanto, Prince sottolinea come una situazione di questo tipo non rappresenti ciò che di solito si intende con apprendimento attivo, modalità che prevede per lo studente la possibilità di interagire con altri soggetti, ad esempio, con i compagni di classe, e per il docente di supervisionare il lavoro che gli alunni svolgono; per questo motivo le attività di apprendimento attivo vengono svolte solitamente in classe.

### 4.2.2 Dalla lezione frontale all'apprendimento attivo

Il passaggio verso una nuova modalità di gestire la lezione in classe non è sempre facile, soprattutto quando un docente è abituato a svolgere la normale lezione frontale. Prince indica due piccoli step iniziali che il docente può compiere per introdurre in classe un apprendimento attivo partendo dalla didattica tradizionale.

**Intervallare la lezione frontale con brevi e semplici attività degli studenti.**

L'attività più semplice che può essere introdotta nell'ambito di una lezione frontale è il proporre, ad intervalli regolari, delle brevi pause nelle quali gli studenti possono confrontarsi in coppie per chiarire alcuni aspetti più critici degli appunti e delle annotazioni che hanno preso durante l'ascolto. Si tratta di una procedura semplice che

può dare risultati importanti. Si tenga presente che tali strategie sono corroborate anche da specifici studi sul calo di attenzione degli studenti in funzione del tempo: diverse ricerche citate da Prince evidenziano che, dopo 15 minuti, la capacità di rimanere concentrati diminuisce drasticamente con una conseguente assimilazione ridotta dei contenuti da apprendere. Pertanto, una pausa periodica di 2 minuti, ogni 15 di lezione frontale, può far svagare gli studenti, creare un momento in cui si scarica la tensione e ci si prepara per recepire i contenuti successivi. La pausa costituisce anche un importante e necessario momento di confronto e chiarimento tra gli studenti su quanto è stato appena ascoltato.

#### **Promuovere il coinvolgimento e l'impegno dello studente.**

Apprendimento attivo non significa semplicemente introdurre in classe delle attività per gli studenti, ma incoraggiare attività tali da favorire negli studenti stessi una riflessione su quello che stanno apprendendo. Per tale motivo, le attività proposte devono essere progettate intorno a risultati di apprendimento di cui i discenti possono cogliere l'importanza e la significatività. Più lo studente si sente coinvolto, maggiore è la possibilità che apprenda in modo efficace. Ad esempio, l'introduzione di semplici pause, come illustrato al punto precedente, aiuta gli studenti a confrontarsi e a riflettere su quello che apprendono, cogliendo eventualmente i punti di forza e le criticità del loro modo di apprendere.

#### **4.2.3 Le attività caratteristiche dell'apprendimento attivo**

Felder e Brent definiscono l'apprendimento attivo come *"qualsiasi attività svolta durante una lezione che permetta a tutti gli studenti della classe di essere chiamati a fare qualcosa che vada oltre il guardare, l'ascoltare e il prendere appunti"*. In altre parole, si fa apprendimento attivo quando si attua la seguente sequenza di attività:

- si propone un'attività da svolgere in tempi brevi. In particolare, si può chiedere di rispondere a una domanda o di risolvere un problema, di spiegare con parole proprie un concetto complesso, di delineare sommariamente un diagramma o una mappa concettuale;
- si invitano gli studenti a riflettere sugli spunti forniti, singolarmente o in coppie, dando loro un tempo breve per delineare una risposta alla consegna;
- si ascoltano le soluzioni proposte da alcuni studenti al termine dell'attività. È importante che in questa fase di ascolto finale siano coinvolti, a turno, tutti gli studenti.

Nell'apprendimento attivo si parte dall'assunto che un docente non può rinunciare a insegnare ciò che conosce, spiegando i punti salienti, chiarendo gli aspetti critici, facendo dimostrazioni o elaborando modelli. Tuttavia, queste attività indispensabili possono essere affiancate da momenti brevi di apprendimento attivo che contribuiscono a mantenere alto l'interesse dello studente.

In particolare, Felder e Brent propongono le seguenti tre **tipologie di apprendimento attivo** che si dimostrano efficaci:

- **think-pair-share** (pensa, abbinati e condividi). Si propone una attività e si chiede agli studenti di riflettere singolarmente sullo stimolo proposto. In seguito viene chiesto agli studenti di riunirsi in coppie e di trovare un accordo sulla soluzione. Infine si interpellano alcuni studenti o alcune coppie chiedendo di condividere le loro risposte;
- **concept test** (test su un concetto). Si propone un test a risposta multipla agli studenti, avendo cura di inserire tra le risposte sbagliate (i distrattori), quelle che presentano i ragionamenti, le idee e i concetti errati più comuni e diffusi tra gli alunni. Gli studenti devono rispondere di getto, usando un sistema

elettronico di risponditori<sup>1</sup>, oppure sollevando un cartoncino colorato che indica l'opzione scelta. In seguito si riuniscono in coppie e discutono sulle loro risposte, cercano di pervenire a un'intesa sulla risposta esatta. Dopo questo confronto di un paio di minuti, si chiede agli studenti di rispondere di nuovo, cercando di osservare la nuova distribuzione delle risposte, mettendo in evidenza un'eventuale convergenza verso l'alternativa corretta, che nasce dal confronto tra gli studenti;

- **thinking-aloud pair problem solving TAPPS** (risoluzione di problemi a coppie pensando ad alta voce). Viene proposta un'attività che può essere suddivisa in due parti e si inizia a svolgere la prima chiedendo agli studenti di riunirsi in coppie. In ciascuna coppia si deve definire un *explainer* (colui che spiega) e un *questioner* (colui che pone domande). Nella coppia l'*explainer* cerca di trovare una soluzione per l'attività proposta, stimolato dalle domande, dalle osservazioni e della correzioni del *questioner*. Successivamente si ascoltano le coppie per constatare che tipo di soluzione hanno previsto. Nella seconda parte dell'attività, i ruoli nella coppia si invertono e si procede in modo analogo, ascoltando alla fine le soluzioni pensate dalle coppie.

#### 4.2.4 Le prospettive aperte dall'apprendimento attivo

Sebbene l'apprendimento attivo rappresenti un esempio di innovazione della didattica, occorre sottolineare come esso costituisca comunque un semplice punto di partenza. Vi sono, infatti, aspetti non del tutto sviluppati nell'ambito di questa strategia didattica, in particolare riguardo all'**interazione tra gli studenti, alla lezione frontale e al ruolo del docente**.

In merito al primo aspetto, si è parlato in precedenza di come gli studenti possano confrontarsi a coppie (tipicamente i compagni di banco), per tempi relativamente brevi, in compiti piuttosto semplici, ma è possibile pensare di sviluppare la didattica ulteriormente verso questa direzione, organizzando gruppi di alunni (anziché coppie), fornendo loro un maggior tempo per interagire e assegnando ai gruppi compiti più articolati che siano orientati verso un obiettivo comune.

Per quanto riguarda il modo di organizzare la lezione in classe, si è visto che l'apprendimento attivo prevede "l'inserimento" di un insieme di digressioni incisive pur sempre all'interno di una lezione frontale. Dunque, l'impianto della lezione non viene cambiato radicalmente, mentre al contrario si potrebbe pensare ad una lezione completamente strutturata su attività di gruppi di alunni, nell'ambito della quale la lezione frontale verrebbe ridotta solo a brevi spiegazioni e chiarimenti da parte del docente. Relativamente a quest'ultimo, va sottolineato che secondo l'approccio attivo egli non segue le attività mentre vengono svolte, non assiste alle discussioni che avvengono nelle coppie e non può farlo anche per i tempi brevi nei quali si compiono le attività. Egli si limita a raccogliere le osservazioni e le soluzioni alla fine delle attività. Al contrario, il docente potrebbe seguirle più da vicino se queste avessero ritmi meno serrati.

<sup>1</sup> Il sistema di risponditori è presentato nel paragrafo 6.11.5.

### 4.3 L'apprendimento tra pari

#### 4.3.1 Definizione

**Apprendimento tra pari** (in inglese *Peer Learning* oppure *Peer-Assisted Learning*) è un'espressione piuttosto

sintetica che potremmo riformulare in modo più chiaro come *“Apprendimento con l’assistenza di individui di pari stato”*. Entrando nel dettaglio, possiamo proporre la definizione di Topping, secondo il quale *l’apprendimento tra pari* è l’acquisizione di conoscenze e abilità attraverso l’aiuto attivo e il supporto instaurato tra individui di pari stato o tra compagni che vengono abbinati. Esso coinvolge persone che provengono da gruppi sociali similari che non sono, in ogni caso, insegnanti professionisti. Queste persone si aiutano vicendevolmente nell’apprendimento e, al contempo, esse stesse imparano nel praticare questa attività.

Passando dalla definizione generale di Topping al mondo specifico dell’istruzione, notiamo che, nel caso delle istituzioni scolastiche, *l’apprendimento tra pari si attua principalmente tra studenti che si supportano in maniera reciproca nell’apprendimento*.

Occorre dire che non tutti gli studiosi sono concordi nell’adoperare la definizione di Topping. Tuttavia, in questa trattazione, ci riferiremo ad essa perché è la più generale possibile e perché aiuta a collocare le varie pratiche di apprendimento tra pari in un quadro esaustivo e coerente, come vedremo nei prossimi paragrafi.

Spesso, gli studiosi utilizzano anche l’espressione *Educazione tra pari* (in inglese *Peer Education*) per la quale esistono varie definizioni. Tuttavia, in linea di massima, evitando formalismi eccessivi, è possibile identificare l’educazione tra pari con l’apprendimento tra pari.

#### 4.3.2 Tipologie di apprendimento tra pari

Topping suddivide *l’apprendimento tra pari* in due ampie categorie:

- **l’apprendimento cooperativo** (in inglese *Cooperative learning*), basato su una interdipendenza positiva che si instaura in un gruppo di studenti che lavorano in sinergia per conseguire un obiettivo comune. Questo tipo di apprendimento implica:
  - la presenza di un gruppo eterogeneo di studenti con diversi livelli di abilità;
  - l’uso di materiali di apprendimento che devono essere studiati e compresi;
  - la possibile assegnazione di ruoli all’interno del gruppo;
  - la supervisione del docente;
- **il tutoraggio tra pari** (in inglese *Peer tutoring*), fondato su una specifica divisione di ruoli da parte degli studenti: uno svolge il ruolo di *tutor* (l’aiutante, ossia colui che aiuta il pari nell’apprendimento, colui che insegna) e l’altro il ruolo di *tutee* (l’aiutato, ossia colui che viene aiutato nell’apprendimento, colui che apprende). Questo tipo di apprendimento implica la presenza di procedure di interazione tra tutor e tutee che siano chiare e ben definite; anche in questo caso vi può essere l’uso di materiali di apprendimento.

L’introduzione di queste due definizioni evidenzia la necessità di alcuni chiarimenti. Innanzitutto *occorre tracciare una differenza tra la figura del tutor, quella del mentore e quella del coach*. Il *tutor* è una figura specifica dei processi di apprendimento. La relazione che esiste tra tutor e tutee ha carattere strettamente educativo: il *tutor* guida il tutee nel suo percorso di apprendimento, spiega in prima persona contenuti e argomenti, adotta strategie opportune per favorire l’apprendimento nel tutee. L’attività svolta dal tutor viene detta *tutoring* o tutoraggio.

*Il mentore*, invece, è una figura esperta che stabilisce una relazione uno ad uno con il suo interlocutore e fornisce a quest’ultimo un supporto in termini psicosociali. Incoraggia e suggerisce opportunità e percorsi per lo sviluppo di una carriera professionale. Tipicamente è una figura che si rivolge a individui di gruppi svantaggiati. L’attività svolta dal mentore viene detta *mentoring*.

Infine, il lavoro del *coach* (in italiano *allenatore*) mira a motivare la persona che assiste, chiamata *coachee*, e

a far emergere tutte le abilità e le competenze di cui è dotata, che sono momentaneamente sopite. L'attività svolta dal coach è detta *coaching*. In ambito educativo spesso si possono riscontrare anche attività di mentoring e di coaching, tuttavia queste ultime non vanno confuse con le attività di tutoraggio che sono rivolte espressamente all'apprendimento.

Il secondo punto da chiarire riguarda la metodologia dell'apprendimento cooperativo, alla base della quale vi è un'interazione positiva di un gruppo di studenti. Non è detto che in questo gruppo debbano esserci necessariamente studenti che svolgono il ruolo di tutor e studenti che vengono assistiti da questi ultimi, si tratta piuttosto di studenti che cooperano attivamente. Questa è la differenza basilare con il tutoraggio tra pari, che ha ruoli specifici ben delineati. È bene sottolineare che l'apprendimento cooperativo è un caso specifico di apprendimento collaborativo, una metodologia individuata con criteri più ampi, la cui caratteristica è proprio l'utilizzo di gruppi di studenti<sup>2</sup>.

#### 4.3.3 Definizione e caratteristiche principali del tutoraggio tra pari

Come già accennato, il tutoraggio tra pari (in inglese *Peer tutoring*) è una metodologia didattica che prevede la presenza di due figure che sono in una relazione asimmetrica e che hanno in comune un obiettivo di apprendimento: uno studente-tutor, che aiuta l'altro studente nell'apprendimento e uno studente-tutee, che viene aiutato nell'apprendimento. Per comprendere i vantaggi caratteristici dell'apprendimento tra pari, occorre tracciare una rapida storia di questa pratica educativa che affonda le sue radici nell'antichità classica.

Una visione piuttosto datata dell'apprendimento tra pari stabilisce che la coppia di pari debba essere costituita da uno studente che è tra i migliori della classe (il tutor) e uno studente che ha evidenti difficoltà nell'apprendere. Se la coppia viene istituita secondo queste regole, non si fa altro che replicare l'usuale dinamica che sussiste tra il docente, ossia una persona che padroneggia in modo efficace delle conoscenze e dei contenuti, e uno studente che ha chiare difficoltà nell'apprendere alcuni contenuti. In altre parole, il tutor non fa altro che diventare un surrogato del docente sostituendosi a lui nella pratica trasmissiva del sapere. Attuato in questi termini il tutoraggio tra pari, pur risultando comunque un metodo efficace, potrebbe presentare alcune criticità:

<sup>2</sup> L'apprendimento collaborativo è presentato nel paragrafo 4.4.

- il forte dislivello di abilità tra gli studenti potrebbe creare disinteresse e mancanza di motivazione nel tutor. Lo studente più bravo ritiene poco stimolante un'attività in cui ripete concetti che per lui sono assodati e quasi automatici;
- l'eventuale atteggiamento di disinteresse del tutor potrebbe coinvolgere a catena anche lo studente che dovrebbe apprendere; quest'ultimo potrebbe non sentirsi coinvolto dal suo interlocutore e avvertire di essere un peso. Questa condizione non facilita l'apprendimento da parte dello studente assistito;
- infine, lo studente-tutor potrebbe maturare la convinzione di svolgere una pratica che non gli procura alcun vantaggio dal punto di vista dell'apprendimento. Egli non impara cose nuove e non ha alcuna crescita cognitiva.

Più di recente, si è compreso che la relazione che si instaura tra il tutor e il tutee, nell'ambito di un tutoraggio tra pari, deve essere qualitativamente diversa da quella che si delinea tra docente e alunno. Topping sostiene che il modo più efficace per realizzare il peer-tutoring sia quello di utilizzare un tutor le cui capacità siano di poco superiori a quelle dello studente da aiutare. In questo modo, entrambi i membri trovano le motivazioni adatte per affrontare la sfida che viene loro proposta.

In questo caso è verosimile prospettare una situazione come la seguente:

- il tutor avverte la sfida di dover guidare l'apprendimento dell'altro studente. Egli sa che non è un obiettivo semplice, ma confida di poter avere successo se profonde il necessario impegno;
- lo studente aiutato avverte il senso di sfida che gli viene trasmesso dal tutor e a sua volta cerca di impegnarsi per apprendere al meglio;
- il tutor trova questa attività stimolante, poiché si accorge che lo sforzo di insegnare dei contenuti all'altro studente gli permette di riorganizzare in modo coerente i propri apprendimenti. Egli si accorge di meditare più a fondo sui contenuti che deve insegnare; avverte una maggiore consapevolezza di questi contenuti. In altre parole, vale l'antico detto secondo il quale "si apprende insegnando" o, in alternativa, "insegnare è come imparare due volte".

In realtà vi sono anche altri elementi aggiuntivi che rendono virtuosa questa interazione. Il tutor compie anche un'esperienza importante a livello comunicativo. Egli migliora le proprie abilità comunicative, in quanto riflette su come formulare alcuni asserti, su quali siano le parole più appropriate da utilizzare, inoltre ragiona su quale sia la strada più efficace per presentare i contenuti all'altro studente.

Se si riesce a instaurare una relazione di fiducia tra i due pari, essa può essere usata in modo vincente per l'apprendimento. Difatti il tutor, essendo un pari stato (o un pari ruolo) rispetto al tutee, non ha nei suoi confronti alcuna posizione di autorità. Ciò può favorire l'apertura del tutee, la sua volontà di esternare le proprie incertezze, la sua ignoranza su alcuni argomenti e le sue idee errate. In tal modo, si attiva più facilmente una procedura diagnostica e di correzione dei concetti errati, delle nozioni inesatte e delle procedure di apprendimento inefficaci.

Occorre dire che, negli ultimi anni, anche la differenza di abilità tra i due studenti, caratteristica distintiva del tutoraggio, è stata messa in discussione. Per alcuni studiosi, non è necessario che uno studente abbia abilità, anche lievemente superiori, a quelle dell'altro. Nella relazione di peer-tutoring è importante l'interazione e la cooperazione che si instaura tra i due allievi; è tale relazione che favorisce l'apprendimento di entrambi. Pertanto, nascono anche metodi nell'ambito dei quali gli studenti della coppia, dopo un certo periodo di attività, si scambiano i ruoli; il tutor diventa il tutee e viceversa.

#### 4.3.4 Le tipologie di tutoraggio tra pari

Di seguito vengono presentate diverse tipologie di tutoraggio tra pari. Tra le più diffuse vi sono:

- l'apprendimento tra pari di età diverse;
- l'apprendimento tra pari della stessa età;
- l'apprendimento tra pari reciproco;
- l'apprendimento tra pari diffuso nell'intera classe;
- le strategie di apprendimento con l'assistenza di pari.

##### **Apprendimento tra pari di età diverse**

Questa tipologia (in inglese *Cross-age Peer Tutoring*) prevede che siano formate coppie di studenti appartenenti a classi diverse. L'espressione "tra pari di età diverse" non deve destare perplessità; infatti, si ribadisce che il termine *pari* non è riferito all'età degli studenti, bensì al loro *status* o al loro ruolo paritario (ossia quello di studente) all'interno della scuola. In generale, la differenza di età è marcata; essa deve essere almeno di tre anni. Lo studente più anziano riveste il ruolo di tutor, mentre quello più giovane quello di tutee. In questa

metodologia i ruoli restano fissi. Generalmente avviene che lo studente più anziano abbia un'abilità maggiore del più giovane, in relazione agli apprendimenti oggetto di studio. Questo asserto trova fondamento nelle teorie evolutive del bambino, in particolare, in quella elaborata da Piaget<sup>3</sup>.

Si tratta di una tipologia di tutoraggio che ricalca molto la relazione che sussiste tra docente (esperto) e studente (principiante) e che rientra maggiormente nell'immaginario collettivo: risulta, difatti, il più diffuso nelle istituzioni scolastiche. Il tutor funge da modello, formula domande, incoraggia allo studio e presenta spiegazioni dei contenuti. Si tratta di una modalità di tutoraggio che può essere efficace anche per gli studenti disabili. Difatti questi possono essere individuati come tutor di studenti più piccoli. Il ruolo del tutor può far guadagnare autostima e fiducia allo studente disabile.

### ***Apprendimento tra pari della stessa età***

Si tratta di un tipo di apprendimento (in inglese *Same-age Peer Tutoring*) nell'ambito del quale vi sono coppie di studenti che hanno la stessa età. Siccome gli studenti fanno parte della stessa classe, possono avere tra loro una differenza di età che può arrivare al massimo fino a due anni. Costituisce una modalità piuttosto flessibile di tutoraggio; difatti, si possono avere:

<sup>3</sup> La teoria evolutiva di Piaget è presentata nel paragrafo 2.1.

- studenti con livello diverso e ruoli fissi, dove il ruolo dello studente con abilità maggiori è quello di tutor. In questo caso, si ripete la configurazione precedente, ossia quella dell'apprendimento tra pari con età diverse, solo che le coppie vengono determinate all'interno della stessa classe ma lo svolgimento delle attività non cambia molto;
- studenti con pari livello e scambio di ruoli. In questo caso, il docente deve accertarsi che gli alunni di pari livello abbiano una comprensione simile dei contenuti e dei concetti;
- studenti con livello diverso e scambio di ruoli, in cui si ha una modalità di scambio dei ruoli simile al caso precedente. In questo caso è opportuno strutturare bene i materiali. In particolare, occorre fornire allo studente meno abile le domande che dovrà sottoporre allo studente più abile, con le relative risposte, affinché possa controllarne la correttezza.

Le ultime due configurazioni, dove avviene lo *scambio di ruoli*, aprono la strada a un nuovo modello di tutoraggio, che viene indicato come *reciproco*.

### ***Apprendimento tra pari reciproco***

L'apprendimento tra pari reciproco (in inglese *Reciprocal Peer Tutoring*) prevede che nella coppia di studenti vi sia un'alternanza, per i medesimi tempi, tra i ruoli di tutor e tutee. Gli studiosi ritengono che, almeno in linea teorica, il tutoring reciproco abbia potenzialità superiori rispetto al tutoring con ruoli fissi. In primo luogo perché è possibile che estenda i vantaggi ad entrambi gli studenti, sia del ruolo di tutor sia di quello di tutee e poi perché potrebbe ridurre gli effetti negativi tipici del tutoring a ruoli fissi, come la possibilità che il tutor assuma un ruolo autoritario o che lo studente aiutato inizi ad essere dipendente dal tutor. Infine, il tutoring reciproco può amplificare i vantaggi della collaborazione tra pari, creando una maggiore simmetria tra i due studenti e favorendo la reciprocità e la negoziazione della conoscenza. In generale, questa modalità prevede una forte strutturazione dei materiali e delle attività.

### ***Apprendimento tra pari diffuso nell'intera classe***

Di solito, il tutoraggio reciproco avviene tra coppie di studenti all'interno della classe, ma non è detto che non

possa coinvolgere tutti gli studenti. Quando si vogliono svolgere attività di tutoraggio reciproco che coinvolgano l’intera classe, allora si parla di apprendimento tra pari diffuso nell’intera classe (in inglese *Classwide Peer Tutoring*). In questa tecnica di apprendimento, il docente divide la classe in coppie di studenti. Ciascuna coppia è costituita da un tutor e da un tutee (uno studente). Esistono diverse varianti di questa metodologia, una tra le più interessanti prevede l’istituzione di un torneo tra le varie coppie. A ognuna vengono assegnati dei materiali e illustrate procedure che sono altamente strutturate. Ciascuna coppia guadagna dei punti se il tutee risponde correttamente alle domande del tutor; inoltre, il docente può assegnare dei punti alla coppia se il tutor svolge il suo ruolo con efficacia. L’attività di tutoraggio viene svolta un paio di volte a settimana, per tempi relativamente brevi. Inoltre, di settimana in settimana, le coppie possono cambiare. Nel cambio di coppia è prevista anche una possibile inversione dei ruoli. In altri casi, lo scambio di ruoli può avvenire all’interno della medesima sessione di tutoraggio.

#### ***Strategie di apprendimento con l’assistenza di pari***

Un caso specifico di apprendimento tra pari diffuso nell’intera classe è denominato strategie di apprendimento con l’assistenza di pari (in inglese *Peer Assisted Learning Strategies*). In questo caso vengono create coppie di studenti con abilità di livello simile. A ciascuna coppia vengono assegnati dei materiali adatti al loro livello di abilità in modo tale che l’apprendimento risulti personalizzato. Vengono inoltre distribuiti dei cartoncini nei quali sono descritti i vari passaggi di tutoraggio. Nelle coppie, i ruoli di tutor e tutee vengono scambiati, così da dare la possibilità a ciascuno studente di fare un’esperienza in entrambi i ruoli.

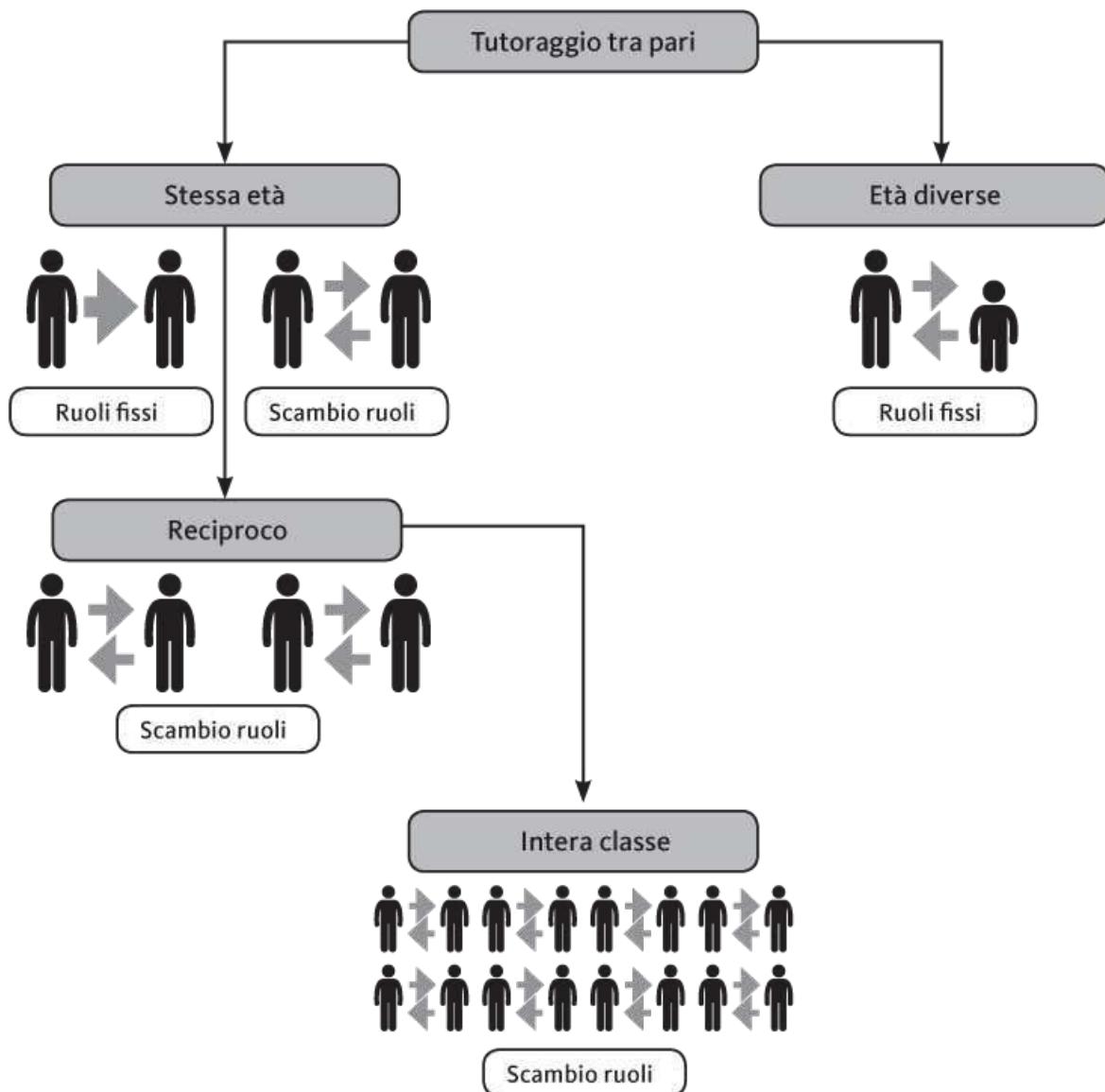


FIGURA 4.1 Le varie tipologie di tutoraggio tra pari

#### 4.3.5 Vygotskij quale precursore del tutoraggio tra pari

Nei suoi studi, lo psicologo e pedagogista Vygotskij ha messo in evidenza due aspetti teorici dell'apprendimento che danno ragione dell'utilità della metodologia di tutoraggio tra pari. Il primo aspetto è legato all'uso del **linguaggio**<sup>4</sup>. Vygotskij ha notato che il linguaggio è uno strumento cognitivo importante. Quando il bambino realizza una attività tende a parlare ad alta voce; quel parlare è come un ragionare. Tramite le parole, il bambino si auto-stimola e aggiunge agli stimoli visivi, quelli uditivi provenienti dalla sue parole. In questo modo, riesce ad attivare abilità cognitive di livello superiore che lo aiutano nella risoluzione dei problemi. Il tutor vive una situazione analoga: nello spiegare i contenuti al tutee egli può usare le parole e ragionare, in prima battuta, ad alta voce. In questo modo moltiplica i suoi stimoli e riesce a trovare il percorso più efficace per presentare l'argomento al compagno. Le abilità comunicative e l'uso del linguaggio si riflettono, in realtà, in uno sviluppo cognitivo che interessa direttamente il tutor.

Il secondo aspetto è legato alla **zona di sviluppo prossimale**, zona di carattere cognitivo che contiene quegli apprendimenti che non sono ancora posseduti da un soggetto, ma che il soggetto può acquisire se opportunamente guidato<sup>5</sup>. Nell'interazione tra tutor e tutee rivediamo le dinamiche caratteristiche della zona di sviluppo prossimale: lo studente aiutato apprende se viene opportunamente guidato dal tutor. Tuttavia, spesso ci

si dimentica che l'interazione tra tutor e tutee, sebbene non sia perfettamente speculare, è comunque di carattere bidirezionale; dunque, anche il tutee, con i suoi segni di approvazione, con le sue osservazioni e con le eventuali domande e richieste di chiarimenti, può indurre nel tutor una comprensione e una consapevolezza maggiore circa i contenuti presentati. Pertanto, a rigore di logica, i contenuti che il tutor illustra al suo assistito sono presenti anche nella zona di sviluppo prossimale del tutor stesso.

## 4.4 L'apprendimento collaborativo

---

### 4.4.1 Definizione

L'apprendimento collaborativo (in inglese *Collaborative Learning*) può essere definito come un metodo di istruzione nel quale gli studenti lavorano insieme in piccoli gruppi per raggiungere un obiettivo comune. In gruppo, gli studenti lavorano insieme per comprendere contenuti, per elaborare significati, per trovare soluzioni a problemi proposti, per creare prodotti che certifichino il loro percorso di apprendimento. La definizione appena fornita è necessariamente generica, in quanto l'espressione "apprendimento collaborativo" spesso si riferisce ad una varietà di approcci educativi. Tuttavia, in ognuno di questi approcci, l'enfasi viene posta sul fatto che gli studenti apprendono meglio quando interagiscono in gruppi con attività stimolanti e coinvolgenti, rispetto a quando lavorano singolarmente. Si afferma in modo ancora più centrale di quanto avviene nell'ambito dell'apprendimento attivo il ruolo dello studente; viene enfatizzata in modo maggiore l'attività degli studenti, che avviene in gruppi e non solo in coppie, con tempi più lunghi di confronto e di lavoro.

<sup>4</sup> Gli esperimenti sul linguaggio di Vygotskij sono descritti nel paragrafo 2.2.

<sup>5</sup> La zona di sviluppo prossimale di Vygotskij è presentata nel paragrafo 3.6.

### 4.4.2 I presupposti da cui nasce l'apprendimento collaborativo

Smith e Mac Gregor definiscono alcuni assunti di base da cui nasce l'idea dell'apprendimento collaborativo:

- **l'apprendimento è un processo attivo e costruttivo.** Difatti, l'apprendimento si verifica quando informazioni e contenuti nuovi si integrano con le conoscenze pregresse a formare nuove strutture di contenuti e di idee. Pertanto, comprendere vuol dire creare nuove informazioni, idee e nuovi significati. Non si dimentichi che il costruttivismo è ritenuto il quadro di riferimento teorico dell'apprendimento collaborativo;
- **l'apprendimento è favorito da un contesto stimolante.** La vera molla che fa scattare l'apprendimento è data dall'efficacia e dalla coerenza con cui viene progettata l'attività che devono svolgere gli studenti. Si deve trattare di un compito stimolante, di un impegno e di una conoscenza che gli studenti devono riuscire a valorizzare in modo semplice e diretto. Piuttosto che condurre gli studenti lungo un percorso che parte da concetti e idee per muoversi verso le applicazioni, è più interessante iniziare un'attività di apprendimento con un problema dal quale gli studenti devono isolare fatti e idee pertinenti;
- **ciascun alunno è diverso dagli altri.** Gli alunni differiscono gli uni dagli altri per il loro background socio-culturale ed economico, per le loro esperienze, per le aspirazioni e le attitudini. Inoltre essi si

distinguono per i propri stili di apprendimento<sup>6</sup>. Pertanto, se si adotta lo stesso tipo di lezione frontale per tutti, si rischia di penalizzare qualcuno e favorire solo quei pochi che vi si adattano. La possibilità di lavorare in gruppo e di confrontarsi con gli altri dà al docente l'opportunità di comprendere meglio le caratteristiche dell'alunno. D'altra parte lo stesso alunno, interagendo con i compagni, coglie le differenze che lo distinguono dagli altri e riesce a comprendere meglio le proprie attitudini;

- **l'apprendimento è un fatto sociale, emotivo e soggettivo.** Il confronto con gli altri permette una comprensione migliore degli argomenti. In questo modo si negoziano significati e si crea nuova conoscenza. Questi risultati sono impossibili se l'apprendimento non avviene in un contesto sociale. Il lavoro di gruppo permette di ascoltare gli altri e riconoscere le loro diverse prospettive. Lavorando in uno spirito di collaborazione, si può diventare un insegnante o uno studente tra pari. Tutte queste attività presuppongono un coinvolgimento da un punto di vista emotivo che può stimolare l'apprendimento. Attraverso il confronto con gli altri si sperimenta un cambiamento nello sviluppo intellettuale; i discenti imparano ad articolare il proprio punto di vista e ad ascoltare le opinioni altrui.

#### 4.4.3 Le diverse implementazioni dell'apprendimento collaborativo

Abbiamo visto come l'espressione "apprendimento collaborativo" sia piuttosto generica, in quanto può riferirsi a numerosi approcci distinti del processo di insegnamento-apprendimento. Infatti, se si vogliono prendere in considerazione le sole variabili che indicano le modalità di organizzare i gruppi, ci si rende conto che si può declinare l'apprendimento collaborativo in diverse tipologie. Ad esempio:

<sup>6</sup> Torneremo sugli stili di apprendimento nel Capitolo Ottavo.

- i gruppi possono essere formati da poche persone (3 o 4), da un numero medio di individui (5 o 6) o da molti studenti (oltre 7);
- i tempi di lavoro dei gruppi possono essere brevi (meno di 15 minuti), di lunghezza media (dai 15 ai 45 minuti) oppure lunghi (l'intera durata di una lezione e oltre);
- i gruppi possono essere eterogenei o omogenei per attitudine e competenze degli alunni.

Se invece ci riferiamo a come impostare il lavoro nei gruppi si può pensare a:

- gruppi che svolgono attività molto strutturate, con passaggi sequenziali e con obiettivi ben specificati;
- gruppi in cui l'attività si deve sviluppare in modo più spontaneo, con obiettivi vagamente delineati.

In relazione al compito da svolgere, si possono avere:

- gruppi che hanno l'obiettivo di realizzare un prodotto chiaramente delineato;
- gruppi che hanno il compito di seguire e analizzare un processo con l'obiettivo di confrontarsi reciprocamente e di attribuire un significato al processo.

Variando questi parametri si ottengono tante specifiche attività di apprendimento collaborativo che i vari studiosi hanno denominato in modo differente, ma che hanno alla base l'idea comune del confronto tra studenti e del lavoro in gruppi. Inoltre, occorre dire che spesso le metodologie che possono essere ricondotte all'apprendimento collaborativo vengono indicate con nomi che si riferiscono all'idea teorica che soggiace a quella metodologia, più che alla modalità con cui essa viene attuata. Ad esempio, metodi di apprendimento collaborativo possono essere:

- l'apprendimento cooperativo, che nasce dall'idea che la cooperazione tra studenti favorisce l'apprendimento più della competizione;
- l'insegnamento induttivo, che nasce dall'idea che problemi e compiti devono essere affrontati secondo un metodo appunto induttivo, ossia partendo da situazioni particolari, fino a generalizzare progressivamente procedure e risultati.

Nei prossimi paragrafi verranno presentate nel dettaglio tali metodologie che si riconducono all'apprendimento collaborativo.

## 4.5 Apprendimento cooperativo

---

### 4.5.1 La definizione

Seguendo l'orientamento di studiosi come Smith, MacGregor, Felder e Prince, una forma specifica di apprendimento collaborativo è l'apprendimento cooperativo (in inglese *Cooperative Learning*).

Per Prince, l'idea alla base dell'apprendimento collaborativo è che un contesto di apprendimento viene maggiormente favorito dalla collaborazione tra gli studenti, piuttosto che dalla competizione tra di loro. Mantenendo fede allo spirito dell'apprendimento collaborativo, anche nell'apprendimento cooperativo l'attività tra gli studenti è favorita mediante la formazione di gruppi.

Per tracciare la definizione dell'apprendimento cooperativo, Slavin analizza le tipologie di strutture incentivanti che si possono utilizzare in ambito scolastico per favorire l'apprendimento. In particolare, individua tre tipi di strutture:

- una **struttura incentivante cooperativa**, nella quale più individui vengono premiati per il lavoro che hanno svolto in gruppo;
- una **struttura incentivante competitiva**, nella quale più individui sono paragonati tra loro e quelli che ottengono prestazioni migliori vengono ricompensati;
- una **struttura incentivante individualistica**, nella quale più individui sono premiati in base alla loro prestazione, senza un confronto diretto con le prestazioni altrui.

Per Slavin, l'apprendimento cooperativo si basa sulla struttura incentivante cooperativa. In base a quanto affermano Smith e McGregor, l'apprendimento cooperativo è caratterizzato da attività che sono strutturate con cura, gli obiettivi sono delineati con rigore e le tappe sequenziali necessarie per raggiungerli sono chiaramente specificate. Pertanto, in via del tutto generale, le attività dell'apprendimento cooperativo non si sviluppano in modo spontaneo, con ampi margini di manovra, al contrario, poco viene lasciato all'estemporaneità.

### 4.5.2 Caratteristiche

Nell'apprendimento cooperativo, l'acquisizione di competenze interpersonali è importante almeno quanto l'apprendimento stesso di concetti e idee. Per lavorare in gruppo, infatti, è necessario che gli studenti maturino **abilità sociali e relazionali** che risultano determinanti per il successo del gruppo stesso. Pertanto nell'apprendimento cooperativo i compiti richiesti hanno come obiettivo anche la maturazione di tali abilità, prima

tra tutte quella di saper lavorare in gruppo. In questo modo la modalità di organizzare e interpretare il lavoro di gruppo, oltre ad essere il mezzo per apprendere, diventa anche una delle finalità dell'apprendimento cooperativo stesso. Si noti che se concordiamo con l'affermare che la pratica è una condizione ineludibile per apprendere qualcosa, allora dobbiamo necessariamente dedurre che le competenze sociali e le abilità di gestire relazioni interpersonali si possono acquisire solo lavorando in gruppo. Ovviamente, se l'attività di gruppo non è strutturata in modo efficace, non è detto che gli studenti possano interagire al meglio e acquisire queste competenze sociali. Tuttavia, nello studio individuale e nella lezione frontale è impossibile che tali abilità possano essere messe alla prova e migliorate.

#### 4.5.3 I risultati dell'apprendimento cooperativo

Non ci sono pareri unanimi degli studiosi sui risultati che si ottengono con l'apprendimento cooperativo; alcuni sostengono che siano migliori rispetto a quelli che si raggiungono con un apprendimento individuale e viceversa. Un punto fermo, però, è stato individuato dai fratelli David e Robert Johnson che hanno studiato sistematicamente i risultati di apprendimento sviluppati con la cooperazione di individui, mettendo in evidenza come vi siano cinque caratteristiche essenziali che rendono un apprendimento cooperativo migliore di uno individuale; si tratta dell'interdipendenza positiva, delle responsabilità individuali, delle interazioni faccia a faccia, delle abilità sociali e dell'elaborazione di gruppo, che verranno presentate nel prossimo paragrafo.

Tuttavia, è utile anche sottolineare la posizione di Slavin. Egli ritiene che i metodi di apprendimento cooperativo, in ogni caso, dimostrano di avere effetti positivi sulle relazioni interpersonali tra alunni, favorendo, ad esempio, l'integrazione di studenti stranieri o disabili nell'ambiente scolastico. Questi metodi spesso migliorano l'autostima degli alunni e le loro abilità sociali. Pertanto, se anche i metodi di apprendimento cooperativo non mettessero in evidenza un miglioramento nell'apprendimento rispetto ai metodi individualistici, i primi sarebbero comunque da preferire per il loro effetto positivo sulla socializzazione e sulle relazioni interpersonali.

#### 4.5.4 Gli elementi alla base della cooperazione

La vasta diffusione di pratiche di apprendimento collaborativo nelle scuole ha generato una certa confusione. Per differenziare al meglio le buone pratiche da quelle meno efficaci, i fratelli Johnson, come accennato, hanno individuato 5 elementi principali su cui deve necessariamente basarsi una lezione impostata in modo cooperativo.

1) **Interdipendenza positiva.** Si ha un'interdipendenza positiva in un gruppo quando ciascuno dei membri percepisce di essere legato agli altri in modo tale che il suo successo può avvenire solo se anche gli altri hanno successo e viceversa. Ciascun membro avverte che il proprio contributo aiuta gli altri, ma anche che il contributo degli altri aiuta lui. Nel definire l'apprendimento cooperativo si è detto che esso parte dal presupposto che la cooperazione favorisce l'apprendimento più della competizione, pertanto, si può capire che l'interdipendenza positiva è alla base dell'apprendimento cooperativo. Ogni membro del gruppo deve lavorare perché tutti gli altri apprendano, si prestino supporto a vicenda, e condividano le risorse. Affinché ciò avvenga si possono strutturare le attività del gruppo con le seguenti caratteristiche:

- vi devono essere **obiettivi di mutuo apprendimento**. Ogni alunno deve studiare il materiale fornito dal docente e deve fare in modo che tutti gli altri membri del gruppo lo apprendano. Per tale finalità, può adoperarsi in prima persona, esprimendo agli altri le proprie osservazioni, i propri punti di vista e i contenuti che ritiene importanti;

- vi deve essere una **ricompensa comune**, nel senso che la valutazione positiva di ciascun membro è subordinata alla valutazione positiva di tutti gli altri. In altre parole, la valutazione può essere strutturata in due contributi, uno minoritario relativo alla prestazione del singolo e uno maggioritario relativo alla valutazione del lavoro di gruppo;
- vi deve essere una **suddivisione delle risorse**. A ciascun membro viene fornita solo una parte dell'informazione complessiva, utile per risolvere il compito. Pertanto, ciascuno è responsabile di presentare e spiegare agli altri quella parte dell'informazione;
- vi devono essere **ruoli complementari**. Ciascuno ha un compito specifico all'interno del gruppo che deve svolgere al meglio e per il quale è responsabile.

I fratelli Johnson osservano anche che il lavoro di gruppo e l'interdipendenza positiva aiutano a sviluppare la propria identità e a riconoscere al meglio anche l'identità degli altri membri. Ogni individuo ha una identità complessiva che si compone di:

- un'identità individuale, data dal fatto di essere un individuo con proprie caratteristiche uniche ed irripetibili;
- un'identità sociale, che colloca l'individuo, per le sue caratteristiche, nel quadro complessivo del gruppo (o della società). Si tratta del background culturale, sociale, storico ed etnico;
- un'identità sovraordinata, che unisce l'individuo con tutti gli altri membri del gruppo (o della società).

Ciascuno studente deve imparare a riconoscere la propria identità individuale perché in tal modo può volgersi verso gli altri e identificare il proprio ruolo sociale e anche il ruolo e l'identità sociale degli altri, imparando a rispettarli. È così che nasce l'identità sovraordinata che permette di interagire con gli altri in modo efficace; in questo modo si stabilisce una sorta di **identità di gruppo**.

2) **Responsabilità individuali.** Per far sì che ogni membro sia responsabile degli obiettivi di gruppo nel contribuire con la sua parte di lavoro, è necessaria sia una valutazione della prestazione del singolo individuo sia una valutazione del lavoro complessivo del gruppo.

Ciascuno studente deve essere messo a conoscenza della sua valutazione, di quella degli altri e di quella di gruppo. Questi meccanismi sono utili per evitare che qualche studente nel gruppo possa appoggiarsi al lavoro degli altri, senza contribuire in maniera significativa.

La valutazione individuale può essere attuata in diversi modi: proponendo un test individuale a ciascun membro del gruppo; chiedendo a ogni studente di spiegare ai compagni di classe cosa ha fatto nel gruppo; predisponendo una valutazione per ciascun singolo compito assegnato nel gruppo.

3) **Interazione che promuove il faccia a faccia.** Una volta che nel gruppo si sia stabilita un'interdipendenza positiva, ciascun componente comprende l'importanza che tutti gli altri capiscano ogni aspetto del lavoro che il gruppo sta portando avanti. Nasce quindi la necessità di confrontarsi, aiutarsi e incoraggiarsi. Ciò può avvenire attraverso interazioni che promuovono il faccia a faccia e che consentono di lavorare insieme in modo efficace, promuovendo la crescita di ognuno.

L'interazione faccia a faccia può avvenire con finalità diverse; ad esempio, è possibile:

- spiegare ai compagni del gruppo il modo di risolvere un problema;
- discutere con gli altri la natura dei concetti che si stanno apprendendo;
- trasmettere ai compagni del gruppo dei contenuti che sono stati appresi;
- creare connessioni tra concetti appresi come nuovi e conoscenze pregresse.

L'interazione faccia a faccia aiuta anche ad identificare gli studenti in difficoltà, che per lo più evitano di farsi coinvolgere in queste attività, non contribuendo all'apprendimento degli altri, né tantomeno al loro.

4) **Abilità sociali.** Far lavorare delle persone insieme non permette di risolvere sempre il problema dell'apprendimento. Se le persone che devono cooperare hanno scarse abilità sociali, allora il lavoro del gruppo sarà poco efficace. Alcuni esempi di abilità sociali, che è importante maturare e padroneggiare in un gruppo, sono:

- la leadership, ossia la capacità di identificare degli obiettivi, di farli condividere ai componenti del gruppo per motivarli e coordinare il loro lavoro;
- il processo decisionale, ossia la capacità di prendere decisioni in modo condiviso;
- la costruzione di fiducia, che consiste nella capacità di credere in se stessi e di confidare anche nel lavoro e nella capacità altrui;
- la comunicazione, che corrisponde alle modalità con le quali i membri del gruppo si scambiano informazioni tra loro, ma anche ai modi utilizzati per esprimere incertezze e stati d'animo particolari;
- la gestione dei conflitti, ossia la capacità di mediare tra idee diverse e di trovare un punto di incontro su questioni che potrebbero dividere i componenti del gruppo.

In altre loro pubblicazioni, i fratelli Johnson traducono tali abilità sociali in abilità ancora più specifiche del lavoro cooperativo. Per tale motivo, essi parlano anche di **abilità cooperative**, oppure di **abilità interpersonali** o di **abilità di lavoro in piccoli gruppi**<sup>7</sup>.

5) **Elaborazione di gruppo.** L'elaborazione di gruppo (in inglese *Group processing*) è una fase che tutti i docenti dovrebbero prevedere nelle attività di gruppo. Si tratta di una fase che può essere svolta sia durante il lavoro, sia dopo la consegna del lavoro. In essa i componenti del gruppo analizzano gli aspetti che stanno funzionando o che hanno funzionato e quelli che sono stati deficitari. In questo modo è possibile ottenere alcuni risultati, quali aiutare il gruppo a migliorare la propria azione, facilitare l'apprendimento delle abilità sociali e permettere a ciascun membro di avere un feedback sul proprio lavoro.

#### 4.5.5 Classificazione delle metodologie di apprendimento cooperativo

Apprendimento cooperativo vuol dire lavorare in piccoli gruppi eterogenei di apprendimento, nei quali gli studenti si aiutano vicendevolmente. Su questa caratteristica comune tutti gli studiosi sono d'accordo; per il resto, i ricercatori hanno individuato molteplici tipologie di apprendimento cooperativo che hanno suddiviso in ragione di uno o più criteri. Una prima suddivisione è stata realizzata da **Slavin** che individua due variabili:

- la **struttura dell'incentivo**, che può essere a sua volta suddivisa in:
  - *premio di gruppo per apprendimento individuale*, nel quale il risultato di gruppo viene fissato dai risultati dei singoli componenti. In questo caso, ciascun componente è a conoscenza del proprio contributo alla prestazione collettiva. In ogni caso viene premiato il gruppo e non il singolo individuo;
  - *premio di gruppo per un prodotto di gruppo*, nel quale il risultato di gruppo viene determinato dal lavoro nel suo complesso, tipicamente dalla realizzazione di un prodotto. Non viene valutato il contributo di ciascun componente del gruppo;
  - *premio individuale*, dove, sebbene il lavoro sia stato svolto in gruppo, non viene assegnato

al gruppo nessuna ricompensa, ma gli eventuali premi sono destinati ai singoli. In questo caso viene valutata la prestazione di ogni singolo componente;

- la **struttura del compito**, che può essere anch'essa suddivisa in:

- *specializzazione di compito*, nella quale ciascun membro del gruppo è responsabile di un compito specifico;
- *studio di gruppo*, nel quale non vi è una suddivisione di compiti nel gruppo, ma tutti partecipano a tutte le attività.

<sup>7</sup> Parleremo delle abilità cooperative o abilità interpersonali nei paragrafi 4.7 e 4.8.

Dalla combinazione delle tre possibili tipologie di strutture dell'incentivo con le due possibili tipologie di strutture del compito, derivano **sei metodologie di apprendimento cooperativo**, riportate nella [Tabella 4.1](#) (con una variante) e descritte in maniera dettagliata nel paragrafo successivo.

		Struttura dell'incentivo		
		Premio di gruppo per apprendimento individuale	Premio di gruppo per un prodotto di gruppo	Premio individuale
Struttura del compito	Studio di gruppo	Student Teams-Achievement Divisions (STAD) Teams-Games-Tournament (TGT) Team Assisted Individualization (TAI)	Learning Together	
	Specializzazione di compito	Jigsaw II	Group Investigation	Jigsaw

**Tabella 4.1**

Le metodologie di apprendimento cooperativo catalogate secondo le due variabili introdotte da Slavin

I **fratelli Johnson** hanno suddiviso l'apprendimento cooperativo in tre distinte tipologie, basandosi sulla finalità con la quale vengono istituiti i gruppi di apprendimento. Strettamente connesso alla finalità del gruppo, è il parametro della durata dell'attività. Pertanto, è possibile individuare i seguenti tipi:

- **apprendimento cooperativo formale**. Si tratta della modalità più diffusa di utilizzo dei gruppi. In altre parole, si forma un gruppo che deve completare un compito specifico e deve raggiungere obiettivi condivisi (la risoluzione di un problema, la risposta ad alcune domande, la stesura di un report, la realizzazione di un sondaggio o di un esperimento). Tipicamente il gruppo è attivo per un numero limitato di lezioni o di incontri, necessari a svolgere il compito. In questa categoria possono rientrare tutte le metodologie cooperative classificate da Slavin in base alla struttura dell'incentivo e a quella del compito;
- **apprendimento cooperativo informale**. Nell'apprendimento cooperativo informale, i gruppi si costituiscono per tempi limitati, da pochi minuti, fino ad una durata massima di una lezione. Si tratta di gruppi che vengono formati temporaneamente durante una lezione, come avviene, ad esempio, nell'apprendimento attivo. I compiti svolti da questi gruppi sono molto variegati. Essi possono avere il compito di far focalizzare agli studenti alcuni argomenti della lezione, stimolare un umore favorevole, una propensione all'apprendimento, sondare le aspettative degli studenti su quello che verrà presentato nella lezione, assicurarsi che prendano in considerazione i materiali usati per l'insegnamento, chiudere una lezione con una rendicontazione, delineando prospettive per le lezioni

future;

- **gruppi di base.** Si tratta di gruppi fissi che vengono mantenuti per lungo tempo (anche un intero anno scolastico). Si incontrano periodicamente e mirano soprattutto a costituire delle relazioni stabili tra i membri. In questi gruppi si discute delle difficoltà che ciascun componente sta incontrando nel percorso di studi e dei suoi progressi. I membri si prestano vicendevolmente supporto, al fine di migliorare i risultati scolastici di ciascuno.

#### **4.5.6 Un focus su alcune metodologie di apprendimento cooperativo**

In questo paragrafo ci occupiamo di presentare diverse metodologie di apprendimento cooperativo, cercando di sottolineare analogie e differenze e cercando di collocarle nella classificazione fatta da Slavin, relativa alla struttura dell'incentivo e del compito.

Innanzitutto, è possibile individuare alcune metodologie simili per struttura dell'incentivo e del compito, che vengono raggruppate sotto un nome comune, ossia **Student Team Learning** (in italiano *Apprendimento di Squadre di Studenti*). Esse sono:

- la Student Teams-Achievement Divisions (STAD);
- la Teams-Games-Tournament (TGT);
- la Team Assisted Individualization (TAI).

Slavin individua le **caratteristiche comuni** a queste metodologie:

1. Il *premio di gruppo*, ossia il team di studenti viene premiato nel suo complesso. Non vi è competizione, in quanto il numero di premi non è fissato, ma è accessibile a tutti i gruppi. Semplicemente il premio viene raggiunto se si supera un certo livello prestabilito. Può anche succedere che tutti i gruppi o nessun gruppo acceda al premio.
2. La *responsabilità individuale*, uno dei criteri efficaci già individuati dai fratelli Johnson per le attività di gruppo. Ciascuno studente è responsabile del successo del team. Egli deve adoperarsi per apprendere in prima persona, ma anche perché tutti i suoi compagni possano apprendere.
3. *Equa opportunità di successo per tutti i componenti*, nel giudicare il lavoro di ciascun componente non si darà peso al valore assoluto della sua prestazione, bensì al valore messo in relazione con le sue precedenti prestazioni. In altre parole, il punteggio assegnato ad ogni componente è relativo a quanto si è migliorato rispetto alle sue performance precedenti.

Nel riassumere il senso di queste metodologie di apprendimento cooperativo, possiamo stabilire che esse sono volte all'apprendimento di qualcosa in gruppo, piuttosto che al fare qualcosa in gruppo. Inoltre, porremo l'attenzione su altre metodologie di apprendimento cooperativo, piuttosto diffuse, tra le quali:

- Jigsaw e Jigsaw II;
- Learning Together;
- Group Investigation.

##### ***Student Teams-Achievement Divisions (STAD)***

Nello Student Teams-Achievement Divisions, gli studenti sono riuniti in gruppi di quattro. I team sono eterogenei per livello di prestazione degli studenti e per il loro background sociale e culturale. Il docente presenta

la lezione e gli studenti lavorano in squadra per assicurarsi che ciascuno di essi abbia appreso i contenuti e gli argomenti proposti dall'insegnante. Tutti gli studenti sostengono un test individualmente, senza l'aiuto dei compagni del team.

I risultati del test di ciascuno sono comparati con quelli ottenuti nei test precedenti e vengono assegnati dei voti in base a quanto gli studenti sono migliorati rispetto alle prestazioni precedenti. I voti di ognuno vengono sommati a formare il punteggio totale del team. I team che superano un certo punteggio prestabilito guadagnano una certificazione o un premio.

Si tratta di una tecnica che può essere usata in ogni ordine e grado di scuola, in molteplici discipline, come la matematica, la storia dell'arte o le scienze umane. Tuttavia, all'applicazione di questa tecnica si prestano meglio quelle discipline in cui si possono realizzare test con domande e risposte precise.

### ***Teams-Games-Tournament (TGT)***

Si tratta di una metodologia analoga alla STAD; l'unica differenza è che al termine del periodo di apprendimento di gruppo, gli alunni non sostengono un test, bensì partecipano a un gioco o a un torneo. Tipicamente il torneo è strutturato con tavoli in cui si affrontano tre studenti di squadre differenti che hanno avuto nei test precedenti dei punteggi simili. In tal modo è garantita un'equa possibilità di successo per tutti gli studenti. Per ciascun tavolo viene stilata una classifica e vengono assegnati dei punteggi che ciascuno studente porterà in dote al proprio team. I team vincenti guadagnano certificazioni e premi. La tecnica TGT si presta per le stesse discipline e per gli stessi ordini e gradi scolastici cui viene destinato lo STAD.

### ***Team Assisted Individualization (TAI)***

Nell'ambito di questa metodologia viene somministrato un test iniziale a ciascuno studente. Si tratta di un *placement test*, ossia di un test che colloca lo studente a un certo livello di conoscenze e abilità. In seguito, vengono formati team composti da quattro studenti. I team sono eterogenei per livello di prestazione degli studenti nel test iniziale. Inoltre gli studenti possono differire per il loro background sociale e culturale. A ciascuno studente vengono proposti contenuti didattici e assegnati compiti conformi al suo livello di preparazione, individuato nel test iniziale.

Nel lavoro di gruppo ognuno deve affrontare contenuti diversi e individualizzati, pertanto il lavoro di aiuto reciproco diventa ancora più significativo e motivante. Ciascuno studente sa che deve apprendere ciò che gli è stato proposto dal docente e portare a termine il compito che gli è stato dato, ma anche che deve aiutare i suoi compagni a comprendere i contenuti loro assegnati.

Al termine del lavoro di gruppo, tutti gli studenti sostengono un test individualmente, senza l'aiuto dei compagni del team. I voti dei singoli studenti vengono sommati a formare il punteggio totale del team. I team che superano un certo punteggio prestabilito guadagnano una certificazione o un premio.

Durante il lavoro di gruppo, il docente può dedicare del tempo a fornire piccole lezioni individuali a quegli studenti che sono in particolari difficoltà.

### ***Jigsaw e Jigsaw II***

Nel metodo *Jigsaw*, inizialmente codificato da Elliot Aronson, gli studenti vengono suddivisi in gruppi di sei componenti. Il docente prepara del materiale didattico che suddivide in sei parti interdipendenti. Ad esempio, si può dividere la biografia di un poeta in sei periodi, dagli scritti iniziali, al suo capolavoro, fino alle ultime opere e all'impatto della sua produzione sugli scrittori successivi. Così facendo si crea una certa interdipendenza tra i materiali predisposti.

Nel gruppo ogni componente riceve solo una delle sei parti in cui è stato suddiviso il materiale. In pratica è come se ciascuno dei sei studenti fosse in possesso di una sola tessera delle sei che costituiscono un puzzle, ossia che completano il quadro generale dell'argomento oggetto di studio. Difatti il termine inglese *Jigsaw* è l'abbreviazione dell'espressione *Jigsaw puzzle* con la quale si fa riferimento al gioco delle tessere da incastrare e che in italiano è conosciuto con il semplice nome di *puzzle*.

Ciascuno studente apprende la sezione di contenuti che gli è stata assegnata. In seguito si formano i gruppi di esperti, ognuno dei quali è composto dagli studenti provenienti da gruppi differenti che hanno tutti ricevuto la stessa sezione di contenuti (rifacendoci all'esempio citato della biografia del poeta, un gruppo può essere costituito da tutti gli studenti che devono analizzare il periodo degli scritti giovanili). Nel gruppo di esperti, viene discussa la sezione specifica di contenuti e ciascuno studente apprende dal confronto con gli altri. Successivamente si ricostituiscono i gruppi originali, composti dagli studenti provenienti dai gruppi di esperti. A questo punto ciascuno studente, non possedendo tutti i materiali di studio, deve necessariamente apprendere ascoltando gli altri, ponendo loro domande o chiedendo chiarimenti. A sua volta, egli deve presentare agli altri in modo attento ed esauriente i contenuti di cui è in possesso. Pertanto, l'intervento di ogni alunno diventa fondamentale per la piena comprensione e il completamento del compito assegnato: questo tipo di interdipendenza tra i diversi elementi del gruppo accresce il senso di responsabilità e di appartenenza, rendendo la suddetta strategia particolarmente efficace.

Al termine delle attività, gli studenti sono sottoposti a un test a cui devono rispondere senza l'aiuto dei compagni e vengono valutati singolarmente.

Slavin ha proposto una variante della tecnica Jigsaw, denominata **Jigsaw II** e caratterizzata dalla formazione di gruppi di quattro o cinque studenti. A ciascun gruppo viene assegnato il materiale da apprendere. Tuttavia ciascuno studente riceve un argomento da sviscerare, ricercandolo nel materiale didattico fornito. La fase successiva è identica alla tecnica Jigsaw e vede prima la riunione dei gruppi di esperti e poi dei gruppi iniziali con il mutuo scambio di informazioni.

In seguito, ciascuno studente risponde a un test. I voti di ogni studente vengono sommati a formare il punteggio totale del team. I team che superano un certo punteggio prestabilito guadagnano una certificazione o un premio.

Il metodo Jigsaw è adatto a studenti di qualsiasi ordine e grado ed è particolarmente efficace per le discipline in cui la lettura di testo è importante (le discipline umanistiche).

### ***Learning Together***

Questa tecnica è stata sviluppata dai fratelli Johnson e consiste nel creare gruppi eterogenei di quattro o cinque studenti. Ciascun gruppo riceve una sola copia del materiale, in modo che gli studenti siano costretti a condividerla e a lavorare insieme. I gruppi si dispongono in forma circolare, in modo che ciascuno possa osservare gli altri negli occhi e ascoltarli meglio. Nei gruppi vengono individuati i ruoli degli studenti, prima che il lavoro inizi; in altre parole, vengono assegnati i compiti di lettura, di annotazione di appunti, di stesura dell'elaborato, di revisione.

Durante le attività di gruppo è importante che vi siano discussioni a intervalli regolari su come procede l'attività.

Al termine, ciascun gruppo presenta il proprio prodotto e i membri del gruppo ricevono una valutazione comune in base al prodotto consegnato.

### ***Group Investigation***

Nella tecnica *Group Investigation*, l'insegnante presenta alla classe un'unità di apprendimento che sarà oggetto del lavoro di gruppo. Nel fare ciò, il docente pone degli interrogativi, coinvolge gli studenti e stimola in loro altre domande. Dalla discussione che emerge, vengono messi in evidenza alcuni argomenti dell'unità didattica e alcuni interrogativi ai quali gli studenti si impegnano a rispondere.

Gli studenti formano spontaneamente dei gruppi che possono avere un numero di membri compreso tra due e sei. Ciascun gruppo sceglie un particolare argomento dell'unità didattica presentata dal docente. All'interno del gruppo, tale argomento viene ulteriormente suddiviso in contenuti, anche usando gli interrogativi che sono emersi nella fase iniziale. Ognuno di questi contenuti è assegnato ad un membro del gruppo.

Ciascuno studia la parte a lui assegnata e cerca l'aiuto dei compagni, laddove incontri particolari difficoltà. È compito di ognuno favorire l'apprendimento degli altri membri del gruppo, in modo che il prodotto finale preparato dal gruppo possa essere di qualità.

Al termine delle attività di apprendimento, viene stilata una relazione (un report), preparata sinergicamente da tutti i componenti del gruppo. Ogni gruppo presenta la propria relazione al resto della classe. I membri del gruppo vengono valutati in larga parte in base al report e alla sua presentazione.

#### **4.5.7 Compiti del docente nell'apprendimento cooperativo**

Qualunque sia la tecnica prescelta per applicare il metodo cooperativo, il docente deve seguire alcune regole e occuparsi di alcuni aspetti critici che si determinano nell'organizzare l'attività e nel monitorarla in classe.

Nel loro volume *Circles of Learning* (1984), i fratelli Johnson hanno illustrato nel dettaglio i compiti del docente impegnato a implementare l'apprendimento cooperativo in classe, partendo dai cinque elementi, già descritti, sui quali si fonda una cooperazione efficace<sup>8</sup>. Sulla base di tali elementi i docenti devono:

1. fissare chiaramente gli obiettivi della lezione;
2. prendere decisioni circa la collocazione degli studenti nei gruppi, prima dell'inizio della lezione;
3. spiegare chiaramente agli studenti i compiti da svolgere, gli obiettivi da raggiungere e le attività di apprendimento;
4. monitorare l'efficacia dell'apprendimento cooperativo nei gruppi e intervenire per aiutare a risolvere i compiti o per migliorare le abilità degli studenti e dei gruppi;
5. valutare i risultati raggiunti dagli studenti e aiutarli a discutere circa l'andamento del lavoro di gruppo.

Per effettuare tali operazioni, i fratelli Johnson hanno individuato 18 passaggi nei quali si articola la procedura di apprendimento cooperativo.

##### ***Passaggi da attuare prima dell'inizio dei lavori di gruppo***

Prima che l'attività in classe abbia inizio, l'insegnante deve fissare due tipologie di obiettivi:

- gli obiettivi accademici, che comprendono i concetti da apprendere e i compiti da svolgere; questi devono essere calibrati sul livello di partenza degli studenti e devono essere compatibili con i prerequisiti degli studenti;
- gli obiettivi di abilità cooperative, che mettono in evidenza quali abilità sociali e cooperative verranno coinvolte nell'attività.

*Passo 1 –  
Specificare gli  
obiettivi didattici*

Dopo aver fissato gli obiettivi, il docente deve individuare la dimensione appropriata dei gruppi che andrà a

formare durante l'attività. In generale, la dimensione varia da due studenti (una coppia) fino a gruppi di sei. Nello stabilire il numero di componenti del gruppo, il docente deve tener conto di alcuni fattori. Innanzitutto, gruppi composti da un numero alto di studenti hanno in teoria potenzialità maggiori, in quanto ciascuno studente ha un proprio bagaglio di conoscenze e ha delle specifiche abilità che ha avuto modo di sviluppare. In generale, con l'aumentare del numero di individui, aumentano le potenzialità del gruppo e i talenti che in esso vengono accolti. Pertanto, in linea di principio, più articolati sono gli obiettivi accademici fissati e maggiore dovrebbe essere il numero di componenti del gruppo. Tuttavia, occorre specificare che il crescere del numero di componenti del gruppo ne rende più difficile l'organizzazione interna. In particolare, è più difficile coordinare le azioni dei membri, raggiungere un consenso unanime, per via di possibili divergenze e differenti punti di vista, mantenere sul compito ognuno dei membri, ed è più difficile che ciascuno possa esprimere in modo chiaro e articolato la propria opinione. Per evitare che sorgano tali problemi, è importante che i membri del gruppo possiedano già delle sviluppate abilità sociali e cooperative.

*Passo 2 – Decidere  
la dimensione del  
gruppo*

<sup>8</sup> La descrizione dei cinque elementi alla base dell'approccio cooperativo è nel paragrafo 4.5.4.

I gruppi con meno elementi possono essere più facilmente coordinati e diventano subito operativi; pertanto, se il docente ha previsto tempi relativamente brevi per lo sviluppo dell'attività, è bene che il gruppo non sia molto numeroso.

Quando si è alle prime esperienze con l'apprendimento cooperativo, è bene costituire gruppi al massimo di tre studenti. In questo modo, il gruppo può essere operativo subito, anche se gli studenti non hanno spiccate abilità cooperative e sociali, in quanto non hanno svolto in precedenza lavori di gruppo. Se si utilizzano dei materiali progettati per attività di apprendimento cooperativo, è possibile che questi specifichino già le dimensioni dei gruppi più adeguate all'attività. Quando gli studenti avranno accumulato un certo numero di esperienze di lavoro in gruppo e avranno maturato sufficienti abilità cooperative e sociali, sarà possibile attivare gruppi più numerosi, fino ad un massimo di sei membri, dal momento che diverse esperienze sul campo mostrano che gruppi superiori in numero difficilmente riescono a essere coordinati, anche quando gli studenti hanno specifiche abilità cooperative. Fatalmente, questi gruppi finiranno per suddividersi in sottogruppi dove non tutti riescono a confrontarsi con tutti.

Per assegnare gli studenti ai gruppi, il docente deve porsi alcune domande. Innanzitutto, occorre chiedersi se sia meglio operare in gruppi omogenei per abilità dei membri, oppure con gruppi eterogenei. Il gruppo omogeneo può essere utile quando gli studenti devono possedere un certo livello di abilità perché si ottengano alcuni obiettivi didattici specifici; tuttavia, in generale, è bene che il docente usi gruppi eterogenei. I gruppi eterogenei sembrano preferibili perché in essi avviene un maggiore scambio di informazioni, un più elevato scambio di spiegazioni circa i contenuti dei materiali didattici ed, in generale, una più proficua discussione sui compiti da svolgere. Tutti questi aspetti migliorano la comprensione dei contenuti e del compito, in ciascuno dei membri. Inoltre, è opportuno inserire nei gruppi eterogenei studenti con una più accentuata predisposizione allo svolgimento del compito assegnato, insieme con studenti meno predisposti allo svolgimento del compito. Anche in questo caso sarà maggiore il livello di confronto, di spiegazione e di discussione.

*Passo 3 – Assegnare  
gli studenti ai gruppi*

In secondo luogo, bisogna stabilire se devono essere gli studenti a scegliere i compagni di gruppo oppure se tale scelta spetti al docente. Se la scelta viene lasciata agli studenti è possibile che si formino gruppi omogenei, sia per abilità dei componenti, sia per condizione sociale ed economica, sia per sesso. Ciò, oltre a creare un senso di discriminazione per qualche studente, può avere anche delle ripercussioni sugli obiettivi didattici da

perseguire. Infatti, la formazione di gruppi omogenei non favorisce l'interazione nel gruppo e non facilita nemmeno l'apprendimento.

In generale, il docente riesce ad assortire meglio i gruppi, in modo che siano eterogenei per abilità, per estrazione sociale e per background culturale; pertanto, è preferibile che la scelta sia operata da lui. Tuttavia, almeno nella fase iniziale del lavoro, può essere incentivante per uno studente avere nel gruppo un compagno di classe che sarebbe stato oggetto della sua selezione. Per favorire questa situazione, l'insegnante può chiedere allo studente di elencare tre compagni di classe con cui preferirebbe stare in gruppo e decidere poi di inserire nel gruppo uno tra i nomi indicati dal ragazzo.

Esistono anche altri metodi per formare i gruppi, tra cui l'estrazione a sorte. In alternativa, si possono numerare gli studenti e poi costruire i gruppi prendendo studenti indicati con numeri che hanno le medesime unità, ad esempio: 1, 11 e 21 possono formare un gruppo 2, 12 e 22 possono formarne un altro e così via.

Per favorire l'inserimento di alunni che tendono a essere isolati dai compagni, si può adottare un metodo che consiste nel far indicare a ciascuno studente i tre compagni di classe con cui vorrebbe stare. In seguito, se tra queste preferenze vi sono alunni che non sono indicati da nessuno dei compagni di classe, è possibile affiancare a questi alunni "isolati" i compagni di classe che sono più dotati in termini di abilità per svolgere il compito assegnato.

Un'altra questione importante è relativa a quanto mantenere attivi i gruppi formati. Innanzitutto, il gruppo deve essere mantenuto attivo per l'intero svolgimento dell'attività. È assolutamente sconsigliabile sciogliere un gruppo durante l'attività perché ci si accorge che in esso sono sorti dei problemi. In questo caso, è preferibile che il docente intervenga durante lo svolgimento per agevolare il superamento del periodo critico nel gruppo. È proprio in questi casi che gli studenti possono maturare meglio le abilità cooperative e sociali. Inoltre, se non vi sono cambiamenti importanti nel gruppo classe, è utile mantenere i gruppi stabili anche per altre attività future, in modo che vi sia affiatamento e si stabilizzino i rapporti tra i componenti.

Il modo in cui il docente organizza l'ambiente in cui si svolge l'attività è già un chiaro segnale, nei confronti degli alunni, di quale sarà la condotta da mantenere.

*Passo 4 –  
Organizzare gli  
ambienti*

Per prima cosa, è importante collocare i vari gruppi in punti sufficientemente distanti tra loro nell'ambiente, in modo che le attività di ciascun gruppo non possano interferire con quelle degli altri. È importante che gli studenti di ciascun gruppo siano seduti in cerchio; in questo modo ciascuno rivolge il volto verso gli altri e mantiene il contatto visivo con loro. Inoltre, questo tipo di disposizione favorisce il faccia a faccia tra gli studenti. Se fosse necessario un appoggio e non fossero disponibili banchi circolari, si potrebbero unire dei banchi rettangolari a formare delle isole di lavoro, intorno alle quali gli studenti potrebbero sedersi e lavorare.

La vicinanza spaziale dei membri del gruppo fa anche comprendere loro che è necessario parlare con un tono basso di voce, per evitare di disturbare i compagni degli altri gruppi.

Nella prima fase, il docente deve esplicitare gli obiettivi del lavoro di gruppo, specificando i concetti da apprendere e le strategie da attuare. In questa fase occorre indicare anche gli obiettivi dal punto di vista della socializzazione e le abilità sociali che occorre mettere in campo (leadership, processo decisionale, comunicazione, ecc).

In seguito, il docente deve stabilire la grandezza dei gruppi, la modalità con cui assegnerà specifici compiti, i materiali che deve fornire al gruppo per sviluppare la ricerca.

La fase successiva prevede la spiegazione del compito ai gruppi. In questa occasione l'insegnante deve sottolineare l'importanza dell'interdipendenza positiva. Il risultato di ciascuno dipende dal risultato degli altri.

Deve inoltre spiegare i criteri con i quali valuterà i compiti svolti e le abilità sociali da mettere in campo.

Durante lo svolgimento delle attività, il docente deve monitorare l'andamento, osservando il lavoro e collezionando dati sulle attività svolte. Quando il gruppo entra in una fase di stallo, il docente deve intervenire per suggerire modalità e strategie efficaci per completare il compito.

La valutazione è la fase conclusiva. Gli studenti devono essere informati sulla loro valutazione e su come il gruppo ha funzionato.

Quando un gruppo non è ancora affiatato, o quando i suoi membri non hanno ancora sufficienti abilità cooperative, la distribuzione del materiale di apprendimento è l'operazione che può creare più concretamente interdipendenza nel gruppo. Gli studenti devono comprendere che il compito deve essere svolto in collaborazione e che il risultato di ognuno dipende dal risultato che ottengono tutti gli altri. In altre parole, o ci si salva insieme o si affonda insieme.

*Passo 5 – Distribuire  
i materiali di  
apprendimento per  
favorire  
l'interdipendenza*

Per favorire l'interdipendenza positiva dei membri nel gruppo, il docente può adottare una delle seguenti strategie:

- distribuire al gruppo una sola copia del materiale di apprendimento. In questo modo la copia deve circolare tra i membri del gruppo che sono costretti a ragionare insieme sullo stesso contenuto. Questa tecnica è utilizzata nel metodo cooperativo *Learning Together*;
- distribuire risorse differenti a ciascun membro del gruppo, in modo che tali risorse siano interdipendenti. In questo modo i componenti del gruppo saranno costretti a confrontarsi e a scambiarsi informazioni e spiegazioni. Questa tecnica è utilizzata nel metodo cooperativo *Jigsaw*;
- i materiali possono richiamare al loro interno le modalità cooperative con le quali devono essere utilizzati. Ad esempio, in una scheda distribuita dal docente può essere esplicitamente previsto che uno studente debba leggere la scheda, mentre l'altro deve formulare delle osservazioni su quello che ascolta.

Quando i gruppi sono più affiatati e hanno maturato competenze sociali, i materiali non devono essere necessariamente strutturati in modo cooperativo. A questo punto sarà il gruppo a organizzarsi per utilizzare i materiali in maniera collaborativa.

Un altro aspetto che può favorire l'interdipendenza nei gruppi è l'assegnazione dei ruoli. Se ognuno degli studenti è demandato a svolgere un compito, tutti gli altri saranno dipendenti da lui per lo svolgimento di quel compito preciso. In questo modo si crea un'interdipendenza. I ruoli all'interno del gruppo sono assegnati dal docente secondo le abilità e le attitudini che egli vuole incoraggiare in ciascuno degli studenti. Alcuni ruoli si possono istituire in tutti i gruppi; in particolare vi è chi:

*Passo 6 – Assegnare  
i ruoli per favorire  
l'interdipendenza*

- si occupa di verificare che tutti i membri abbiano compreso i contenuti presenti nei materiali distribuiti dal docente;
- ricerca altro materiale per completare il progetto da realizzare o mantiene i contatti con gli altri gruppi;
- prende nota delle decisioni del gruppo e annota in un diario tutte le operazioni che svolge il gruppo;
- osserva il gruppo come lavora e prende nota delle criticità che possono essere discusse nelle riunioni del gruppo;
- si occupa di affiancare tutti quelli che sono in difficoltà nello svolgere un compito e provvede ad aiutarli

e incoraggiarli.

Nello spiegare il compito e gli obiettivi agli studenti, si possono utilizzare diverse strategie.

In primo luogo, si devono fornire istruzioni precise, chiare e specifiche. In alcuni casi la complessità del compito da svolgere non permette di specificare nel dettaglio le istruzioni. Tuttavia, un gruppo sufficientemente affiatato è in grado di gestire anche compiti che, per necessità, non sono descritti al meglio, dal momento che le ambiguità vengono risolte all'interno del gruppo stesso mediante mutue spiegazioni e decisioni prese collegialmente. Se qualche studente nel gruppo non ha compreso bene alcuni aspetti, potrà rivolgersi ai compagni per avere dei chiarimenti; solo se questa strategia fallisce, il gruppo cercherà di rivolgersi al docente.

Per spiegare in modo chiaro gli obiettivi, è importante che il docente li colleghi a precedenti esperienze, in modo che gli alunni possano collocare ciò che apprendono in un quadro di riferimento noto. Conoscere l'obiettivo finale aiuterà anche gli studenti a selezionare le informazioni e i concetti realmente rilevanti durante lo svolgimento dell'attività.

Se nel lavoro di gruppo è necessario attuare delle procedure specifiche e ben codificate, allora è opportuno fornire agli studenti degli esempi svolti in modo che possano comprendere meglio.

Quando si illustrano compiti e obiettivi, prima di iniziare il lavoro dei gruppi, è bene formulare agli alunni delle domande circa la comprensione di quanto spiegato. In questo modo possono emergere dubbi e incertezze prima che il lavoro inizi e vi può essere un'efficace comunicazione bidirezionale.

Nell'apprendimento cooperativo gli studenti del gruppo devono comprendere che il successo di ciascuno è strutturalmente legato al successo di tutti gli altri: se un membro del gruppo fallisce, allora fallisce tutto il gruppo. Questa logica deve favorire uno scambio reciproco di spiegazioni tra i componenti e deve agevolare la volontà di aiutarsi a vicenda e di verificare, alla fine del lavoro, che tutti abbiano compreso al meglio ogni singolo passaggio e ogni singola scelta effettuata durante il lavoro di gruppo. Il termine delle attività deve segnare, dunque, l'avvenuta comprensione da parte di ognuno dell'intera procedura svolta dal gruppo. Per favorire questo aspetto, il docente può adottare diverse strategie. Se il gruppo deve realizzare un prodotto, allora è opportuno che il docente chieda a uno o più componenti di spiegare alcune scelte compiute, di ripercorrere le tappe del lavoro svolto, di rispondere ad alcune domande specifiche sulle procedure adottate; tale tecnica viene utilizzata in metodologie come la *Learning Together* o la *Group Investigation*.

In alternativa, si possono prevedere premi e ricompense individuali sulla base di test che vengono somministrati alla fine del lavoro di gruppo. In questo caso, ciascuno studente avrà una valutazione propria. Le valutazioni singole possono concorrere a formare una valutazione di gruppo; tale strategia è utilizzata nelle metodologie *Jigsaw* e *Jigsaw II*.

Quale che sia la strategia adottata, è importante far capire agli studenti che il lavoro di gruppo non li solleva affatto da alcuna responsabilità, dal momento che il proprio lavoro ed il proprio livello di apprendimento possono influenzare non solo la prestazione personale, ma anche quella degli altri.

Per tale motivo, nella fase di monitoraggio del lavoro, il docente deve verificare che non vi siano situazioni in cui alcuni membri si caricano di lavoro e responsabilità, mentre altri sono inattivi. Per mantenere alto il livello di concentrazione di tutti i componenti del gruppo, il docente può interrompere temporaneamente le attività del

*Passo 7 – Spiegare agli studenti il compito da svolgere e gli obiettivi da conseguire*

*Passo 8 – Strutturare un'interdipendenza positiva verso l'obiettivo*

*Passo 9 – Strutturare la responsabilità individuale*

gruppo per farsi spiegare a turno dai membri come sta procedendo il lavoro, può porre delle domande e verificare la correttezza delle risposte e può somministrare dei test intermedi.

Un ulteriore passo può essere compiuto per affinare la tecnica di apprendimento cooperativo. Oltre all'interazione all'interno del gruppo, in seconda analisi è possibile creare anche forme di cooperazione tra gruppi distinti. Ad esempio, se un gruppo è in difficoltà e un altro ha già terminato il compito, si può chiedere ai componenti di quest'ultimo di aiutare il gruppo in difficoltà.

*Passo 10 –  
Strutturare la  
cooperazione  
intergruppo*

Prima che inizino le attività dei gruppi, il docente deve rendere chiare le modalità di valutazione delle prestazioni agli studenti. A tal proposito può elaborare delle griglie di valutazione che può commentare e spiegare prima dell'inizio dei lavori. È importante che i criteri di valutazione formino una struttura incentivante che non sia competitiva. In altre parole, il successo di uno studente all'interno di un gruppo non deve segnare la penalizzazione di un altro studente nel gruppo. Parimenti, il successo di un gruppo non deve rappresentare la sconfitta e la penalizzazione di un altro gruppo.

*Passo 11 – Spiegare  
i criteri di valutazione*

Inoltre, i criteri di valutazione devono essere:

- realistici, ossia ancorati a prestazioni che verosimilmente gli studenti possono produrre in base alle abilità e ai prerequisiti che possiedono;
- stimolanti, ossia devono indurre gli alunni a impegnarsi per raggiungere il successo proprio e del gruppo.

Infine, è possibile predisporre sia una valutazione in termini assoluti, ovvero in termini di raggiungimento di un obiettivo, di completamento di un compito o di realizzazione di un prodotto, sia una valutazione in termini differenziali, cioè ottenuta dal confronto con prestazioni precedenti, mettendo in evidenza segnali di miglioramento.

L'ultimo passo prima dell'inizio delle attività prevede che il docente illustri le norme comportamentali per lo svolgimento dell'attività cooperativa. David e Roger Johnson elencano una serie di norme che è utile fissare:

*Passo 12 –  
Specificare i  
comportamenti da  
osservare*

- restare sempre con il gruppo, parlare a bassa voce e a turno, senza che le voci si sovrappongano;
- far ragionare ciascun membro del gruppo su come si legano i nuovi apprendimenti proposti dall'attività ai vecchi;
- assicurarsi che tutti i membri abbiano compreso ciò che è scritto nei materiali;
- incoraggiare la partecipazione di tutti;
- ascoltare attentamente l'opinione e la soluzione proposta da ciascun membro del gruppo, senza distrarsi e mancare di rispetto;
- essere critici, se necessario, nei confronti delle idee e delle soluzioni proposte dagli altri, senza aggrapparsi a questioni di principio o ad eventuali simpatie o antipatie verso qualcuno;
- quando si concorda una risposta o una strategia di azioni, assicurarsi che tutti siano d'accordo con le decisioni prese. Non si deve adottare la regola della maggioranza, perché non favorisce l'apprendimento. Se si deve compiere una scelta, ciascun componente del gruppo deve essere convinto fino in fondo, senza subire la pressione degli altri.

Perché le regole di comportamento siano incisive, devono essere poche e chiare, in modo che gli studenti possano tenerle a mente durante l'attività.

### ***Passaggi da attuare durante lo svolgimento dei lavori di gruppo***

È importante che l'insegnante possa osservare lo svolgimento delle attività dei gruppi per conoscere come procedono i lavori. Se si adottano alcune metodologie l'osservazione può essere scientifica e sistematica. In precedenza sono stati descritti i comportamenti da tenere durante l'attività di gruppo. Un buon metodo di osservazione può essere quello di contare quante volte si assiste a comportamenti desiderabili, quali sono gli studenti che assumono quei comportamenti e in quali gruppi hanno luogo. Pertanto, è opportuno preparare un *foglio di monitoraggio* nel quale annotare tali informazioni. I fratelli Johnson hanno stilato una lista di questi comportamenti, alcuni dei quali elenchiamo di seguito:

- prende parte alla discussione;
- contribuisce alle idee;
- risponde alle domande;
- esprime sentimenti;
- ascolta attivamente;
- esprime approvazione;
- incoraggia la partecipazione;
- verifica la comprensione;
- fornisce indicazioni al gruppo.

Svolgere un monitoraggio di questo tipo, soprattutto quando i gruppi sono molti, risulta difficile. Per tale motivo, nei paesi anglosassoni si è sviluppata la pratica di ingaggiare degli *osservatori* (gli *student observers*). Tipicamente si tratta di studenti universitari che ricevono un compenso per monitorare i comportamenti durante i lavori di gruppo e che ovviamente non partecipano all'attività del gruppo, ma ne sono perfettamente estranei. Tuttavia questi osservatori hanno le competenze per comprendere il tipo di lavoro che i gruppi stanno svolgendo.

In Italia, questo compito potrebbe essere svolto dai tirocinanti che talvolta affiancano i docenti per un periodo di stage o tirocinio nella scuola durante un percorso di studi che li condurrà all'abilitazione all'insegnamento.

In aggiunta al foglio di monitoraggio, è opportuno compilare anche un foglio in cui è riportata una *check-list* nella quale vengono poste alcune domande che servono per formulare un'analisi dell'andamento del lavoro di gruppo:

- gli studenti stanno mediamente osservando i comportamenti richiesti loro, oppure no?
- gli studenti sembrano aver compreso il compito da svolgere?
- gli studenti hanno accettato la condizione di interdipendenza positiva?
- gli studenti hanno accettato le responsabilità individuali?
- gli studenti sembrano lavorare nella direzione dell'obiettivo da conseguire?

Laddove il docente dovesse accorgersi che un gruppo è in una fase di stallo, può fornire un aiuto specifico per permettere che il gruppo proceda nello svolgimento del compito o nella comprensione di un concetto. Ad esempio, gli alunni possono richiedere all'insegnante di spiegare un particolare punto di una procedura o di

*Passo 13 –  
Monitorare il  
comportamento degli  
studenti*

*Passo 14 – Fornire  
assistenza per lo  
svolgimento del  
compito*

chiarire un aspetto del compito. Se è necessario, il docente deve soffermarsi il tempo necessario per dare le opportune spiegazioni e promuovere quelle abilità che risultano poco sviluppate in un gruppo.

Oltre ai problemi di svolgimento del compito o di comprensione di un concetto, nel gruppo possono nascere problemi legati all'organizzazione del lavoro cooperativo tra gli studenti. In altre parole, emergono scarse abilità cooperative e competenze sociali e anche in questo caso è necessario l'intervento del docente. In alternativa, quando l'insegnante osserva dei comportamenti desiderabili da parte degli studenti può intervenire per rinforzarli positivamente.

*Passo 15 –  
Intervenire per  
favorire le abilità  
cooperative*

È fondamentale comprendere in ogni caso che non bisogna essere frettolosi nell'intervenire quando si intravedono delle difficoltà nell'organizzazione del lavoro. È preferibile inizialmente limitarsi a monitorare cosa sta accadendo, poiché spesso il gruppo cooperativo è capace di riorientare da solo il proprio lavoro e venire a capo di una situazione di stallo, maturando sul campo le competenze sociali e collaborative necessarie per il *cooperative learning*. Al contrario, quando la situazione non sembra sbloccarsi occorre che l'insegnante agisca, per evitare che venga compromessa l'acquisizione di abilità cooperative. Dunque, soltanto l'intuito e l'esperienza del docente possono aiutarlo nella scelta di intervenire o meno.

L'acquisizione delle competenze cooperative è del tutto analoga all'acquisizione di quelle cognitive e all'apprendimento di concetti. In sintesi:

- un'abilità cooperativa deve essere chiaramente decodificata dal docente e lo studente deve riconoscere il bisogno di quella determinata abilità;
- per acquisire l'abilità, essa deve essere praticata. Il compito del docente è quello di incoraggiarne la pratica;
- gli studenti devono avere delle occasioni in cui riflettono su quanto riescono a mettere in pratica l'abilità in modo efficace.

Quando sono terminati i lavori di tutti i gruppi, l'insegnante deve riassumere le abilità che sono state apprese nella lezione cooperativa e anticipare in che modo tali abilità saranno utilizzate nelle prossime lezioni.

*Passo 16 –  
Concludere la  
lezione*

### ***Passaggi da attuare al termine dello svolgimento dei lavori di gruppo***

Uno degli atti conclusivi della lezione cooperativa è la valutazione delle prestazioni. A seconda del metodo utilizzato, come già sottolineato, si può valutare un prodotto realizzato o un test eseguito singolarmente dai componenti del gruppo; l'importante è che la valutazione sia stabilita su criteri oggettivi, notificati agli studenti prima dell'inizio dell'attività.

*Passo 17 – Valutare  
qualità e quantità  
dell'apprendimento*

Insieme alla valutazione, è opportuno che lo studente riceva un feedback su quanto efficace è stato il suo apprendimento e su quanto il suo apporto e la sua collaborazione con il gruppo siano stati adeguati. In alcuni casi i docenti forniscono una duplice valutazione, ossia valutano distintamente le abilità cognitive e le abilità cooperative acquisite.

Gli obiettivi da raggiungere con l'apprendimento cooperativo sono due:

- la realizzazione del compito con successo;
- la costruzione e il mantenimento di relazioni interpersonali costruttive tra i

*Passo 18 – Valutare  
la bontà  
dell'andamento del*

Durante lo svolgimento delle attività, il gruppo è orientato maggiormente alla realizzazione del compito, pertanto i membri focalizzano poco la loro attenzione sul mantenimento delle relazioni interpersonali costruttive. Per tale motivo, David e Roger Johnson prevedono un'ultima fase che favorisce l'elaborazione di gruppo (*Group processing*), espressione con la quale si intende un'attività di confronto interna al gruppo volta all'individuazione degli aspetti critici del lavoro e dei punti di forza. In altre parole, si identificano gli aspetti che hanno funzionato e quelli che devono essere migliorati. Quando il gruppo è inesperto nell'elaborazione, il docente può fornire una traccia con domande specifiche che possono stimolare la riflessione. Un modo molto semplice è quello di richiedere al gruppo di individuare due cose che hanno funzionato, motivando e argomentando la scelta, e una cosa che deve essere migliorata.

In seguito a questo confronto interno, i membri di ciascun gruppo possono essere invitati ad esternare all'intera classe quello che è emerso durante il *Group processing*. In questa fase è possibile raccontare fatti specifici anche se è preferibile evitare di menzionare esplicitamente singole persone.

La fase di elaborazione del gruppo aiuta a ristabilire o a rinforzare le relazioni interpersonali tra i membri. Solo in questa fase, dal confronto con l'altro, si possono chiarire malintesi e si possono trovare dei punti di accordo su questioni che hanno segnato divisioni e divergenze. Senza la fase di elaborazione, il gruppo rischia di dover affrontare il compito successivo in una situazione in cui le relazioni interpersonali sono parzialmente compromesse, e ciò può incidere negativamente sull'efficacia stessa del lavoro di gruppo.

#### 4.5.8 Le abilità cooperative

Per insegnare le abilità cooperative agli studenti, occorre partire da cinque assunti fondamentali:

1. per acquisire delle abilità cooperative è necessario dapprima formare un contesto cooperativo;
2. le abilità cooperative devono essere insegnate proprio come tutte le altre abilità cognitive. È necessario praticarle per acquisirle e la loro pratica deve essere incoraggiata sia dal docente sia dai coetanei;
3. il ruolo dei coetanei è fondamentale per l'acquisizione di un'abilità cooperativa. Uno studente, dal comportamento dei coetanei e dal feedback che riceve da loro, può diventare consapevole di quanto stia facendo propria quella abilità;
4. i coetanei del gruppo devono attivare due dinamiche distinte su di uno studente che non mostra abilità cooperative. Da un lato devono fare su di lui pressione perché inizi ad usarle, dall'altro devono fornirgli supporto affinché le possa utilizzare correttamente;
5. prima si acquisiscono le abilità cooperative e meglio è, pertanto dovrebbero essere praticate fin dai primi anni di scuola.

È possibile distinguere quattro tipologie diverse di abilità cooperative:

1. **abilità del “formare”.** Sono quelle abilità che permettono al gruppo di organizzarsi per lavorare; in parole semplici permettono al gruppo di esistere, anche se non ne consentono ancora la perfetta operatività. Si tratta di semplici comportamenti che permettono di lavorare in gruppo, come il lavorare senza fare rumore e senza infastidire gli altri, il rimanere nel gruppo senza allontanarsi, il parlare a bassa voce, l'incoraggiare gli altri a partecipare, l'evitare di fare critiche infondate demolendo il punto di vista altrui, l'abitudine a guardare in volto chi sta parlando;

2. **abilità del “funzionare”.** Si tratta di quelle abilità che permettono al gruppo di funzionare nello svolgimento del compito. Sono comportamenti specifici, che si possono identificare nel coordinare le attività del gruppo, nell'esprimere adesione e supporto alle proposte degli altri, nel chiedere aiuto e chiarimenti ai compagni, nel proporsi per offrire spiegazioni a chi le desidera, nel sostenere il morale del gruppo per i compiti da svolgere, nell'esprimere le proprie opinioni e i propri sentimenti circa il lavoro del gruppo;
3. **abilità del “formulare”.** Tali abilità consentono di andare oltre la semplice esecuzione del compito, permettendo una comprensione profonda del materiale che viene consegnato al gruppo e facendo sì che ciascun membro abbia il pieno controllo sull'apprendimento. Comportamenti che evidenziano queste abilità sono la capacità di riassumere i materiali forniti, di correggerli e di aggiungervi informazioni ricercate altrove, di collegare gli apprendimenti dell'attuale lavoro di gruppo con quelli di lavori precedenti, di spiegare agli altri compagni i materiali elaborati, di accertarsi che tutti abbiano compreso i materiali;
4. **abilità del “fermentare”.** È il più alto livello di abilità cooperative e si raggiunge dopo che si sono acquisite quelle precedenti. Si tratta delle abilità che permettono di riconcettualizzare il materiale studiato, di comprendere la logica che è alla base dell'apprendimento raggiunto con la lezione, di elaborare idee originali sui contenuti studiati. I comportamenti che indicano la maturazione di queste abilità possono essere la capacità di vedere in modo critico i materiali proposti, di spiegare perché si abbraccia un'ipotesi o perché la si ritiene inadeguata, di confrontarsi con gli altri difendendo la propria tesi con razionalità oppure riconoscendo migliore la tesi degli altri quando ciò è evidente, di formulare nuove domande che possano allargare e approfondire il campo di ricerca.

#### ***Come insegnare le abilità cooperative***

L'insegnamento delle abilità cooperative si può articolare in cinque passaggi:

1. **assicurarsi che gli studenti avvertano il bisogno dell'abilità cooperativa.** In questa fase, il docente deve trasmettere agli studenti l'idea che le abilità cooperative sono per lui importanti. Per farlo può affiggere dei poster e dei cartelloni nell'aula, può dire esplicitamente quanto le consideri importanti, può sottolineare che senza tali abilità il lavoro di squadra non può riuscire. Infine, può far presente che anche le abilità cooperative faranno parte della valutazione finale dell'attività;
2. **assicurarsi che gli studenti comprendano in cosa consista l'abilità cooperativa da apprendere.** Il docente deve fornire esempi pratici di come si possa applicare quella abilità, deve mostrare comportamenti oggettivi e riscontrabili che indicano la presenza dell'abilità. È importante concentrarsi su una o due abilità per attività, cominciando da quelle di livello più basso (le abilità del formare);
3. **predisporre situazioni pratiche di utilizzo.** Per acquisire le abilità occorre praticarle più volte, pertanto, come si è visto, uno dei compiti del docente è di creare situazioni adatte affinché tali abilità possano emergere. Ad esempio, lo studente che verifica che tutti i membri abbiano compreso i materiali di studio ha un ruolo che gli permette di esibire comportamenti specifici che delineano una determinata abilità (in questo caso si tratta di una delle abilità del formulare) così come lo studente che si occupa di ricercare altro materiale per completare il prodotto da realizzare. Questi comportamenti verranno osservati dal docente, per constatare l'effettiva presenza di queste abilità nel gruppo;
4. **assicurarsi che lo studente elabori in che modo sta usando le sue abilità.** Questo passaggio deve

avvenire necessariamente nella fase conclusiva dell'attività di apprendimento cooperativo, ossia l'elaborazione di gruppo. Il docente può fornire una scheda nella quale possono essere riportate delle domande che aiutano lo studente a riflettere su come ha utilizzato la propria abilità. Nella fase di elaborazione, inoltre, i membri del gruppo possono fornire feedback l'uno all'altro sull'utilizzo delle abilità nel gruppo;

5. **assicurarsi che gli studenti perseverino nel praticare le abilità.** Nelle successive attività di apprendimento cooperativo, si deve dare l'opportunità agli studenti di continuare a utilizzare le loro abilità. Il docente noterà una fase iniziale nella quale i progressi sono lenti e una fase successiva in cui l'abilità viene maturata più rapidamente. Si alterneranno una serie di fasi in cui la velocità di acquisizione dell'abilità rallenta ed aumenta. Sono fasi in cui lo studente usa l'abilità in modo sempre più consapevole. L'obiettivo è arrivare a una condizione nella quale lo studente utilizza l'abilità acquisita in modo così naturale che ha perso la consapevolezza di usarla, attivandola in maniera quasi meccanica e automatica.

## 4.6 Metodi di insegnamento induttivo

---

In questo paragrafo vengono presi in considerazione metodi di insegnamento destinati principalmente alle discipline matematiche, scientifiche e tecnologiche, che in parte si collegano ai principi dell'apprendimento attivo e a quelli dell'apprendimento collaborativo e che si basano su un percorso di apprendimento induttivo.

### 4.6.1 Fondamenti teorici

L'insegnamento delle discipline scientifiche avviene tipicamente in modo *deduttivo*: il docente espone principi e idee generali e successivamente presenta delle esercitazioni pratiche che vertono sui principi teorici appena introdotti. Infine, se resta tempo, l'attenzione si indirizza su alcune applicazioni dei principi introdotti, fatte in un contesto reale, di vita comune.

Come si può notare, il percorso parte dall'universale (i principi teorici generali) per giungere al particolare (l'applicazione pratica nel contesto reale). Lungo questo percorso, fatto in prevalenza di teoria e formalismi, i docenti hanno solo due modi per alimentare la motivazione degli studenti: insistendo sul fatto che saranno valutati e sottolineando l'importanza dei concetti astratti e formali studiati, che un domani saranno utili nella vita e nella loro carriera.

Un percorso di tipo *induttivo*, invece, parte dall'applicazione pratica, dal problema reale, dall'analisi e dall'interpretazione di alcuni dati, dallo studio di un caso specifico per giungere a concetti astratti e generali. In questo modo gli studenti sono più motivati ad affrontare la necessaria formalizzazione di alcuni concetti e la comprensione di principi astratti di carattere generale, senza i quali non si potrebbe gestire il problema presentato.



FIGURA 4.2 Insegnamento deduttivo e induttivo

#### 4.6.2 Apprendimento basato sull'indagine

Un'applicazione pratica del paradigma teorico dell'insegnamento induttivo è una metodologia didattica denominata apprendimento basato sull'indagine (in inglese *Inquiry-based Learning*). Si tratta di una metodologia *centrata intorno allo studente* (o all'apprendente), nel senso che impone una maggiore responsabilità per gli studenti, che diventano protagonisti del loro apprendimento, rispetto alle usuali lezioni frontali.

Essa affonda le proprie radici anche nel *costruttivismo*, poiché gli studenti sono chiamati a costruire in prima persona la propria conoscenza, senza assorbire passivamente strutture cognitive preconfezionate e proposte dal docente. Il fondamento costruttivista apre le porte anche all'*approccio collaborativo* (almeno parzialmente) poiché spesso l'apprendimento basato sull'indagine viene attuato mediante gruppi di studenti.

Infine, vi è anche l'elemento dell'*apprendimento attivo*, in quanto la lezione frontale, quando strettamente necessaria, viene resa *attiva* da discussioni, domande ed osservazioni che favoriscono l'interazione tra docente e studenti.

Nell'apprendimento basato sull'indagine, agli studenti viene presentato uno stimolo, un compito, una sfida. Si può trattare di una domanda a cui dare una risposta, di un insieme di dati da interpretare, di un'ipotesi da convalidare. Gli studenti devono riuscire a realizzare un proprio percorso di apprendimento che porti a dare una risposta allo stimolo iniziale. Tipicamente, in questo percorso, gli alunni si porranno delle domande, identificheranno e raccoglieranno evidenze sperimentali significative, presenteranno dei risultati, li analizzeranno e formuleranno delle interpretazioni dei risultati, fino a giungere a delle conclusioni. Nella fase finale, valuteranno anche la generalità e la portata di queste conclusioni.

La difficoltà del percorso di apprendimento, che gli studenti devono portare a termine, sta nel fatto che le informazioni di cui hanno bisogno per risolvere il compito proposto non sono state esplicitamente introdotte con una lezione frontale fatta in precedenza. Tuttavia, queste informazioni sono generalmente presenti nei materiali didattici che vengono consegnati loro in anticipo.

Prince e Felder menzionano diversi studi che dimostrano che l'apprendimento basato sull'indagine è più efficace dell'usuale sequenza istruttiva di tipo deduttivo. In particolare, è più efficace nel far sviluppare il pensiero, nel facilitare la risoluzione di problemi e nello svolgere attività laboratoriali.

In base alla definizione appena fornita, se un'attività didattica inizia con la proposta di uno stimolo per il quale è necessaria della conoscenza che non è stata formalmente introdotta in precedenza agli studenti, allora tale attività si può qualificare come apprendimento basato sull'indagine. Pertanto, la definizione fornita per l'apprendimento basato sull'indagine è piuttosto generale e può comprendere una grande varietà di metodi

induttivi che possono differire per il tipo di stimolo iniziale, il livello di generalità dei materiali didattici proposti, la quantità di supporto diretto che il docente fornisce agli studenti.

Variando ciascuno di questi parametri si ottengono tipologie diverse di apprendimento basato sull'indagine; in particolare, si distinguono le seguenti metodologie:

- l'apprendimento per scoperta (*Discovery Learning*);
- l'apprendimento per problemi (*Problem-based Learning*);
- l'apprendimento per progetti (*Project-based Learning*);
- l'insegnamento mediante studi di caso (*Case-based Teaching*);
- l'insegnamento just-in-time (*Just-in-time Teaching*);
- le classi invertite (*Flipped classroom*).

### ***Apprendimento per scoperta***

L'apprendimento per scoperta (in inglese *Discovery Learning*) è forse la forma più “pura” di apprendimento basato sull'indagine. A postulare questo tipo di intervento didattico è stato il famoso pedagogista Bruner nell'articolo *The act of discovery* (1961). L'idea di Bruner era quella di ricondurre l'attività di apprendimento in classe a una vera e propria dinamica di scoperta, come quella che viene vissuta dallo scienziato durante le sue ricerche e i suoi studi<sup>9</sup>.

Nell'apprendimento per scoperta, agli studenti viene presentato uno stimolo iniziale che può essere rappresentato da una domanda a cui fornire una risposta, da un problema da risolvere, da un insieme di dati da interpretare. In modo completamente autonomo, gli studenti devono affrontare lo stimolo proposto, devono completare il compito assegnato e devono formulare delle inferenze appropriate sui risultati raggiunti. Il docente non guida in alcun modo gli studenti, indicando il percorso di apprendimento più agevole; egli può intervenire, fornendo un feedback appropriato, solo quando gli viene espressamente richiesto dagli alunni.

L'apprendimento per scoperta è un percorso piuttosto impegnativo per gli studenti, ma che offre numerose insidie anche per il docente. Difatti, se gli studenti non hanno alcun indizio su come procedere per risolvere il problema proposto, essi possono intraprendere qualunque strada e approcciarsi a qualsiasi tipo di concetto o di tecnica. Dunque, si può aprire un ampio ventaglio di possibilità di percorsi di apprendimento che l'insegnante può gestire con difficoltà, soprattutto se chiamato in causa dagli studenti. Per tale motivo, il docente dovrebbe elaborare di sua iniziativa delle previsioni riguardo agli indirizzi verso cui può evolvere la ricerca e preparare interventi di feedback corretti e coerenti in tutti i casi. Un sacrificio di questo tipo potrebbe essere anche utile, se si potessero ottenere per gli studenti dei risultati di apprendimento migliori di quelli che si raggiungono con le usuali metodologie deduttive. Tuttavia, non esiste un'evidenza sperimentale ampia e comprovata che con tale tecnica si ottengano risultati migliori. Per questo motivo, è più diffusa una variante dell'apprendimento per scoperta, che è la **scoperta guidata** (in inglese *Guided Discovery*). In questo caso, il docente fornisce una certa guida nel percorso di apprendimento che consiste in indicazioni specifiche fornite verbalmente, oppure in materiali che indicano almeno parzialmente la struttura del percorso da intraprendere. Si noti che l'apprendimento per scoperta non deve necessariamente essere effettuato in gruppi di studenti.

<sup>9</sup> L'apprendimento per scoperta, così come postulato originariamente da Bruner, è descritto nel paragrafo 3.7.8.

### ***Apprendimento per problemi***

L'apprendimento per problemi (in inglese *Problem-based learning*) è un'attività didattica che prevede l'utilizzo di gruppi di studenti. Si può definire una forma di apprendimento cooperativo, specificamente destinata

alle discipline scientifiche.

Al gruppo di studenti viene fornito un problema che è allo stesso tempo mal-strutturato (in inglese *ill-structured*) e autentico.

In un problema mal-strutturato il punto di partenza è ben definito, ma l'obiettivo da raggiungere e lo stato finale non sono definiti con precisione. Pertanto, un tipo di problema del genere è aperto a molteplici soluzioni (gli inglesi parlano anche di *openended problem*). Nessuna delle soluzioni possibili è chiaramente migliore delle altre, di conseguenza sono molteplici le azioni che si possono intraprendere per raggiungere una soluzione finale. I vincoli del problema possono essere più o meno definiti. Viceversa, un problema ben-strutturato ha uno stato iniziale, un obiettivo e uno stato finale ben definiti e quindi un unico percorso che porta a una sola soluzione prevista. Il problema assegnato è poi autentico, immerso in un contesto reale e concreto. In altre parole, si tratta di un problema di carattere scientifico che è contestualizzato nella realtà di tutti i giorni. Esso prende spunto da un fenomeno che quotidianamente si può riscontrare, per stimolare osservazioni degli studenti e favorire l'apprendimento di alcuni concetti chiave del mondo scientifico.

Il compito iniziale degli alunni è quello di definire meglio il problema, di limitare le possibili strade da intraprendere. Questa operazione può avvenire se gli studenti sono in grado di immaginarsi ciò che hanno bisogno di determinare, partendo da ciò che già conoscono. Gli studenti devono valutare le possibili soluzioni alternative e selezionare quella che ritengono migliore, in base a dei criteri logici che siano accettati in modo unanime dal gruppo. In seguito, devono intraprendere la strada verso la soluzione individuata e alla fine devono trarre un insegnamento dalle scelte fatte e dai percorsi intrapresi.

Durante lo svolgimento del compito, gli studenti possono avvertire il bisogno di apprendere concetti nuovi. In tal caso, il docente deve guidarli fornendo loro materiali didattici opportuni, oppure spiegando in prima persona tali concetti.

Se il problema assegnato è stato definito in modo efficace, esso può condurre gli studenti ad usare i contenuti e le procedure codificate nella disciplina oggetto di studio e a riconoscere nella sua risoluzione i principi fondamentali della disciplina stessa.

La valutazione finale può essere effettuata su di un eventuale report presentato dal gruppo. Più spesso, può essere fatta mediante un test che gli studenti devono svolgere individualmente; questo test è volto a verificare se i nuovi concetti presentati nell'attività sono stati appresi.

L'apprendimento per problemi è probabilmente il **metodo induttivo più difficile da implementare**; il docente, infatti, deve affrontare diverse difficoltà:

- occorre innanzitutto definire un problema che sia autentico e contestualizzato;
- il problema non deve essere troppo banale, né deve essere troppo articolato e difficile per le abilità di partenza degli studenti;
- il problema deve richiamare soltanto tutti i concetti, le procedure e i principi che il docente vuole che siano appresi dagli studenti e di cui vuole valutare l'apprendimento, senza che questi si sovrappongano ad altri concetti che l'insegnante non ha previsto nel percorso di apprendimento dell'attività.

Per tale motivo, la progettazione *ex novo* di lezioni di apprendimento per problemi richiede una padronanza notevole della disciplina, una solida esperienza di insegnamento e di conoscenza delle problematiche che possono emergere nell'affrontare determinati concetti scientifici. Tuttavia, esistono molteplici risorse in rete che possono essere utilizzate o riadattate dai docenti e che hanno il vantaggio di essere già state usate da altri

insegnanti e di aver subito una sorta di “rodaggio”.

Inoltre, il docente può trovarsi nelle condizioni di dover affrontare situazioni complicate anche durante lo svolgimento dei lavori di gruppo. Sebbene l'attività di apprendimento per problemi poggi, in generale, su di un percorso ben strutturato, può accadere che gli alunni imbocchino una strada risolutiva originale e non prevista dal docente e chiedano a quest'ultimo supporto per intraprendere questo percorso. Ciò può creare imbarazzo nel docente che si trova ad essere impreparato nell'affrontare concetti imprevisti in quell'attività.

Un'altra problematica da gestire è legata alle difficoltà che possono nascere dalle relazioni interpersonali che si stabiliscono nei gruppi. In ciascun gruppo vi saranno persone che vogliono imporre la loro volontà sugli altri, anche con toni prevaricatori, studenti timidi che non riescono a dare a pieno il loro contributo e studenti che perdono la calma quando si accorgono di aver commesso un errore, soprattutto se tale svista si ripercuote sull'intero gruppo. Si tratta di una serie di situazioni che il docente deve imparare a gestire, in prima persona, correttamente. Al contempo, l'insegnante deve lavorare anche perché ogni gruppo maturi abilità sociali e cooperative e possa superare autonomamente tali difficoltà. In altre parole, il docente deve essere pronto a svolgere quel ruolo di scaffolding già descritto da Bruner nel suo articolo *The role of tutoring in problem solving* (1976). Il docente deve fornire agli studenti il necessario supporto per superare le problematiche che emergono nella risoluzione del problema. Egli deve rappresentare l'*impalcatura* (in inglese *scaffold*) che permette allo studente di salire verso l'esercizio di abilità cognitive di livello superiore. Tuttavia, gli sforzi compiuti dal docente per operare in termini di apprendimento per problemi sembrano avere una loro utilità, in quanto diversi studi, menzionati da Prince e Felder, lasciano pensare che questa metodologia, rispetto alla lezione frontale tradizionale, presenti dei vantaggi. In particolare:

- anche se gli studenti acquisiscono più contenuti in tempi brevi con la lezione frontale, rispetto all'apprendimento per problemi, i contenuti acquisiti con questo approccio didattico vengono fissati meglio rispetto a quelli acquisiti con la lezione frontale e vengono trattenuti in memoria per più tempo. In altre parole, è come se l'esperienza diretta sul campo consentisse agli studenti di fissare meglio i concetti nella propria memoria;
- l'acquisizione di abilità operative è nettamente favorita dall'apprendimento per problemi. Questo è facilmente intuibile, in quanto tale metodologia dà agli studenti la possibilità di applicare sul campo i concetti che hanno appreso e quindi di migliorare le loro abilità operative. Inoltre, vengono favorite anche le abilità metacognitive. In altre parole, lo studente è in grado di valutare in modo consapevole la qualità e l'efficacia del proprio apprendimento.

Se dai due punti precedenti si può intuire che il successo formativo degli studenti è garantito maggiormente dall'apprendimento per problemi, i risultati in termini di successo scolastico non presentano differenze tra il metodo tradizionale e l'apprendimento per problemi; questo può essere un segnale che le verifiche scolastiche potrebbero non essere calibrate per misurare aspetti formativi che sono favoriti dall'apprendimento per problemi.

### **Apprendimento per progetti**

L'apprendimento per progetti (in inglese *Project-based Learning*) ha come finalità la **realizzazione di un prodotto**, generalmente da parte di gruppi di studenti; per questo motivo tale tecnica viene collocata nel vasto ambito dell'apprendimento collaborativo.

Il prodotto da realizzare può essere il progetto di un dispositivo, la realizzazione di una simulazione, la scrittura di un codice in un linguaggio di programmazione, la progettazione di un esperimento, la realizzazione di

un report che presenti l'analisi e l'interpretazione di alcuni dati sperimentali. In pratica, l'apprendimento per progetti mira a porre gli studenti di fronte a situazioni reali che potrebbero incontrare durante la loro vita professionale e pertanto ha un alto valore formativo.

Nell'apprendimento per progetti, gli studenti applicano conoscenze che hanno acquisito in precedenza, al fine di realizzare il prodotto atteso. Tuttavia, è da sottolineare che durante lo svolgimento dell'attività, gli studenti apprenderanno comunque come utilizzare nuove abilità che in precedenza non sono state introdotte loro formalmente. Per tale motivo, anche l'apprendimento per progetti rientra nell'ambito dell'apprendimento basato sull'indagine.

La qualità e l'originalità del prodotto realizzato sono gli aspetti essenziali che orienteranno anche la valutazione del docente. Si tratta di una differenza sostanziale rispetto all'apprendimento per problemi, dove l'attività svolta dagli studenti è mirata ad apprendere nuovi principi e nuovi concetti, mentre la realizzazione del report finale passa in secondo piano. In altre parole, l'attenzione nell'apprendimento per problemi è rivolta soprattutto al processo di apprendimento degli studenti, mentre nell'apprendimento per progetti è orientata soprattutto verso il prodotto finale. La [Tabella 4.2](#) aiuta a comprendere le differenze esistenti tra le due metodologie.

Apprendimento per problemi	Apprendimento per progetti
È previsto l'apprendimento di nuovi concetti e procedure per risolvere il problema.	Gli studenti sono già a conoscenza di concetti e procedure per realizzare il prodotto.
L'obiettivo principale è l'apprendimento di nuovi concetti, procedure e principi.	L'obiettivo principale è la realizzazione del prodotto, ossia l'abilità di utilizzare praticamente i concetti di cui si è in possesso.
Il focus è sul <i>processo</i> ; in particolare, sul processo di apprendimento.	Il focus è sul <i>prodotto</i> , in particolare sulla sua qualità e sulla sua originalità.
La valutazione viene fatta con un test che verifica i nuovi apprendimenti.	La valutazione viene fatta sulle caratteristiche del prodotto

**Tabella 4.2**

Confronto tra apprendimento per problemi e apprendimento per progetti

Un aspetto cruciale nell'apprendimento per progetti è quello del **transfer delle conoscenze** e delle abilità. In altre parole, si supponga che uno studente abbia appreso alcuni concetti e sappia mettere in pratica alcune abilità. Il docente può presentare allo studente una situazione di apprendimento per progetto che richiami in modo più o meno esplicito quei concetti e quelle abilità. Dunque, concetti e abilità acquisite si collocano in modo naturale nel progetto, perché il loro apprendimento, in precedenza, è stato sviluppato facendo riferimento a situazioni molto simili. Ora, si supponga che, in seguito, il docente presenti allo studente una nuova attività di progetto ben distinta dalla precedente per il contesto e per i compiti da svolgere, la quale, tuttavia, prevede l'utilizzo dei medesimi concetti e delle stesse abilità utilizzate nell'attività precedente. In questo secondo caso, lo studente deve utilizzare un passaggio dei concetti e delle abilità apprese. Non sempre questo passaggio avviene in modo semplice; ma va sottolineato che l'apprendimento per progetti, se utilizzato metodicamente, può favorire lo sviluppo di questa competenza.

Per il docente, l'apprendimento per progetti è un metodo meno difficile da implementare rispetto all'apprendimento per problemi: se il progetto è ben definito, le conoscenze e le abilità necessarie per la realizzazione del prodotto sono ben chiare e identificabili. Il percorso di realizzazione del prodotto può essere specificato dal docente in appositi materiali didattici e ciò può forzare gli studenti a muoversi lungo percorsi che sono familiari per il docente. Pertanto, la possibilità che si determinino imprevisti durante l'attività in classe può

essere ridotto al minimo. Come accade per l'apprendimento per problemi, anche in questo caso, gli studi effettuati dai ricercatori sono generalmente concordi nell'indicare vantaggi per l'apprendimento, operando con questa metodologia.

Infine, se l'attività viene svolta in gruppi, il docente può essere chiamato ad affrontare problematiche di tipo relazionale e cooperativo, proprio come nel caso dell'apprendimento per problemi.

### ***Insegnamento mediante studi di caso***

L'insegnamento mediante studi di caso (in inglese *Case-based Teaching*) permette agli studenti di cimentarsi in scenari che, verosimilmente, incontreranno durante la loro pratica professionale. Agli studenti sono proposti dei "casi" che possono avere una loro origine storica, ossia possono essere accaduti nella realtà, oppure possono essere frutto di inventiva, e dunque avere una natura ipotetica, ma verosimile.

Lo studio di caso nasce come modalità di apprendimento nel campo del *business management*, dell'amministrazione pubblica e del diritto, per permettere agli apprendisti di fare pratica professionale. Tuttavia, questa metodologia di apprendimento si è ampiamente diffusa anche tra le discipline scientifiche. Costituiscono esempi di studi di caso in ambito scientifico-tecnologico: la diagnosi di un problema tecnico in una apparecchiatura mal funzionante; l'individuazione di un problema logico in una procedura inefficiente e viziata da errori; il prendere decisioni in un ambito gestionale che presenta criticità; la formulazione di considerazioni di tipo psicologico ed etico in un particolare contesto sociale; l'affrontare un dilemma morale.

Quando il caso è estrapolato dalla realtà, il docente può fornire agli studenti dei materiali, quali ritagli di riviste o articoli di giornale, dati reali in forma grafica o tabulare e altre informazioni. Se il caso è frutto dell'immaginazione, i materiali devono essere appositamente preparati dal docente.

Il compito degli studenti è quello di affrontare il caso proposto, sfruttando le loro conoscenze pregresse e le abilità in loro possesso. Durante la risoluzione, gli studenti possono essere chiamati a rivedere i propri apprendimenti sotto una prospettiva diversa, accorgendosi del loro valore relativo; in alternativa, può succedere che gli studenti debbano rivedere le loro credenze e le loro modalità di ragionamento per osservare il caso da un nuovo punto di vista. Nel pervenire alla risoluzione del caso, gli studenti saranno in grado di inquadrarlo nell'ambito di alcuni principi e regole generali che hanno studiato in precedenza.

Ci si può quindi chiedere quale sia la natura induttiva dell'insegnamento mediante lo studio di caso. Questo aspetto risulta chiaro, se si pensa che il caso particolare proposto agli studenti, in base al lavoro di questi ultimi, viene progressivamente inquadrato in regole generali, che ne definiscono la soluzione.

Rispetto ai compiti assegnati nell'apprendimento per problemi, gli studi di caso sono presentati in modo molto più dettagliato, talvolta con una sovrabbondanza di informazioni. Difatti, in alcune circostanze, gli studenti si trovano nella condizione di dover selezionare le informazioni realmente rilevanti.

Lo studio di caso non nasce come una metodologia che necessariamente si debba avvalere dell'apprendimento collaborativo; esso può essere proposto a un gruppo di studenti, ma può essere presentato anche ad alunni singoli che devono affrontarlo individualmente.

In via del tutto generale, l'insegnamento mediante studio di caso può articolarsi in **sette distinte fasi**:

1. studio dei materiali che illustrano il caso;
2. individuazione del problema reale. La situazione illustrata può presentare varie problematiche, tuttavia solo alcune sono rilevanti per migliorare la situazione o per risolvere il caso;
3. individuazione delle informazioni rilevanti. Alcune informazioni possono essere individuate nei materiali, altre possono essere dedotte indirettamente da quanto riportato in essi, altre ancora devono

- essere ricercate con strumenti diversi (libri di testo, il Web);
4. individuazione di possibili strategie risolutive del caso. Il caso rappresenta un problema reale (o verosimile), per cui può risultare complesso e articolato; pertanto possono essere possibili diverse soluzioni;
  5. valutazione delle strategie risolutive. In questa fase si individuano i pro e i contro di ciascuna strategia. In alternativa, si può elaborare una griglia di valutazione delle strategie al fine di selezionare la migliore;
  6. attuazione della strategia selezionata;
  7. valutazione dei risultati ottenuti ed elaborazione di un eventuale feedback per future strategie da adottare in casi analoghi.

Lo sforzo che il docente deve profondere per mettere a punto uno studio di caso è considerevole. Egli deve accertarsi che lo studio coinvolga tutti quegli apprendimenti che vuole verificare. Inoltre, la difficoltà di decodifica del caso non deve essere alta, per evitare che gli studenti si scoraggino. Per una sua maggiore sicurezza, il docente può riferirsi a casi già disponibili su testi o in rete.

L'insegnamento mediante studi di caso presenta vantaggi analoghi all'apprendimento per problemi. In particolare, esso favorisce la memorizzazione degli apprendimenti, aumenta le abilità di risoluzione dei problemi, favorisce lo sviluppo di abilità logico-deduttive e fa maturare capacità di giudizio oggettivo.

### ***Insegnamento Just in Time***

Nell'insegnamento *Just in Time* (in italiano *Appena in tempo*), gli studenti sono invitati dal docente a rispondere a un questionario che viene caricato su di una piattaforma didattica disponibile on-line<sup>10</sup>.

Il questionario è relativo ad argomenti che ancora devono essere presentati dal docente e che, molto probabilmente, verranno illustrati nella lezione successiva. Per rispondere ai quesiti proposti via web, gli studenti devono consultare in anteprima i materiali di studio. Le domande sono progettate dal docente per far emergere tutti quei luoghi comuni e quelle idee errate che sono diffuse tra gli studenti e che sono spesso frutto di un apprendimento fallace. In altri casi, il docente propone quesiti sulle idee centrali dei futuri apprendimenti, facendo convogliare in questo modo l'attenzione degli studenti verso i contenuti più importanti della lezione. Inoltre, gli interrogativi proposti fanno emergere negli alunni curiosità e motivazione a seguire la lezione successiva.

Il docente consulta le risposte fornite dagli studenti e, in base allo spettro delle risposte ottenute, inizia a modulare la propria lezione per risolvere i dubbi e le incertezze che sono emerse dal questionario. In tal modo, il docente regola, *appena in tempo*, la propria lezione per farla essere più incisiva.

L'induttività di questo metodo risiede nel fatto che il docente usa le risposte degli studenti per indirizzare la propria lezione e gli apprendimenti degli studenti.

### ***Le classi invertite***

La classe invertita (in inglese *Flipped Classroom*) è una metodologia didattica che ha trovato spazio con la progressiva introduzione delle nuove tecnologie in classe e con il diffondersi delle pratiche didattiche di tipo cooperativo e induttivo.

<sup>10</sup> I *Virtual Learning Environment* e le piattaforme didattiche on-line sono argomenti tratti nel paragrafo 6.11.3.

La definizione più efficace di classe invertita è quella fornita da Lage. Questi afferma che invertire una classe significa che gli eventi che tradizionalmente hanno luogo nella classe verranno svolti fuori da essa e viceversa. In altre parole, nel modello di classe invertita le attività che normalmente vengono svolte in classe e le attività che

normalmente vengono svolte come compiti a casa vengono invertite. Nella classe tradizionale, di solito il docente dapprima svolge una lezione frontale in classe e in seguito assegna esercizi da svolgere e problemi da risolvere a casa. Per tale motivo, nella classe invertita, all'inizio lo studente seguirà delle video-lezioni preparatorie sull'argomento da casa, mentre in seguito svolgerà in classe dei problemi e degli esercizi (vedi [Tabella 4.3](#)).

Notiamo, pertanto, che nelle classi invertite non solo vi è uno scambio di attività tra quanto viene fatto in classe e quanto viene fatto a casa, ma vi è anche un'inversione temporale dei luoghi in cui avviene l'apprendimento. Mentre nella classe tradizionale quanto fatto in classe viene in seguito completato a casa, nella classe invertita ciò che viene introdotto a casa viene completato in classe.

Il principio di carattere generale alla base di questa metodologia è che quanto viene fatto a casa (risoluzione di problemi, scrittura di relazioni) può essere svolto meglio in classe, sotto la supervisione del docente e, magari, in un gruppo cooperativo di alunni. Viceversa, quanto viene fatto in classe, come l'ascolto di una lezione, può essere svolto tranquillamente a casa, in solitudine, ascoltando del materiale audiovisivo istruttivo. Perché si possa attuare questa strategia è necessario che lo studente a casa disponga di un dispositivo per collegarsi ad internet e fruire delle video-lezioni e la classe sia un vero e proprio ambiente di apprendimento nel quale gli studenti possono usare dispositivi hardware, software educativi e altre risorse con le quali svolgere i compiti. Pertanto, si comprende il motivo per il quale la sua diffusione sia avvenuta in parallelo con la diffusione delle nuove tecnologie in classe<sup>11</sup>.

Va precisato che tale metodologia non rappresenta semplicemente un'inversione delle attività didattiche da svolgere in classe e a casa, piuttosto presenta implicazioni molto più profonde, dal momento che la possibilità di avere gli studenti in classe a lavorare su attività pratiche, avendo già ricevuto informazioni a casa, può permettere lo svolgimento di attività più complesse di una semplice sessione esercitativa o della risoluzione di un problema ben strutturato con un'unica soluzione. Molti docenti hanno quindi intravisto nella classe invertita la possibilità di impegnare in classe i ragazzi su attività più stimolanti, che comportano la maturazione di competenze. Pertanto, l'attività in classe può essere basata anche su metodologie come l'apprendimento per problemi o l'apprendimento per progetti. In altre parole, in classe, agli studenti si può richiedere di svolgere attività cooperative su problemi che sono mal-strutturati e che presentano diverse soluzioni possibili, oppure attività cooperative mirate alla realizzazione di un elaborato o di un prodotto. Attività di questo tipo non potrebbero essere svolte a casa, se non con forti difficoltà, dovute alla necessità per gli studenti di incontrarsi in un luogo prestabilito e all'assenza del docente che possa monitorare lo svolgimento delle attività. Pertanto, le classi invertite offrono anche il vantaggio naturale di prestarsi all'apprendimento cooperativo e all'insegnamento induttivo.

<sup>11</sup> Per le informazioni sulle nuove tecnologie e sulla didattica ad esse correlata si rimanda al Capitolo Sesto.

Se il paradigma dell'attività svolta in classe viene sovertito, anche quello dell'attività svolta a casa subisce cambiamenti importanti. Lo sviluppo di una piattaforma didattica su cui raccogliere le video-lezioni può permettere anche la realizzazione di test da svolgere on-line. In questo modo, gli studenti possono visualizzare le video-lezioni e dopo svolgere i test, per avere un feedback sulla comprensione degli argomenti. Nella [Tabella 4.3](#) è riportato il confronto tra la didattica tradizionale, la didattica con classi invertite secondo la definizione formale, e la didattica con le classi invertite con attività di apprendimento cooperativo e insegnamento induttivo. Attualmente, l'implementazione di una classe invertita avviene quasi sempre in quest'ultimo modo.

	In Classe	A Casa
Classi tradizionali	Lezione frontale	Svolgimento esercizi, risoluzione problemi
Classi invertite (definizione formale)	Svolgimento esercizi, risoluzione problemi	Video-lezione
Classi invertite (con apprendimento cooperativo e insegnamento induttivo)	Risoluzione di problemi mal-strutturati Realizzazione di un prodotto	Piattaforma didattica con video-lezioni e test da svolgere on-line.

**Tabella 4.3**  
Didattica nelle classi tradizionali e nelle classi invertite

## 4.7 Il Reciprocal Teaching e la Community of Learners

---

### 4.7.1 L'attività metacognitiva

Per lungo tempo, la ricercatrice Ann L. Brown si è occupata di *metacognizione*, attività di auto-riflessione che accompagna quella cognitiva e che ha il compito di renderla più consapevole, di monitorarla e valutarla al fine di rendere l'apprendimento più efficace. Ad esempio, si consideri uno studente che sta svolgendo un compito assegnato dall'insegnante; se lo studente ha abilità metacognitive, durante l'esecuzione del compito può svolgere anche altre attività, di carattere metacognitivo, che lo aiutino a monitorare l'esecuzione stessa del compito.

A tal proposito la studiosa ha svolto interessanti ricerche con Annemarie Palincsar sull'attività di lettura degli studenti. La lettura di un brano è un compito che generalmente viene assegnato da un docente a uno studente. Ci si chiede se, durante lo svolgimento di tale compito, lo studente sia in grado di attivare processi metacognitivi, ossia processi che gli consentano di monitorare la comprensione di quello che sta leggendo. Si tratta di un'attività fondamentale. Difatti, la lettura di un testo è tuttora una delle modalità di apprendimento più diffuse. Se lo studente non attiva processi metacognitivi durante la lettura, non è detto che comprenda quello che sta leggendo e, di conseguenza, non sarà in grado di apprendere.

Per comprendere al meglio come si attivi un processo metacognitivo durante la lettura, riprendiamo un esempio illuminante di Carolyn J. Carter presentato nell'articolo *Why reciprocal teaching?* (1997). Immaginiamo che nel nostro cervello vi sia una piccola sentinella che è sempre in guardia quando leggiamo e ci avverte se quello che stiamo leggendo ha senso per noi. Ad esempio, mentre leggiamo, questa piccola sentinella ci affianca dicendo "ok, ho capito", oppure "sono d'accordo con questo", o "aspetta un attimo, cosa significa?", o ancora "cosa significa esattamente?". In pratica questa sentinella fa risuonare nella nostra mente dei messaggi che ci informano sul livello di comprensione di ciò che leggiamo. Questa sentinella è la metacognizione. La sentinella è al lavoro quando ci dice che possiamo accelerare la lettura (in quanto questa parte del testo è irrilevante per i nostri scopi, oppure l'abbiamo già compresa) oppure quando ci suggerisce di rallentare perché la parte del testo che stiamo leggendo potrebbe interessarci o perché non ci è tanto chiara e meriterebbe più attenzione. La sentinella ci costringe a rileggere un passaggio quando non lo abbiamo compreso alla prima lettura e attiva in noi un senso di allerta quando non siamo in grado di comprendere un testo dopo averlo riletto più volte.

Per studiare come si attivano e si espletano i processi metacognitivi, Brown e Palincsar hanno ideato il *reciprocal teaching*.

#### 4.7.2 Le fasi del reciprocal teaching

Il *reciprocal teaching* (in italiano l'*insegnamento reciproco*) nasce come un'attività di lettura che viene svolta in gruppo. Inizialmente è stata concepita da Brown e Palincsar come un'attività in cui è presente il docente con un gruppo di studenti. In seguito, docenti e studiosi ne hanno proposto diverse configurazioni, tra le quali anche alcune riconducibili all'apprendimento cooperativo, poiché coinvolgono gruppi di soli studenti.

Nell'insegnamento reciproco vengono attivati processi meta-cognitivi, messi in evidenza attraverso lo svolgimento di quattro attività elencate di seguito.

1. **Riassumere.** Si tratta di un'attività che rende possibile capire se lo studente ha colto i punti salienti di quello che ha letto ed è in grado di elaborare il filo logico che lega le informazioni inserite nel testo. In altre parole, con questa attività lo studente è in grado di selezionare le informazioni importanti e di scartare quelle irrilevanti, di riconoscere il testo letto come un tutt'uno coerente. Se lo studente non riesce a riassumere il testo, allora egli non ha colto gli elementi fondamentali riportati in esso e non ha compreso la struttura logico-consequenziale che vi si dispiega.
2. **Fare domande.** Durante una lezione, molti docenti hanno sperimentato come gli alunni pongano domande interessanti e profonde. La formulazione di un interrogativo interessante da parte di un alunno è un sintomo evidente che l'alunno ha colto gli aspetti essenziali di quanto presentato e sta cercando di approfondire e riorganizzare la propria conoscenza. Allo stesso modo, porsi delle domande durante la lettura di un testo aiuta lo studente a chiarire le proprie idee, a ragionare su aspetti che non sono chiari, a soffermarsi su informazioni che appaiono in contrasto tra loro, a collegare le informazioni del testo con apprendimenti precedenti.
3. **Chiarire.** È un'attività che emerge quando vi sono difficoltà di comprensione generale del testo, quando vi sono parti difficili da decodificare per via di vocaboli sconosciuti, oppure quando vi sono parti confuse e farraginose (periodi lunghi, molte frasi incidentali, ecc.). Il chiarimento implica il supporto degli altri componenti del gruppo o del docente; esso può innescare forme di interazione che favoriscono processi di comprensione.
4. **Predire.** Si tratta, tipicamente, dell'attività conclusiva. Questa attività è volta a indicare una possibile evoluzione di quanto è stato letto ed è frutto della comprensione del testo a cui vanno aggiunte conoscenze e informazioni pregresse che permettono di fare una stima di come possa svilupparsi il racconto o la storia letta, oppure di quale possa essere una prevedibile logica conseguenza di quanto viene sostenuto e affermato nel brano. In altre parole, ci si chiede anche verso quale direzione si stia muovendo l'autore del brano, quale sia il suo scopo.

#### 4.7.3 Le attività di reciprocal teaching

Nel *reciprocal teaching* le quattro attività previste (riassumere, fare domande, chiarire e predire) non vengono svolte sempre secondo un copione preciso. Quello che viene codificato nello svolgimento dell'attività è il modo con il quale interagiranno i partecipanti; il modo con il quale verranno svolte le attività può essere tanto spontaneo, quanto stabilito in base al contesto e alla finalità dell'attività.

La procedura di base del *reciprocal teaching* nello studio pilota di Brown e Palincsar prevede l'interazione tra

un docente e un alunno con scarsa abilità di lettura. Inizialmente l'insegnante indica il passo da leggere, appartenente a un brano prescelto. Prima di iniziare la lettura, il docente comunica chi dei due, tra lui e lo studente, sarà "l'insegnante". Inizia una lettura silente del passo da parte di entrambi. Finita la lettura, l'insegnante scelto (sia esso il docente oppure lo studente) deve svolgere un vero e proprio ruolo da docente. Egli ha il compito di:

- formulare una possibile domanda sul passo che il docente porrebbe ai suoi studenti (una domanda non banale che possa verificare la comprensione del passo);
- riassumere il passo;
- chiarire alcuni aspetti che secondo lui potrebbero risultare difficili per gli studenti;
- prevedere un possibile sviluppo di quanto avviene nel testo letto.

Queste attività vengono svolte non in modo unidirezionale, ma con una sorta di dialogo che viene condotto da chi ha il ruolo di docente e nel quale interviene chi ha il ruolo di studente.

Nella lettura del passo successivo del brano, i ruoli vengono scambiati. Da questa dinamica si comprende anche il nome della metodologia; difatti docente e studente sono impegnati a turno in un'attività di insegnamento l'uno nei confronti dell'altro.

Lo studente, quando assume il ruolo di studente, può osservare la modalità con cui il docente conduce l'attività e può prendere spunto per quando egli svolgerà il ruolo di docente. In questa fase l'alunno può anche intervenire, formulando domande proprie, chiarendo dei punti del racconto, contribuendo al riassunto.

Inoltre, quando lo studente assume il ruolo dell'insegnante, allora viene fortemente coinvolto in processi metacognitivi che lo condurranno a una profonda comprensione del passo.

Come si può notare, nella sua formulazione iniziale l'attività di *reciprocal teaching* non può essere considerata come apprendimento tra pari, non essendo svolta tra due studenti, né tantomeno può essere considerata come apprendimento cooperativo, non essendo coinvolti gruppi di studenti.

In seguito, sono state proposte diverse varianti di questa metodologia, che l'hanno resa più simile a un'attività di apprendimento cooperativo. In particolare, va ricordata la versione "cooperativa" realizzata da Donna Dyer, nella quale gli studenti vengono suddivisi in gruppi di quattro e in ciascun gruppo si distribuiscono dei cartellini che indicano il compito (riassumere, fare domande, chiarire e prevedere). Si assegna un testo a ciascun gruppo e in ognuno di essi uno studente lo legge. Tutti gli alunni sono incoraggiati ad annotare a margine del testo delle considerazioni, a sottolineare le parti che ritengono significative e a svolgere qualsiasi altra attività che possa facilitarli nel loro compito. Conclusa la lettura, colui che deve riassumere, esporrà le idee chiave presenti nel testo, colui che deve porre domande, formulerà domande mirate a chiarire il significato, a comprendere l'obiettivo e la finalità del testo, a trovare collegamenti tra i contenuti del testo e apprendimenti precedenti. Chi ha il compito di chiarire, cercherà di rispondere a queste domande e, di propria iniziativa, può spiegare parti del testo su cui non si è posta ancora l'attenzione. Infine, la persona che deve prevedere proverà a formulare ipotesi su come evolve il contenuto del testo. Prima di iniziare la lettura del passo successivo, i ruoli vengono scambiati e si procede in modo analogo.

#### **4.7.4 La Community of Learners**

Procedendo con i loro studi sull'insegnamento reciproco, Brown e Palincsar iniziano a notare che, durante le attività svolte con questa metodologia, si sviluppa una piccola comunità di apprendimento all'interno del gruppo dei partecipanti. Ben presto, l'attività non rappresenta solo un metodo per comprendere e interpretare testi, ma

finisce col determinare la creazione di una comunità che punta ad avere esperienze di apprendimento condivise, che vuole identificare una conoscenza comune, che vuole condividere credenze e aspettative. Brown e Palincsar ritengono quindi che queste idee possano essere estese a tutte le attività che si organizzano in classe. Pertanto, all'insegnamento reciproco si possono aggiungere attività di apprendimento cooperativo; in particolare, Brown trova molto efficace la tecnica Jigsaw, basata sulla suddivisione del lavoro di apprendimento tra gli studenti del gruppo. Durante queste molteplici attività, il docente svolge il ruolo di supervisore e facilitatore dei processi di apprendimento. Con la presenza di tutti questi requisiti, la classe di studenti può diventare una **comunità di apprendenti** (in inglese *Community of Learners*).

Nella comunità di apprendenti, ciascuno studente diventa responsabile in prima persona del proprio percorso di apprendimento; al contempo, egli diventa una risorsa per gli altri. In alcuni casi, la comunità di studenti assomiglia a un team di ricercatori che mettono in atto varie strategie per apprendere e sfruttano le metodologie più adatte per confrontarsi e per ottenere il successo formativo. In altri momenti, gli studenti sembrano assumere il ruolo del docente. In questi casi, supportano i compagni di classe, provano a indirizzarli, si accertano che ognuno di loro abbia svolto i propri compiti. In conclusione, nella comunità di apprendenti, gli studenti sperimentano, provano, si aiutano reciprocamente e, alla fine, imparano.

## Capitolo 5

# La progettazione del curricolo

L'introduzione dell'autonomia scolastica ha archiviato definitivamente i vecchi programmi, cristallizzati e prescrittivi, per aprire la via alla progettazione del curricolo. Le scuole autonome ricevono dal Ministero delle Indicazioni su come strutturare il curricolo, alle quali sono associati specifici obiettivi di apprendimento. La scelta delle strategie e delle metodologie per conseguire tali risultati spetta alle scuole. La progettazione del curricolo implica non solo la modulazione di contenuti, abilità e competenze di ciascuna disciplina, ma permette alla scuola di operare delle modifiche sullo stesso monte ore delle discipline, al fine di rendere più incisiva l'offerta formativa.

## 5.1 Autonomia e curricoli

---

### 5.1.1 Conoscenze, abilità e competenze

Prima di iniziare a parlare di curricoli, è importante introdurre i concetti di conoscenza, abilità e competenza. Esistono diverse definizioni di questi tre concetti, che in buona parte si sovrappongono. In questo lavoro, faremo riferimento all'articolo *Definition and Selection of Key Competencies* di D.S. Rychen e L.H. Salganik.

Innanzitutto, è possibile definire la **conoscenza** come il possesso di dati di fatto, nozioni, idee e concetti **acquisiti con lo studio, la ricerca, l'osservazione e l'esperienza**. Si tratta di un corpo di informazioni di cui si comprende il significato.

L'**abilità** si definisce come l'uso appropriato, consapevole ed efficace delle proprie conoscenze. L'abilità **consiste, quindi, nel saper metter in pratica quanto si conosce per risolvere un compito comune, standardizzato e semplice.**

La **competenza** si distingue dall'abilità e può essere definita come il requisito che permette di svolgere un compito o una richiesta piuttosto articolata e complessa. Per riuscire a svolgere un compito complesso oltre alle conoscenze e alle abilità sono necessarie attitudini, motivazioni, emozioni, relazioni sociali, comportamenti ed atteggiamenti che vengono richiamati nello svolgimento del compito. Questi altri fattori si ricombinano con le conoscenze e le abilità per formare le competenze.

L'acquisizione di una competenza è un processo lento che percorre l'intero arco della vita; inizia nel mondo dell'istruzione formale, come la scuola, ma poi continua nella famiglia, tra i pari età, nell'ambito lavorativo, nella vita culturale, religiosa, sociale e politica. Ammettere che le competenze possono essere maturate e acquisite, vuol dire rinunciare a pensare ad esse come a qualità innate ed ereditate geneticamente.

### 5.1.2 L'autonomia come garanzia del successo formativo

L'art. 1 c. 2 del D.P.R. 275/1999, Regolamento dell'autonomia scolastica, afferma che *"l'autonomia delle istituzioni scolastiche ... si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo..."*. Pertanto, l'autonomia scolastica è lo strumento che le scuole hanno a disposizione per garantire il successo formativo degli studenti, il quale non riguarda soltanto il semplice raggiungimento di risultati positivi al termine di un ciclo scolastico – in questo caso si parla di successo scolastico – ma si riferisce al pieno sviluppo delle potenzialità dell'alunno e alla maturazione di competenze spendibili nel mondo reale, lungo tutto l'arco della vita. L'autonomia, dunque, deve essere lo strumento per rendere la scuola realmente efficace, ossia capace di formare, più che istruire uno studente. Se con il termine "istruzione" ci riferiamo all'assimilazione di nozioni e contenuti teorici o all'esercizio di abilità pratiche, con il termine "formazione" intendiamo un processo di maturazione di competenze, che rende capaci gli studenti di porsi in un'ottica matura, positiva e costruttiva di fronte a qualsiasi compito, al fine di valorizzare ogni singola esperienza.

### 5.1.3 L'autonomia come capacità di progettazione curricolare

L'autonomia delle singole scuole si sostanzia in un documento, chiamato **Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF)**. Come specificato nell'art. 3 c. 1 del D.P.R. 275/1999, il PTOF "è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia". Da quanto viene stabilito dall'art. 3, notiamo, in particolare, che nel PTOF viene delineata la **progettazione curricolare** della scuola.

Esistono dei vincoli ben precisi che delimitano la possibilità della scuola di progettare curricoli. L'art. 8 c. 1 del D.P.R. 275/1999 esplicita tali vincoli. In particolare, esso stabilisce che *"il Ministro della pubblica istruzione... definisce ... per i diversi tipi e indirizzi di studio:*

- a) gli obiettivi generali del processo formativo;
- b) gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni;
- c) le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricoli e il relativo monte ore annuale;
- d) l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricoli comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche;
- e) i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curricolo".

In altre parole, **dal Ministero vengono fissati quegli obiettivi da raggiungere alla fine di ogni percorso formativo, che garantiscono una omogeneità di risultati**. Si tratta di un nucleo imprescindibile e irrinunciabile di obiettivi: alcuni più generali, che possono essere intesi come obiettivi formativi riconducibili a una serie di competenze che devono essere maturate al termine del percorso di formazione, altri più specifici, detti obiettivi di apprendimento, che sono costituiti generalmente da conoscenze e abilità che possono essere messe in relazione con le competenze che gli alunni maturano al termine del processo formativo e si legano alle discipline che saranno oggetto di studio inquadrandosi nelle attività che verranno svolte durante il percorso di studi. Queste discipline e queste attività costituiscono il *curricolo*; in particolare, sono quella parte del curricolo che è comune a tutte le scuole a livello nazionale. Di ciascuna disciplina, viene anche stabilito il monte ore annuale, ossia il numero di ore di insegnamento che dovrà riguardarla. Ovviamente questo numero di ore sarà variabile a seconda dell'ordine, del grado e del tipo di scuola considerata.

Al punto *d*) viene messo in evidenza che il curricolo complessivo obbligatorio è costituito da una *quota nazionale* che viene fissata dal Ministero, come visto in precedenza, e da una *quota che spetta alle istituzioni scolastiche*. Tuttavia, per evitare che le modifiche operate sul curricolo possano penalizzare nel complesso alcune discipline, il Ministero fissa anche dei limiti temporali per realizzare delle compensazioni tra materie nella quota nazionale.

Nel comma 2 dell'art. 8 del D.P.R. 275/1999, si afferma che nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa le scuole devono inserire il curricolo obbligatorio che hanno elaborato per i propri alunni. Tale curricolo è composto da:

- una quota definita a livello nazionale;
- una quota riservata alle scuole che comprende le discipline e le attività da esse liberamente scelte.

La quota delle scuole deve essere determinata compensando il monte ore di discipline secondo le regole stabilite dal Ministero (il punto *e*) dell'elenco precedente). Nelle pagine seguenti vedremo come gli obiettivi del processo formativo, gli obiettivi specifici di apprendimento e le discipline e le attività costituenti la quota nazionale del curricolo siano indicati in documenti periodicamente emanati dal Ministro sotto forma di Indicazioni e di Linee Guida.

#### **5.1.4 L'autonomia come capacità di integrare il curricolo con il territorio**

Il comma 3 dell'art. 8 del D.P.R. 275/1999 motiva la scelta di voler realizzare un curricolo in parte definito centralmente dal Ministero e in parte localmente dalla scuola: *nell'integrazione tra la quota nazionale del curricolo e quella riservata alle scuole è garantito il carattere unitario del sistema di istruzione ed è valorizzato il pluralismo culturale e territoriale*. Pertanto, la quota nazionale serve a far sì che il sistema di istruzione sia uniforme e a preservarlo da derive localistiche e da un'eccessiva frammentarietà. Inoltre, la quota nazionale garantisce un'omogeneità di massima che è utile anche per mettere a confronto i risultati di apprendimento ottenuti nelle varie zone del Paese o in varie tipologie di istituti. Essa rende maggiormente possibile una comparazione oggettiva, perché fatta su parametri e caratteristiche condivise. Tuttavia, non vi è alcun dubbio che in Italia le realtà locali si differenziano molto, anche a pochi chilometri di distanza. In ciascuna area vi sono realtà produttive specifiche, vi è un'eredità culturale caratteristica, vi sono usanze e costumi che determinano l'identità locale. La scuola non può essere completamente avulsa dal contesto in cui vive, deve piuttosto individuarne le caratteristiche e rilevarne i bisogni per essere riconosciuta come istituzione che fornisce un contributo irrinunciabile alla crescita culturale, sociale ed economica del territorio in cui opera. Pertanto, l'autonomia

scolastica permette alla scuola di modulare quella quota di sua competenza sui bisogni del territorio. Emerge quindi un'altra finalità dell'autonomia, ossia quella di legare la scuola al territorio in cui opera. Si può notare che tale finalità non è in contrasto con quella esplicitamente enunciata nell'art. 1 del D.P.R. 275/1999, ossia il successo formativo degli studenti. Difatti, il successo formativo, la capacità di esercitare una cittadinanza attiva nella società, si consegue solo avendo presenti coordinate e caratteristiche del territorio e del tessuto sociale che lo contraddistingue.

La quota del curricolo spettante alle istituzioni scolastiche viene spesso definita *quota dell'autonomia*. Essa è stata fissata più volte da diversi interventi normativi, sempre in termini di percentuale sul totale del curricolo. Il primo intervento normativo è costituito dal D.M. 234/2000, nel quale all'art. 3 si affermava che:

1. La **quota oraria nazionale obbligatoria** dei curricoli è pari all'**85%** del monte ore annuale delle singole discipline di insegnamento comprese negli attuali ordinamenti e nelle relative sperimentazioni;
2. La **quota oraria obbligatoria** dei predetti curricoli riservata alle **singole istituzioni** scolastiche è costituita dal restante **15%** del monte ore annuale.

Inoltre si afferma che, con la loro quota obbligatoria del 15%, le scuole possono:

- confermare l'attuale assetto ordinamentale;
- realizzare compensazioni tra le discipline e attività di insegnamento attualmente previste;
- introdurre nuove materie.

In seguito, il ministro Moratti ha promosso la sua riforma del sistema di istruzione e di formazione professionale con la L. 53/2003. Nell'art. 2, c. 1, lett. l) della suddetta legge appare un aspetto interessante relativo ai curricoli che *“nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche”* devono contenere *“un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale”* e devono prevedere *“una quota, riservata alle Regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali”*. In altre parole, si prevede che nella quota dell'autonomia possano intervenire anche le Regioni.

Il decreto attuativo della riforma Moratti per il secondo ciclo (la scuola secondaria di secondo grado) è il D.Lgs. 226/2005 che, all'art. 27, c. 1, lett. c), ha previsto *“l'incremento fino al 20% della quota dei piani di studio rimessa alle istituzioni scolastiche, nell'ambito degli indirizzi definiti dalle Regioni”* e innalzato la quota dell'autonomia per la sola scuola secondaria di secondo grado al **20%**. Inoltre, veniva specificato che le Regioni possono intervenire sulla quota dell'autonomia formulando particolari indirizzi per le istituzioni scolastiche, in modo che il curricolo possa essere adattato alle caratteristiche territoriali. In altre parole, le Regioni, avendo un quadro complessivo delle realtà culturali, economiche e produttive del luogo, possono formulare indirizzi alle scuole, in modo che queste possano adattare il curricolo a tali realtà.

In tutti i casi si devono garantire gli obiettivi formativi generali che sono indicati nel **Profilo Educativo, Culturale e Professionale** (PECuP) dello studente in uscita dal percorso di studi.

Questa quota di autonomia viene ribadita con il D.M. 28.12.2005, uno dei decreti attuativi del D.Lgs. 226/2005. Nel decreto ministeriale in questione si legge che *“la quota oraria nazionale obbligatoria, riservata alla realizzazione del nucleo fondamentale dei piani di studio, omogeneo su base nazionale, è pari all'80% del monte ore annuale delle singole attività e discipline obbligatorie”* e si fissa al **20%** del totale *“la quota oraria riservata alle singole istituzioni scolastiche, e da esse determinata nell'ambito degli indirizzi definiti dalle Regioni”*.

Le modalità con cui modificare il curricolo sono le stesse presentate nel D.M. 234/2000. Tuttavia si stabilisce

che “il decremento orario di ciascuna disciplina e attività non può essere comunque superiore al 20% del relativo monte orario annuale (art. 1, c. 5)”. La riforma Moratti del secondo ciclo, prevista con il D.Lgs. 226/2005, non è mai entrata in vigore. Tuttavia, il ministro Fioroni ha emanato il D.M. 47/2006 nel quale si chiarisce che la quota di autonomia del **20%** prevista dal D.M. 28.12.2005 è da intendersi per tutte le istituzioni scolastiche del secondo ciclo. Con una successiva nota del 22 giugno 2006, il ministro chiarisce che la quota dell'autonomia prevista dal D.M. 47/2006 è da riferirsi a tutte le scuole di ogni ordine e grado. Pertanto la **quota di autonomia del 20%** viene applicata **anche alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo**, ossia alla scuola primaria e secondaria di primo grado.

Successivamente, i regolamenti della riforma Gelmini, emanati con D.P.R. 87/2010, 88/2010 e 89/2010, modificano in modo piuttosto articolato le quote dell'autonomia riservate alle sole istituzioni scolastiche del secondo ciclo, ossia i Licei, gli Istituti Tecnici e gli Istituti Professionali. Inoltre, negli Istituti Tecnici e Professionali vengono introdotti anche degli *spazi di flessibilità* destinati a riflettere bisogni molto specifici di particolari realtà produttive e di forme di eccellenza individuabili nel territorio. Le quote di autonomia del primo ciclo e della scuola dell'infanzia non sono state modificate dalla riforma Gelmini.

### **5.1.5 L'autonomia come capacità di delineare percorsi di apprendimento**

Ritorniamo per qualche istante sull'aspetto dei risultati formativi e di apprendimento che vengono fissati dal Ministero. Se gli obiettivi restano stabiliti e sono imprescindibili, allora possiamo concludere che alla scuola spetta il compito di tracciare il percorso che condurrà lo studente al raggiungimento di questi obiettivi; questa è un'altra caratteristica dell'autonomia che si traduce nella facoltà per le scuole di creare i percorsi di apprendimento che ritengono più efficaci per raggiungere obiettivi prefissati. Su questi percorsi, la scuola può agire in due distinti modi:

- elaborando percorsi che si muovano tra gli obiettivi specifici di apprendimento di ogni singola disciplina e che mettano in evidenza gli aspetti pregnanti ed essenziali di questi obiettivi di apprendimento, anche in relazione alle esigenze che emergono dal territorio e alle risorse che il territorio mette a disposizione. Inoltre, lavorando su questi obiettivi specifici di apprendimento, le scuole possono individuare percorsi formativi che sono personalizzati, ossia che sono rivolti a ciascun alunno avendo presente i suoi particolari stili cognitivi, le sue inclinazioni, il suo background familiare;
- modificando una quota di questo curricolo, costituito da discipline, in modo da inserire in esso nuove discipline o in modo da dare maggiore spazio ad alcune materie, orientandosi sempre con la bussola che le viene fornita dal territorio, dagli studenti e dalle famiglie. In questo caso, si tratta di un intervento di carattere più generale, che modifica la struttura di un curricolo di uno specifico segmento di istruzione e che può interessare tutti gli alunni che frequentano quel segmento di istruzione all'interno dell'istituzione scolastica.

### **5.1.6 I criteri per definire la quota riservata alle istituzioni scolastiche**

Il comma 4 dell'art. 8 del D.P.R. 275/1999 indica una via operativa per determinare il curricolo; occorre tener conto “*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*”.

Volendo ampliare l'ambito di criteri per definire la quota di autonomia, è possibile affermare che essa può

essere determinata:

- **dalle richieste degli alunni e delle famiglie.** In particolare, le famiglie possono avvertire un particolare bisogno di formazione per i loro figli e possono promuovere questa esigenza presso l'istituzione scolastica. Si rammenti che l'art. 30 della Costituzione afferma che i genitori esercitano, nel compiere scelte educative per i loro figli (soprattutto se minorenni), un loro diritto e assolvono anche a un loro dovere. Inoltre, gli stessi studenti possono formulare proposte per arricchire e modificare il curricolo. Gli studenti hanno il diritto di esprimere le loro potenzialità e di realizzare le loro aspirazioni. A tal fine, la personalizzazione del curricolo può essere uno strumento efficace. Anche in questo caso si tratta di un diritto costituzionale; difatti, l'art. 3 della Costituzione sancisce il diritto del pieno sviluppo della persona umana;
- **dalle istanze rilevate sul territorio, che emergono dalle realtà culturali, produttive, economiche e sociali.** Queste realtà possono essere messe a disposizione della scuola, per arricchire il curricolo dell'alunno e per renderlo più conforme alla natura e alle caratteristiche dell'ambiente socio-culturale in cui agisce. Nell'ottica di uno scambio bidirezionale, la scuola può mettere le sue competenze a servizio del territorio, affinché quest'ultimo possa crescere dal punto di vista civile, sociale e culturale. Da un punto di vista formale, la scuola mette a disposizione le sue risorse professionali, finanziarie, strutturali e strumentali attraverso il Piano dell'Offerta Formativa, che al suo interno contiene i curricoli;
- **dalle istanze provenienti dagli enti locali.** Un ruolo importante viene giocato anche dalle amministrazioni locali, come Comune e Provincia, che hanno un quadro complessivo della realtà territoriale e che possono promuovere particolari iniziative in campo sociale e culturale o possono attuare specifici interventi per contrastare criticità che si determinano sul territorio. La scuola, nel formulare il proprio curricolo, deve tener conto anche di questo aspetto;
- **dalle osservazioni formulate dai docenti.** I docenti elaborano collegialmente il Piano dell'Offerta Formativa, raccogliendo tutte le istanze che sono adeguatamente motivate. Tuttavia, anche in prima persona, i docenti possono formulare le proprie proposte che, talvolta, nascono da iniziative promosse dal dirigente scolastico, e in altri casi sono una risposta diretta a bisogni che rilevano direttamente negli studenti e nelle famiglie, ma che non vengono espressi esplicitamente da questi ultimi. Si ritorna, quindi, al concetto di *personalizzazione* del percorso formativo di ciascuno studente, che si attua mediante la didattica laboratoriale, specifici progetti, attraverso particolari esperienze di alternanza scuola-lavoro o stage o tirocini. Dei casi specifici di personalizzazione sono rappresentati dagli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento e dagli alunni con Bisogni Educativi Speciali;
- **dai bisogni di individualizzazione di alunni disabili.** Nei curricoli devono essere garantiti i percorsi individualizzati per gli alunni disabili *“nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo (art. 4 c. 2 lett. c del D.P.R. 275/1999)”*. Feedback importante può provenire dalle ASL e dalle associazioni di volontariato;
- **dalla necessità di fornire orientamento agli studenti nei loro percorsi formativi.** È opportuno che la quota destinata all'autonomia assolva anche a funzioni di orientamento che sono imprescindibili e devono essere svolte obbligatoriamente dalla scuola, ai sensi dell'art. 4, c. 3, del D.P.R. 275/1999. In tal senso, del feedback appropriato può provenire direttamente dalle scuole di ordine o grado superiore, dalle università o dal mondo del lavoro.

## 5.2 Il Curricolo nella scuola secondaria di primo grado

### 5.2.1 Il Regolamento di riordino del primo ciclo

Il D.P.R. 89/2009 riordina la scuola dell'infanzia e il primo ciclo, composto dalla scuola primaria e dalla scuola secondaria di primo grado. In particolare, l'art. 5 riguarda la scuola secondaria di primo grado.

Al comma 1 si stabilisce che l'orario delle lezioni nella scuola secondaria di primo grado è fissato a 29 ore settimanali. Queste ore possono essere portate a 30 se viene aggiunta un'ora di approfondimento degli insegnamenti di materie letterarie. Il criterio per portare a 30 ore l'orario settimanale è stabilito nel D.M. 37/2009. In particolare, per ogni classe vengono assegnate nove ore settimanali di Italiano, Storia e Geografia. Quindi due classi compongono una cattedra di 18 ore. Una volta formate le cattedre di 18 ore, se si determina un residuo di ore di Italiano, Storia e Geografia, allora possono essere utilizzate le ore di approfondimento in materie letterarie per il completamento della cattedra a 18 ore.

Queste ore di approfondimento di materie letterarie possono essere una risorsa importante per adattare il curricolo alle esigenze che emergono da alunni, famiglie e territorio.

In particolare, la suddivisione delle ore per materia è riportata nella [Tabella 5.1](#) (art. 5, c. 5, D.P.R. 89/2009).

Materia	Ore settimanali
Italiano, Storia, Geografia	9
Matematica e scienze	6
Tecnologia	2
Inglese	3
Seconda lingua comunitaria	2
Arte e immagine	2
Scienze motorie e sportive	2
Musica	2
Religione cattolica	1
<b>Totale</b>	<b>29</b>
Attività di approfondimento in materie letterarie	1
<b>Totale</b>	<b>30</b>

**Tabella 5.1**  
Quadro orario delle classi della scuola secondaria di primo grado

Inoltre, è possibile attivare dei corsi a indirizzo musicale (art. 5, c. 7, D.P.R. 89/2009). Lo studio dello strumento musicale può avvenire oltre l'orario obbligatorio delle lezioni. Per ciascun corso ad indirizzo musicale è attivato lo studio di quattro distinti strumenti ognuno dei quali è studiato per 6 ore.

Nella scuola secondaria di primo grado è possibile formare anche delle classi a tempo prolungato, qualora ci siano le richieste delle famiglie e la scuola disponga degli spazi e delle attrezzature necessarie per garantire le attività pomeridiane (art. 5, c. 3, D.P.R. 89/2009). Per ciascuna classe a tempo prolungato la scuola riceve una disponibilità di docenti in organico pari a 38 ore settimanali, secondo quanto riportato nella [Tabella 5.2](#) (art. 5, c. 8, D.P.R. 89/2009). Come si può notare, rispetto all'orario di 29-30 ore settimanali, le uniche discipline ad avere un aumento del numero di ore sono Italiano, da 9 a 15, e Matematica, da 6 a 9. Il numero delle ore di tutte le altre discipline resta invariato. Queste 38 ore sono comprensive del tempo mensa. Difatti, la classe di tempo prolungato effettua tipicamente due o tre rientri pomeridiani. Durante il tempo mensa, la classe viene assegnata ai

docenti di Italiano e Matematica, in ragione del loro numero aumentato di ore.

Tuttavia, le classi a tempo prolungato vengono attivate tipicamente con 36 ore settimanali, pur essendovi una consistenza media in organico di 38 ore. Pertanto delle 38 ore ricevute in organico, la scuola ne utilizza 2 in meno che vengono sottratte all’Italiano e/o alla Matematica, nuovamente in ragione del numero maggiore di ore per queste discipline nel tempo pieno. Queste 2 ore possono essere utilizzate per formare altre classi a tempo pieno che hanno un orario di 40 ore, aggiungendo quindi a queste classi delle ore di Italiano e/o Matematica. Ciò è possibile se vi è un’esplicita richiesta delle famiglie. Anche questo risulta essere un altro margine per progettare il curricolo in modo efficace.

Inoltre, nella costituzione delle cattedre assegnate alle scuole, così come risultano dal tempo normale e da quello prolungato, è possibile che la scuola possa disporre di ore in particolari discipline, per permettere ai docenti di tali discipline di completare il loro orario di servizio a 18 ore. Queste ore possono essere aggiunte alle 38 assegnate in media per il tempo prolungato, in modo da portarlo nuovamente a 40, con ore che questa volta possono essere di qualsiasi disciplina, non necessariamente di Italiano o Matematica. A tale proposito si possono osservare le ultime due righe della [Tabella 5.2](#). Per le classi con tempo prolungato non è possibile attivare il corso a indirizzo musicale.

Materia	Ore settimanali
Italiano, Storia, Geografia	15
Matematica e scienze	9
Tecnologia	2
Inglese	3
Seconda lingua comunitaria	2
Arte e immagine	2
Scienze motorie e sportive	2
Musica	2
Religione cattolica	1
<b>Totale</b>	<b>38</b>
Approfondimento a scelta delle scuole nelle discipline presenti nel quadro orario	1 o 2
<b>Totale</b>	<b>39 o 40</b>

**Tabella 5.2**

Quadro orario delle classi a tempo prolungato della scuola secondaria di primo grado

Inoltre, è possibile un ulteriore margine di progettazione sul curricolo. Infatti, se vi sono le necessarie richieste delle famiglie, vi è la disponibilità in organico e non si determinano esuberi per i docenti della seconda lingua comunitaria, è possibile attivare l’insegnamento dell’inglese potenziato, utilizzando le 2 ore di insegnamento della seconda lingua comunitaria. In alternativa, queste ore possono essere impiegate anche per potenziare l’insegnamento della lingua italiana per gli alunni stranieri che non sono in possesso delle necessarie conoscenze e competenze nella medesima lingua italiana (art. 5 c. 10 D.P.R. 89/2009).

### 5.2.2 La struttura grande del curricolo nelle Indicazioni 2007

Le *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione* vengono emanate con il D.M. 31 luglio 2007. Tra i maggiori ispiratori del documento vi è il filosofo e pedagogista Edgar Morin<sup>1</sup>. Per la scuola dell’infanzia, la struttura del curricolo presentato nelle *Indicazioni* è articolata sui **campi di esperienza**. Per il primo ciclo (scuola primaria e secondaria di primo grado) il curricolo si articola in **aree disciplinari** e in

**discipline.** Per ciascun campo di esperienza o disciplina sono fissati dei “traguardi per lo sviluppo della competenza” al termine di ciascun segmento formativo, ossia al termine della scuola dell’infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado. Inoltre, vengono fissate delle “tappe intermedie” indicate dagli **obiettivi di apprendimento** all’interno di segmenti formativi e, nuovamente, alla fine di alcuni dei segmenti formativi.

<sup>1</sup> Il pensiero di Morin è illustrato nel paragrafo 3.10.

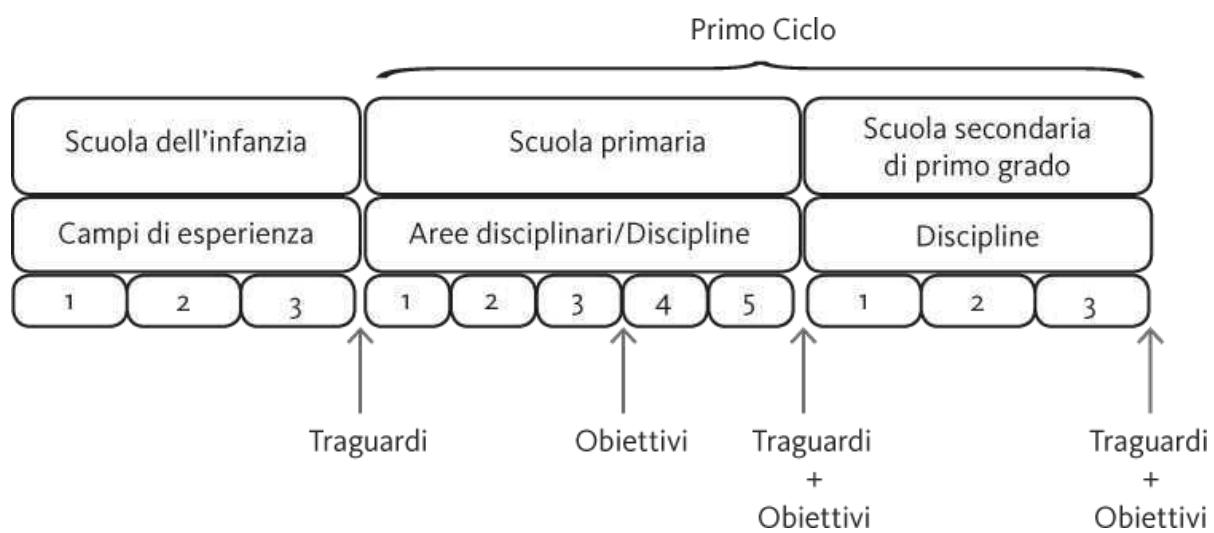
I traguardi per lo sviluppo della competenza sono dei riferimenti, di carattere formativo, per gli insegnanti, in quanto mostrano i risultati da raggiungere al termine di ciascun ciclo. Al centro di questi traguardi viene posto il discente, gli atteggiamenti che tiene in modo consapevole, le azioni, svolte nel dominio psichico o fisico, che è in grado di svolgere, le sue modalità di rapportarsi con la conoscenza. Il traguardo da raggiungere indica all’insegnante la strada da percorrere. Tuttavia, nell’ambito dell’autonomia scolastica i docenti, lavorando singolarmente e in gruppo, delineano in modo preciso e consapevole il percorso che porta l’alunno a raggiungere quel traguardo. I traguardi elencano azioni e atteggiamenti piuttosto complessi che non è possibile valutare in modo episodico, con singole verifiche e osservazioni. Si tratta di competenze che devono essere maturate e che possono essere messe in rilievo con un’osservazione sistematica e con verifiche cadenzate. Tale modalità di osservazione riesce a certificare, alla fine del percorso, il raggiungimento dei traguardi.

Come si può notare i traguardi per lo sviluppo della competenza si ricollegano agli obiettivi generali del processo formativo previsti dall’art. 8, c. 1, lett. a) del D.P.R. 275/1999.

Gli obiettivi di apprendimento sono espressi integrando organicamente conoscenze e abilità in asserti legati alle attività psichiche e fisiche del bambino e tali obiettivi sono ritenuti strategici per il conseguimento delle competenze elencate nei traguardi, rappresentando quei comportamenti oggettivi che possono essere rilevati con opportune prove di verifica o con osservazioni in situazioni specifiche.

Il loro accertamento oggettivo è un caposaldo per la costruzione delle competenze delineate nei traguardi. Gli obiettivi di approfondimento si possono identificare con gli obiettivi specifici di apprendimento.

Nella [Figura 5.1](#) è riportata la struttura del curricolo delle *Indicazioni*, in termini di campi di esperienza, di discipline, di traguardi e di obiettivi.



**FIGURA 5.1** La struttura del curricolo nelle Indicazioni

Nel primo ciclo vengono fissati traguardi per lo sviluppo della competenza in coincidenza con il termine della

scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado. Inoltre, vengono fissati degli obiettivi di apprendimento al termine delle classi terza e quinta della scuola primaria e al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado ([Figura 5.1](#)).

Il curricolo della scuola del primo ciclo si articola in aree disciplinari, ciascuna delle quali comprende a sua volta delle discipline. Le aree disciplinari possono costituire un'organizzazione efficace del curricolo nella scuola primaria. In alternativa, la scuola primaria può organizzare il curricolo in termini di discipline. Queste scelte sono lasciate all'autonomia scolastica. Nella scuola secondaria, la suddivisione delle competenze dei docenti mediante le classi di concorso prevede una naturale organizzazione del curricolo per discipline. In ogni caso, le aree disciplinari e le discipline in esse contenute sono organizzate come nella [Tabella 5.3](#).

Area Disciplinare	Discipline
Area Linguistico-Artistico-Espressiva	Italiano Lingue comunitarie Musica Arte e immagine Corpo, movimento, sport
Area Storico-Geografica	Storia Geografia
Area Matematico-Scientifico-Tecnologica	Matematica Scienze naturali e sperimentali Tecnologia

**Tabella 5.3**  
Discipline e aree disciplinari nel primo ciclo

### 5.2.3 Progettare il curricolo partendo dalle Indicazioni

A titolo di esempio, riportiamo di seguito i traguardi di sviluppo della competenza per l'Italiano al termine della scuola secondaria di primo grado:

- l'alunno è capace di interagire in modo efficace in diverse situazioni comunicative, sostenendo le proprie idee con testi orali e scritti, che siano sempre rispettosi delle idee degli altri. Egli ha maturato la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali;
- usa in modo efficace la comunicazione orale e scritta per collaborare con gli altri, per esempio nella realizzazione di giochi, nell'elaborazione di progetti e nella valutazione dell'efficacia di diverse soluzioni di un problema;
- nelle attività di studio, personali e collaborative, usa i manuali delle discipline o altri testi di studio, al fine di ricercare, raccogliere e rielaborare i dati, le informazioni, i concetti e le esperienze necessarie, anche con l'utilizzo di strumenti informatici;
- legge con interesse e con piacere testi letterari di vario tipo e comincia a manifestare gusti personali per quanto riguarda opere, autori e generi letterari, sui quali scambia opinioni con compagni e con insegnanti;
- alla fine di un percorso didattico produce con l'aiuto dei docenti e dei compagni semplici ipertesti, utilizzando in modo efficace l'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori;
- ha imparato ad apprezzare la lingua come strumento attraverso il quale può esprimere stati d'animo,

rielaborare esperienze ed esporre punti di vista personali;

- è capace di utilizzare le conoscenze metalinguistiche per migliorare la comunicazione orale e scritta;
- varia opportunamente il registro informale e formale in base alla situazione comunicativa e agli interlocutori; riconosce e usa termini specialistici in base ai campi di discorso.

In corrispondenza di tali traguardi, sono previsti determinati obiettivi di apprendimento per l’Italiano al termine della scuola secondaria di primo grado. Gli obiettivi sono raggruppati in 4 vasti ambiti: *ascoltare e parlare, leggere, scrivere, riflettere sulla lingua*. A titolo esemplificativo, riportiamo un estratto di tali obiettivi.

---

#### *Ascoltare e parlare*

[*omissis*]

- Intervenire in una conversazione e/o in una discussione rispettando tempi e turni di parola, tenendo conto del destinatario ed eventualmente riformulando il proprio discorso in base alle reazioni altrui.
- Raccontare oralmente esperienze personali selezionando informazioni significative in base allo scopo, ordinandole in base a un criterio logico-cronologico, esplicitandole in modo chiaro ed esauriente e usando un registro adeguato all’argomento e alla situazione.
- Riferire oralmente su un argomento di studio esplicitando lo scopo e presentando in modo chiaro l’argomento: esporre le informazioni secondo un ordine prestabilito e coerente, usare un registro adeguato all’argomento e alla situazione, controllare il lessico specifico, precisando fonti e servendosi eventualmente di materiali di supporto (cartine, tabelle, grafici).

#### *Leggere*

[*omissis*]

- Comprendere testi letterari di vario tipo e forma (racconti, novelle, romanzi, poesie) individuando personaggi, loro caratteristiche, ruoli, relazioni e motivazione delle loro azioni; ambientazione spaziale e temporale; relazioni causali, tema principale e temi di sfondo; il genere di appartenenza e le tecniche narrative usate dall’autore.
- Comprendere testi descrittivi, individuando gli elementi della descrizione, la loro collocazione nello spazio, le caratteristiche essenziali, il punto di vista dell’osservatore.
- Comprendere tesi centrale, argomenti a sostegno e intenzione comunicativa di semplici testi argomentativi su temi affrontati in classe.

#### *Scrivere*

[*omissis*]

- Scrivere testi corretti dal punto di vista ortografico, morfosintattico, lessicale.
- Scrivere testi dotati di coerenza e organizzati in parti equilibrate fra loro.
- Scrivere testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) adeguati a: situazione, argomento, scopo, destinatario, registro.
- Scrivere testi di forma diversa (avvisi, biglietti, istruzioni per l’uso, lettere private e pubbliche, diari personali e di bordo, schede informative, relazioni su argomenti di studio, trafiletti, articoli di cronaca, recensioni, commenti) sulla base di modelli sperimentati.

[*omissis*]

## Riflettere sulla lingua

- Conoscere la costruzione della frase complessa (distinguere la principale dalle subordinate) e riconoscere i principali tipi di proposizioni subordinate (relative, temporali, finali, causali, consecutive, ecc.).
- Analizzare la frase complessa e visualizzare i rapporti fra le singole proposizioni rappresentandoli anche graficamente.
- Stabilire relazioni tra situazione di comunicazione, interlocutori e registri linguistici.
- Stabilire relazioni tra campi di discorso e forme di testo, lessico specialistico, ecc.
- Riconoscere in un testo i principali connettivi e la loro funzione.

[*omissis*]

Supponiamo che una scuola secondaria di primo grado abbia ricevuto da diversi licei un feedback poco positivo sulle competenze linguistiche di Italiano dei propri alunni. In particolare si lamentano scarse abilità nella costruzione della frase complessa, nel distinguere la principale dalle subordinate e nell'identificare i principali tipi di proposizioni subordinate. In altre parole, vi è confusione nel riconoscere e distinguere frasi relative, temporali, finali, causali e consecutive. Per avvalorare l'analisi, i licei hanno inviato un'indagine statistica sui risultati intermedi e finali degli studenti provenienti dalla scuola. Si rileva un tasso di non ammissioni e di sospensioni di giudizio superiore alla media. Il problema che si evidenzia nello studio della lingua italiana, si riflette in modo più drammatico anche su altre discipline caratteristiche degli studi della secondaria di secondo grado, come lo studio della Lingua Latina.

In tal caso, il curricolo di Italiano della scuola deve essere potenziato sotto alcuni aspetti, come quello della costruzione della frase complessa e della gestione delle proposizioni subordinate. Per tale motivo, i docenti possono pensare di soffermarsi maggiormente su questi aspetti, di approfondirli all'interno del curricolo, di dedicare a tali argomenti delle lezioni con didattica cooperativa o laboratoriale.

A tal fine è possibile utilizzare anche l'ora di attività di approfondimento in materie letterarie. Inoltre, nelle classi a tempo prolungato si possono impiegare le ore aggiuntive di Italiano.

### 5.2.4 Le novità nella versione 2012 delle *Indicazioni*

Le *Indicazioni per il curricolo* emanate nel 2007 vengono presentate come uno strumento di lavoro che, nelle intenzioni del Ministero, sono passibili di revisione e miglioramenti periodici, anche sulla base di quanto viene segnalato dalle comunità scolastiche, che ne fanno un uso quotidiano per la loro progettazione di curricoli. Per tale motivo, nel settembre del 2012, viene emanata una nuova versione delle *Indicazioni*, che ricalca molto la precedente e presenta solo alcune novità di rilievo.

Nella parte introduttiva delle *Indicazioni* viene aggiunta una parte specifica che riguarda la *Raccomandazione* del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'Unione Europea del 18 dicembre 2006. In questa *Raccomandazione* si parla delle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Partendo da queste competenze chiave, viene introdotto un profilo di competenze che l'alunno deve raggiungere al termine del primo ciclo di istruzione.

Nel definire l'azione educativa della scuola viene coniato il motto “*Una scuola di tutti e di ciascuno*” che è ripreso dalla Carta di Lussemburgo del 1996 (*L'Ecole pour tous ei chacun*). Questa espressione sottende il

carattere inclusivo della comunità scolastica (scuola di tutti), ma anche il carattere di personalizzazione dell'apprendimento per ogni studente (scuola di ciascuno). La scuola deve essere *inclusiva*, fare attenzione ai bisogni degli alunni diversabili, degli alunni con DSA e con BES. Per tale motivo, si fa esplicito riferimento alla Linee Guida per l'integrazione degli alunni disabili (C.M. 4274 del 2009), alle Linee Guida per l'interculturalità e l'integrazione degli alunni stranieri (C.M. 24/2006) e alle Linee Guida per gli alunni con DSA (D.M. 12/07/2011). Inoltre, si sottolinea la necessità di rivolgere l'attenzione ad ogni singolo alunno, proponendo per ciascun allievo un *apprendimento personalizzato*, che possa andare incontro ai suoi bisogni e alle sue modalità di apprendere.

L'organizzazione del curricolo non differisce di molto dalla precedente versione del 2007 (già illustrata nella [Figura 5.1](#)).

Nel primo ciclo sono ancora presenti le discipline. Questa volta non si fa esplicito riferimento alle aree disciplinari, che scompaiono definitivamente dal documento. Le discipline incluse nel curricolo del primo ciclo sono Italiano, Lingua inglese, Seconda lingua comunitaria (solo nella scuola secondaria di primo grado), Storia, Geografia, Matematica, Scienze, Musica, Arte e immagine, Educazione fisica e Tecnologia.

## 5.3 Il Curricolo nei licei

---

### 5.3.1 Il Regolamento di riordino dei licei

Il D.P.R. 89/2010 regolamenta l'assetto organizzativo dei licei. In esso vengono istituiti 6 diversi percorsi liceali: il liceo artistico (con sei indirizzi), il liceo classico, il liceo linguistico, il liceo musicale e coreutico, il liceo scientifico (che prevede anche l'opzione scienze applicate) e il liceo delle scienze umane (che prevede anche l'opzione economico sociale). Tutti i percorsi liceali sono articolati in due bienni e un quinto anno. Nel primo biennio si inizia a delineare una prima caratterizzazione degli indirizzi dei sei licei specifici, ma è comunque ben visibile un impianto comune che è finalizzato all'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Il secondo biennio, ormai fuori dall'obbligo di istruzione, è finalizzato all'approfondimento delle discipline caratterizzanti ogni singolo indirizzo. L'ultimo anno, oltre a realizzare il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente (PECuP), funge anche da importante momento di orientamento e di raccordo con gli studi successivi o con il mondo del lavoro.

Nell'*Allegato B* al Regolamento vengono delineati i piani degli studi dei sei licei e in essi sono riportati gli insegnamenti obbligatori. Il piano degli studi può essere adattato dalle singole istituzioni scolastiche in ragione della *quota di autonomia*. Pertanto le scuole possono modificare il piano degli studi degli indirizzi liceali nei termini seguenti (art. 10, c. 1, lett. c):

- il 20% del piano degli studi del primo biennio;
- il 30% del piano degli studi del secondo biennio;
- il 20% del piano degli studi dell'ultimo anno.

Queste quote sono inoltre vincolate nel modo seguente:

- la riduzione del monte ore di ogni singola disciplina non può eccedere un terzo del totale nell'arco dei cinque anni;
- le discipline dell'ultimo anno non possono essere soppresse.

Le modifiche del piano degli studi devono avvenire nell'ambito degli indirizzi definiti dalle Regioni in coerenza con il PECuP dell'indirizzo liceale, nei limiti del contingente di organico assegnato alle scuole, senza determinare esuberi di personale, e tenuto conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie.

Le modifiche che le istituzioni scolastiche possono apportare al piano degli studi sono essenzialmente di tre tipi:

1. **rimodulare** il piano degli studi (il quadro orario) tra le varie discipline, potenziando il monte ore di una disciplina e riducendo quello di un'altra, secondo i vincoli appena descritti, mantenendo invariato il monte ore totale (art. 10, c. 1, lett. c);
2. **potenziare** il monte ore di alcune discipline del quadro orario o inserirne di nuove (specificamente previste nell'allegato H al Regolamento), se il Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca (MIUR), di concerto con il Ministero dell'Economia e Finanze (MEF), assegna loro un contingente organico specifico (art. 10, c. 3);
3. **organizzare**, nei limiti del bilancio, attività e insegnamenti facoltativi coerenti con il PECuP dello studente previsto per il relativo percorso liceale. La scelta di tali attività e insegnamenti è facoltativa per gli studenti. Questi ultimi sono tenuti alla frequenza delle attività e degli insegnamenti facoltativi prescelti. Le materie facoltative concorrono alla valutazione complessiva (art. 10, c. 2, lett. c).

Gli ultimi due punti prevedono un aumento del monte ore totale del quadro orario. Una novità importante è rappresentata dalla possibilità per le scuole di attivare nel quinto anno l'insegnamento, in lingua straniera, di una delle discipline non linguistiche del quadro orario (art. 10, c. 5). Per il liceo linguistico questa opportunità può essere attivata dal primo anno del secondo biennio. Inoltre, dal secondo anno del secondo biennio si può attivare l'insegnamento di un'ulteriore disciplina non linguistica in un'altra lingua straniera. L'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera è anche conosciuto con l'acronimo di CLIL (dall'inglese *Content and Language Integrated Learning* – Apprendimento Integrato di Contenuti e Linguaggio).

### **5.3.2 Il Profilo Culturale, Educativo e Professionale dei licei**

L'Allegato A al Regolamento è il più significativo da un punto di vista pedagogico e didattico. Esso illustra il PECUP dello studente in uscita da un liceo.

I percorsi liceali forniscono allo studente le conoscenze, le abilità e le competenze che gli permettono di proseguire in modo efficace i suoi studi o di inserirsi in modo coerente nella vita sociale e nel mondo del lavoro.

Al termine del percorso liceale, lo studente deve aver raggiunto alcuni risultati di apprendimento. Questi **Risultati di Apprendimento (RdA)** si possono distinguere in:

- sviluppo di conoscenze e abilità;
- maturazione di competenze;
- acquisizione di strumenti.

Inoltre, in base alla loro generalità, i risultati di apprendimento possono essere divisi in:

- **RdA comuni**, che vengono raggiunti alla fine di qualsiasi percorso liceale;
- **RdA specifici**, relativi ai singoli percorsi liceali.

I risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi liceali vengono suddivisi in cinque **aree**, ossia l'area

metodologica, l'area logico-argomentativa, l'area linguistica e comunicativa, l'area storico-umanistica, l'area scientifica, matematica e tecnologica.

Nella [Tabella 5.4](#), per ciascuna area, sono elencati i risultati di apprendimento conseguiti alla fine di ogni percorso liceale.

Area	Risultati di apprendimento
Metodologica	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Aver acquisito un metodo di studio autonomo e flessibile, che consenta di condurre ricerche e approfondimenti personali e di continuare in modo efficace i successivi studi superiori, naturale prosecuzione dei percorsi liceali, e di potersi aggiornare lungo l'intero arco della propria vita.</li><li>2) Essere consapevoli della diversità dei metodi utilizzati dai vari ambiti disciplinari ed essere in grado di valutare i criteri di affidabilità dei risultati in essi raggiunti.</li><li>3) Saper compiere le necessarie interconnessioni tra i metodi e i contenuti delle singole discipline.</li></ol>
Logico-argomentativa	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Saper sostenere una propria tesi e saper ascoltare e valutare criticamente le argomentazioni altrui.</li><li>2) Acquisire l'abitudine a ragionare con rigore logico, ad identificare i problemi e ad individuare possibili soluzioni.</li><li>3) Essere in grado di leggere e interpretare criticamente i contenuti delle diverse forme di comunicazione.</li></ol>

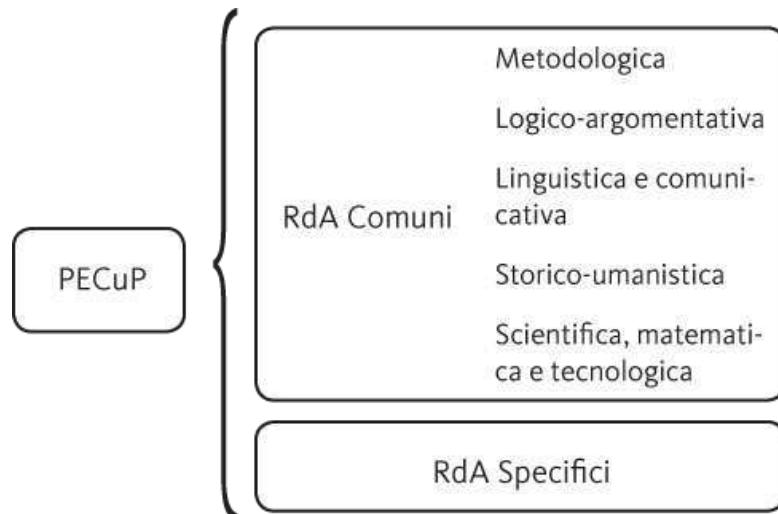
Linguistica e comunicativa	<p>1) Padroneggiare pienamente la lingua italiana e in particolare:</p> <p>1.1) dominare la scrittura in tutti i suoi aspetti, da quelli elementari (ortografia e morfologia) a quelli più avanzati (sintassi complessa, precisione e ricchezza del lessico, anche letterario e specialistico), modulando tali competenze a seconda dei diversi contesti e scopi comunicativi;</p> <p>1.2) saper leggere e comprendere testi complessi di diversa natura, cogliendo le implicazioni e le sfumature di significato proprie di ciascuno di essi, in rapporto con la tipologia e il relativo contesto storico e culturale;</p> <p>1.3) curare l'esposizione orale e saperla adeguare ai diversi contesti.</p> <p>2) Aver acquisito, in una lingua straniera moderna, strutture, modalità e competenze comunicative corrispondenti almeno al Livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento.</p> <p>3) Saper riconoscere i molteplici rapporti e stabilire raffronti tra la lingua italiana e altre lingue moderne e antiche.</p> <p>4) Saper utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per studiare, fare ricerca, comunicare.</p>
Storico-umanistica	<p>1) Conoscere i presupposti culturali e la natura delle istituzioni politiche, giuridiche, sociali ed economiche, con riferimento particolare all'Italia e all'Europa, e comprendere i diritti e i doveri che caratterizzano l'essere cittadini.</p> <p>2) Conoscere, con riferimento agli avvenimenti, ai contesti geografici e ai personaggi più importanti, la storia d'Italia inserita nel contesto europeo e internazionale, dall'antichità sino ai giorni nostri.</p> <p>3) Utilizzare metodi (prospettiva spaziale, relazioni uomo-ambiente, sintesi regionale), concetti (territorio, regione, localizzazione, scala, diffusione spaziale, mobilità, relazione, senso del luogo, ecc.) e strumenti (carte geografiche, sistemi informativi geografici, immagini, dati statistici, fonti soggettive) della geografia per la lettura dei processi storici e per l'analisi della società contemporanea.</p> <p>4) Conoscere gli aspetti fondamentali della cultura e della tradizione letteraria, artistica, filosofica, religiosa italiana ed europea attraverso lo studio delle opere, degli autori e delle correnti di pensiero più significativi e acquisire gli strumenti necessari per confrontarli con altre tradizioni e culture.</p> <p>5) Essere consapevoli del significato culturale del patrimonio archeologico, architettonico e artistico italiano, della sua importanza come fondamentale risorsa economica, della necessità di preservarlo attraverso gli strumenti della tutela e della conservazione.</p> <p>6) Collocare il pensiero scientifico, la storia delle sue scoperte e lo sviluppo delle invenzioni tecnologiche nell'ambito più vasto della storia delle idee.</p> <p>7) Saper fruire delle espressioni creative delle arti e dei mezzi espressivi, compreso lo spettacolo, la musica, le arti visive.</p> <p>8) Conoscere gli elementi essenziali e distintivi della cultura e della civiltà dei paesi di cui si studiano le lingue.</p>

Scientifica, matematica e tecnologica	<p>1) Comprendere il linguaggio formale specifico della matematica, saper utilizzare le procedure tipiche del pensiero matematico, conoscere i contenuti fondamentali delle teorie che sono alla base della descrizione matematica della realtà.</p> <p>2) Possedere i contenuti fondamentali delle scienze fisiche e delle scienze naturali (chimica, biologia, scienze della terra, astronomia), padroneggiandone le procedure e i metodi di indagine propri, anche per potersi orientare nel campo delle scienze applicate.</p> <p>3) Essere in grado di utilizzare criticamente strumenti informatici e telematici nelle attività di studio e di approfondimento; comprendere la valenza metodologica dell'informatica nella formalizzazione e modellizzazione dei processi complessi e nell'individuazione di procedimenti risolutivi.</p>
---------------------------------------	---

**Tabella 5.4**

Risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi liceali nelle cinque aree elencate nel PECUP

Dopo aver esposto i risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi liceali, l'Allegato A riporta i risultati di apprendimento **specifici** per ciascun percorso liceale. Questi risultati hanno un taglio decisamente disciplinare; in particolare sono relativi alle discipline di indirizzo, caratteristiche del percorso liceale. Pertanto, il PECuP è composto dai risultati di apprendimento comuni, a loro volta suddivisi in cinque aree, e dai risultati di apprendimento specifici dei singoli percorsi liceali. Il PECuP è schematicamente rappresentato nella [Figura 5.2](#).



**FIGURA 5.2** Il PECuP suddiviso in Risultati di Apprendimento (RdA) comuni e specifici

### 5.3.3 Le Indicazioni Nazionali

Ai sensi dell'art. 13, c. 10, del Regolamento, il 17 ottobre 2010 con il D.L. 211 sono state emanate le Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei. Tali Indicazioni costituiscono la declinazione del PECuP illustrato nell'Allegato A.

Le Indicazioni Nazionali sono strutturate in base ai percorsi liceali e alle discipline. Per ciascun **percorso** liceale, sono prese in considerazione le **discipline** previste nel quadro orario.

Per ciascuna materia sono elaborate delle **linee generali** atte a descrivere le **competenze** attese alla fine del percorso di studi della singola disciplina.

Inoltre, il percorso di studi di ciascuna disciplina è suddiviso in tre **periodi**:

- il primo biennio, che coincide con l'ultimo periodo di istruzione obbligatoria;
- il secondo biennio;

- l'ultimo anno.

Per ognuno di questi tre periodi, sono elaborati degli **Obiettivi Specifici di Apprendimento (OSA)**. Gli OSA costituiscono ciò che gli studenti devono sapere e saper fare al termine di un certo periodo o ciclo di istruzione, espressi per l'appunto in termini di conoscenze e abilità, e il cui raggiungimento il sistema nazionale dell'istruzione e della formazione deve garantire. Essi uniscono tutti gli aspetti in gioco nella maturazione delle competenze presentate nelle linee generali. Pertanto, anche se in modo non analitico, ma secondo un approccio descrittivo e discorsivo, questi Obiettivi Specifici di Apprendimento riportano una serie di conoscenze e di abilità che costruiscono le competenze da raggiungere alla fine del percorso disciplinare. Si noti che nelle Indicazioni per i licei si ritrovano gli OSA già previsti dall'art. 8, c. 1, lett. b) del D.P.R. 275/1999.



**FIGURA 5.3** Il percorso liceale che porta al PECUP in uscita

### 5.3.4 La progettazione curricolare dei licei

In questo paragrafo vogliamo dare uno spunto su come sia possibile progettare il curricolo dell'istituzione scolastica, partendo dalle Indicazioni. Pertanto, a titolo esemplificativo nella [Tabella 5.5](#) riportiamo una parte delle linee generali e delle competenze e una parte degli obiettivi specifici di apprendimento per la disciplina della Storia nel liceo scientifico, così come riportate nelle Indicazioni. Si noti che al termine del percorso vengono individuate delle competenze descritte con atteggiamenti che rivelano una certa padronanza della disciplina e una spiccata capacità di riflettere sui suoi concetti fondamentali: lo studente *“usa in maniera appropriata il lessico e le categorie interpretative”* oppure *“rielabora ed espone i temi trattati in modo articolato e attento alle loro relazioni”*.

In particolare, vale la pena soffermarsi su una specifica competenza, relativa alla capacità di saper cogliere *“gli elementi di affinità-continuità e diversità discontinuità fra civiltà diverse”*. Questa competenza, come tutte le

altre, deve essere maturata mediante un percorso disciplinare che si snoda sui cinque anni e che è composto da obiettivi specifici di apprendimento. Ad esempio, nel primo biennio, un'occasione può essere rappresentata dallo *“studio delle civiltà antiche e di quella altomedievale”*, nel secondo biennio, invece, dallo studio *“dell'imperialismo e del nazionalismo”*, mentre nell'ultimo anno, lo spunto può venire dallo studio *“della decolonizzazione e della lotta per lo sviluppo in Asia, Africa e America latina, dalla nascita dello stato d'Israele e dalla questione palestinese e dalla rinascita della Cina e dell'India come potenze mondiali”*. Ora supponiamo che una scuola sia collocata in un territorio dove si rileva un alto tasso di immigrazione. In questo contesto, la scuola riceve dagli enti locali e dalle famiglie forti segnali circa il bisogno di creare i presupposti per un'integrazione interculturale tra le famiglie del luogo e le famiglie immigrate, legate principalmente alla civiltà islamica. In tal caso, il curricolo di Storia può essere elaborato dai docenti per dare particolare enfasi a quei concetti che possono favorire la conoscenza reciproca delle due comunità. Pertanto, nel curricolo si potrebbero approfondire alcuni obiettivi specifici di apprendimento tra cui:

- la nascita e la diffusione dell'Islam (I Biennio);
- l'imperialismo e il nazionalismo (II Biennio);
- la nascita dello stato d'Israele e la questione palestinese (Ultimo Anno).

Questi obiettivi specifici di apprendimento, in sinergia con altri obiettivi affini, aiuteranno a sviluppare la competenza su cui ci siamo soffermati e a far sì che lo studente impari a *“guardare alla storia come a una dimensione significativa per comprendere, attraverso la discussione critica e il confronto fra una varietà di prospettive e interpretazioni, le radici del presente”*.

Se dovesse risultare necessario, l'istituzione scolastica potrebbe modificare in modo più sensibile il curricolo, aumentando il monte ore della Storia nel quadro della quota di autonomia; in tal modo, le tematiche accennate poco sopra potrebbero essere affrontate in maniera più approfondita.

Lo studio della Storia nel liceo scientifico	
<b>Linee generali e competenze</b>	Al termine del percorso liceale lo studente conosce i principali eventi e le trasformazioni di un lungo periodo della storia dell'Europa e dell'Italia, dall'antichità ai giorni nostri, nel quadro della storia globale del mondo; usa in maniera appropriata il lessico e le categorie interpretative proprie della disciplina; sa leggere e valutare le diverse fonti; guarda alla storia come a una dimensione significativa per comprendere, attraverso la discussione critica e il confronto fra una varietà di prospettive e interpretazioni, le radici del presente. [omissis] Avvalendosi del lessico di base della disciplina, lo studente rielabora ed espone i temi trattati in modo articolato e attento alle loro relazioni, coglie gli elementi di affinità-continuità e diversità discontinuità fra civiltà diverse, si orienta sui concetti generali relativi alle istituzioni statali, ai sistemi politici e giuridici, ai tipi di società, alla produzione artistica e culturale. [omissis] Lo studente maturerà inoltre un metodo di studio conforme all'oggetto indagato, che lo metta in grado di sintetizzare e schematizzare un testo espositivo di natura storica, cogliendo i nodi salienti dell'interpretazione, dell'esposizione e i significati specifici del lessico disciplinare. [omissis]
<b>Obiettivi specifici di apprendimento – I Biennio</b>	Il primo biennio sarà dedicato allo studio delle civiltà antiche e di quella altomedievale. Nella costruzione dei percorsi didattici non potranno essere tralasciati i seguenti nuclei tematici: le principali civiltà dell'Antico vicino Oriente; la civiltà giudaica; la civiltà greca; la civiltà romana; l'avvento del Cristianesimo; l'Europa romano-barbarica; società ed economia nell'Europa altomedioevale; la Chiesa nell'Europa altomedievale; la nascita e la diffusione dell'Islam; Impero e regni nell'alto medioevo; il particolarismo signorile e feudale. [omissis]
<b>Obiettivi specifici di apprendimento – II Biennio</b>	[omissis] Nella costruzione dei percorsi didattici non potranno essere tralasciati i seguenti nuclei tematici: i diversi aspetti della rinascita dell'XI secolo; i poteri universali (Papato e Impero), Comuni e monarchie; la Chiesa e i movimenti religiosi; società ed economia nell'Europa basso medievale; la crisi dei poteri universali e l'avvento delle monarchie territoriali e delle Signorie; le scoperte geografiche e le loro conseguenze; la definitiva crisi dell'unità religiosa dell'Europa; la costruzione degli stati moderni e l'assolutismo; lo sviluppo dell'economia fino alla rivoluzione industriale; le rivoluzioni politiche del Sei-Settecento (inglese, americana, francese); l'età napoleonica e la Restaurazione; il problema della nazionalità nell'Ottocento, il Risorgimento italiano e l'Italia unita; l'Occidente degli Stati-Nazione; la questione sociale e il movimento operaio; la seconda rivoluzione industriale; l'imperialismo e il nazionalismo; lo sviluppo dello Stato italiano fino alla fine dell'Ottocento. [omissis]

<b>Obiettivi specifici di apprendimento – Ultimo anno</b>	<p>[<i>omissis</i>] Nella costruzione dei percorsi didattici non potranno essere tralasciati i seguenti nuclei tematici: l'inizio della società di massa in Occidente; l'età giolittiana; la prima guerra mondiale; la rivoluzione russa e l'URSS da Lenin a Stalin; la crisi del dopoguerra; il fascismo; la crisi del '29 e le sue conseguenze negli Stati Uniti e nel mondo; il nazismo; la shoah e gli altri genocidi del XX secolo; la seconda guerra mondiale; l'Italia dal Fascismo alla Resistenza e le tappe di costruzione della democrazia repubblicana.</p> <p>Il quadro storico del secondo Novecento dovrà costruirsi attorno a tre linee fondamentali: 1) dalla "guerra fredda" alle svolte di fine Novecento: l'ONU, la questione tedesca, i due blocchi, l'età di Kruscev e Kennedy, il crollo del sistema sovietico, il processo di formazione dell'Unione Europea, i processi di globalizzazione, la rivoluzione informatica e le nuove conflittualità del mondo globale; 2) decolonizzazione e lotta per lo sviluppo in Asia, Africa e America latina: la nascita dello stato d'Israele e la questione palestinese, il movimento dei non-allineati, la rinascita della Cina e dell'India come potenze mondiali; 3) la storia d'Italia nel secondo dopoguerra: la ricostruzione, il boom economico, le riforme degli anni Sessanta e Settanta, il terrorismo, Tangentopoli e la crisi del sistema politico all'inizio degli anni 90. [<i>omissis</i>]</p>
---	--

**Tabella 5.5**

Un estratto delle competenze in uscita e degli obiettivi specifici di apprendimento per la Storia nel percorso del liceo scientifico

## 5.4 Il curricolo negli istituti tecnici e negli istituti professionali

### 5.4.1 Il Regolamento di riordino degli istituti tecnici

Il D.P.R. 88/2010 regolamenta l'assetto organizzativo degli istituti tecnici. In esso vengono individuati due settori, uno economico (suddiviso in 2 **indirizzi**) e l'altro tecnologico (suddiviso in 9 indirizzi). Nella [Figura 5.4](#) è mostrata l'organizzazione dei nuovi istituti tecnici; osservando tale figura si nota che alcuni indirizzi sono a loro volta suddivisi in più **articolazioni**. Per comprendere questa suddivisione occorre notare che tutti i percorsi sono organizzati in un primo biennio, un secondo biennio e un quinto anno. L'articolazione dell'indirizzo diventa effettiva dal secondo biennio. La scelta di un'articolazione implica per lo studente la scelta di frequentare degli insegnamenti specifici dell'articolazione che non sono presenti in altre. In generale, quando si giunge al secondo biennio di un indirizzo in cui sono presenti articolazioni, non è possibile continuare un percorso di studi relativo all'indirizzo in generale (ossia non definito mediante alcuna articolazione); in questi casi è necessario scegliere una delle articolazioni possibili. L'unica eccezione riguarda la possibilità all'inizio del secondo biennio di proseguire l'indirizzo "Costruzioni, Ambiente e Territorio" (come se fosse una specifica articolazione) oppure di seguire l'articolazione prevista, denominata "geotecnico".

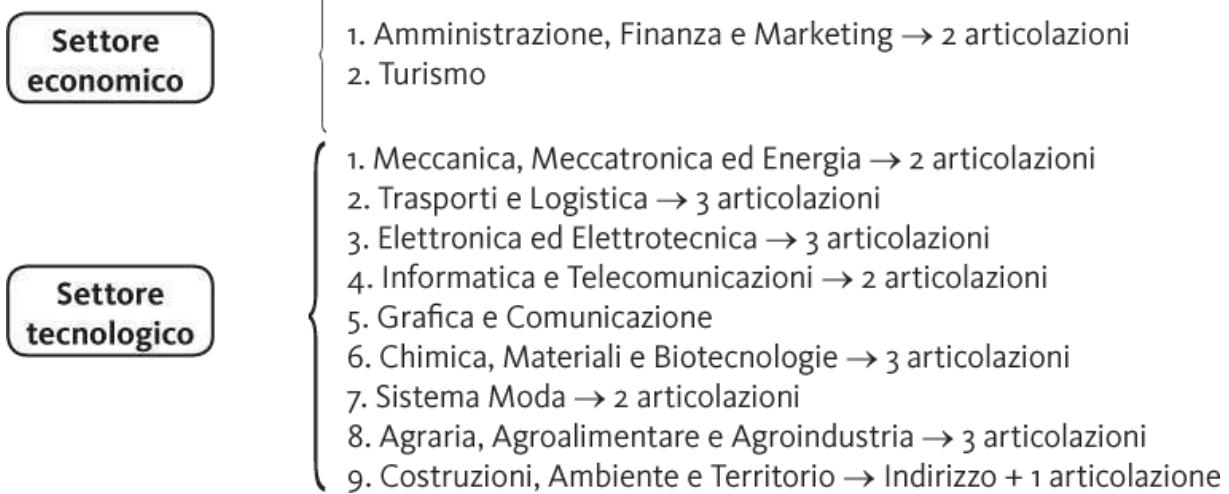


FIGURA 5.4 Settori e indirizzi degli istituti tecnici

Tutti i percorsi prevedono la presenza di **attività e insegnamenti di istruzione generale** e **attività e insegnamenti obbligatori di indirizzo**. I primi sono comuni all'intero settore, mentre i secondi si suddividono in **insegnamenti di indirizzo comuni all'intero indirizzo** e **insegnamenti di indirizzo specifici di ogni articolazione**. In generale, gli insegnamenti di indirizzo comuni all'intero indirizzo vanno a costituire il monte ore annuale del primo biennio. Vi sono anche casi di insegnamenti di indirizzo comuni all'intero indirizzo che sono presenti al secondo biennio. Tuttavia, laddove sono presenti articolazioni, gli insegnamenti obbligatori di indirizzo presenti al secondo biennio e all'ultimo anno sono quasi esclusivamente insegnamenti di indirizzo specifici dell'articolazione. Questo modello di organizzazione è riassunto (e semplificato) schematicamente nella [Figura 5.5](#). In ogni caso si tenga conto che la collocazione degli insegnamenti obbligatori di indirizzo non è così rigidamente organizzata come nella figura, tuttavia ne segue con buona approssimazione lo schema.

Caso A: indirizzo privo di articolazioni		
Primo Biennio	Attività ed Insegnamenti di istruzione generale	Attività ed insegnamenti obbligatori di indirizzo comuni all'intero indirizzo
Secondo Biennio	Attività ed Insegnamenti di istruzione generale	Attività ed insegnamenti obbligatori di indirizzo comuni all'intero indirizzo
Quinto anno	Attività ed Insegnamenti di istruzione generale	Attività ed insegnamenti obbligatori di indirizzo comuni all'intero indirizzo

Caso B: indirizzo con articolazioni ed insegnamenti di indirizzo comuni solo al 1°		
Primo Biennio	Attività ed Insegnamenti di istruzione generale	Attività ed insegnamenti obbligatori di indirizzo comuni all'intero indirizzo
Secondo Biennio	Attività ed Insegnamenti di istruzione generale	Attività ed insegnamenti obbligatori di indirizzo specifici di ogni articolazione
Quinto anno	Attività ed Insegnamenti di istruzione generale	Attività ed insegnamenti obbligatori di indirizzo specifici di ogni articolazione

Caso C: indirizzo con articolazioni ed insegnamenti di indirizzo comuni anche dopo il 1°			
Primo Biennio	Attività ed Insegnamenti di istruzione generale		Attività ed insegnamenti obbligatori di indirizzo comuni all'intero indirizzo
Secondo Biennio	Attività ed Insegnamenti di istruzione generale	Attività ed insegnamenti obbligatori di indirizzo comuni all'intero indirizzo	Attività ed insegnamenti obbligatori di indirizzo specifici di ogni articolazione
Quinto anno		Attività ed insegnamenti obbligatori di indirizzo comuni all'intero indirizzo	Attività ed insegnamenti obbligatori di indirizzo specifici di ogni articolazione

**FIGURA 5.5** Struttura dei percorsi negli istituti tecnici

Nel primo biennio è prevalente la presenza nel quadro orario di attività e insegnamenti di istruzione generale cui si aggiungono in maniera minoritaria insegnamenti di indirizzo che conferiscono una prima caratterizzazione ai percorsi, ma non in modo tale da determinare irreversibilità della scelta operata dagli studenti. Si consideri che anche il primo biennio dell'istruzione tecnica è finalizzato all'assolvimento dell'obbligo di istruzione; pertanto esso non può distinguersi in modo radicale tra i diversi indirizzi e, per certi versi, anche dai bienni liceali.

Nel secondo biennio e nell'ultimo anno, gli insegnamenti di indirizzo (specifici dell'articolazione o comuni all'indirizzo) occupano la maggioranza del monte ore.

Il quadro orario può essere adattato dalle singole scuole in base a delle **quote di autonomia**, nei termini seguenti (art. 5, c. 3, lett. a):

- il 20% del quadro orario del primo biennio;
- il 20% del quadro orario del successivo triennio.

Le modifiche fatte con la quota dell'autonomia possono prevedere il potenziamento degli insegnamenti obbligatori, con particolare riferimento alle attività di laboratorio, o l'attivazione di ulteriori insegnamenti, finalizzati al raggiungimento degli obiettivi previsti dal piano dell'offerta formativa. Le modifiche sono soggette ai seguenti vincoli:

- devono avvenire nei limiti del contingente di organico assegnato alle scuole;
- devono tenere conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie;
- non possono ridurre il monte ore di ogni singola disciplina per più del 20% del totale nell'arco dei cinque anni.

Alle quote di autonomia, riservate alle istituzioni scolastiche e appena indicate, si aggiungono degli **spazi di flessibilità** (art. 5 c. 3 lett. b) che ammontano:

- al 30% del quadro orario del secondo biennio;
- al 35% del quadro orario dell'ultimo anno.

Gli spazi di flessibilità permettono alle scuole di articolare in **opzioni** le aree di indirizzo per andare incontro alle esigenze del territorio e ai fabbisogni formativi espressi dal mondo del lavoro e delle professioni. Negli spazi di flessibilità è possibile prevedere l'intervento di esperti del mondo del lavoro, di comprovata esperienza, per arricchire l'offerta formativa. Anche la flessibilità è utilizzata nei limiti delle dotazioni organiche assegnate, senza determinare esuberi di personale.

La presenza delle opzioni rende il quadro degli istituti tecnici ancora più ricco e articolato. Esse non sono state definite nel D.P.R. 88/2010, né in alcuno dei suoi allegati, ma la loro definizione è avvenuta nel 2012, in

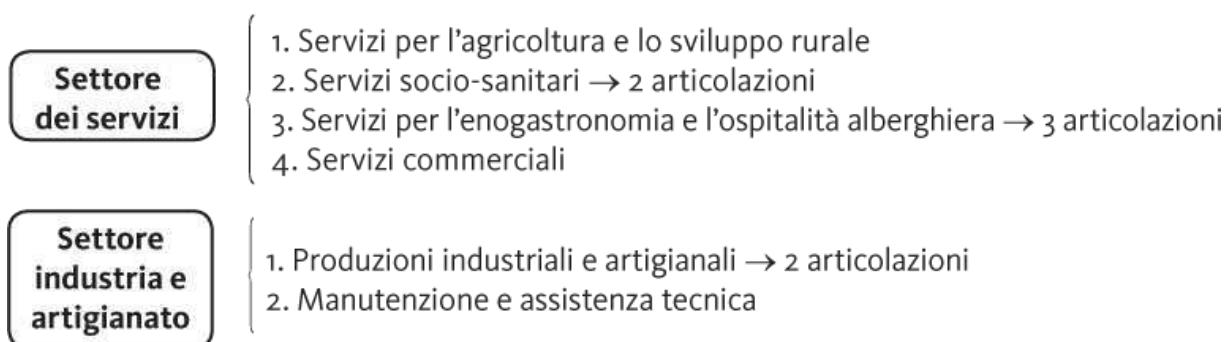
vista dell'inizio del secondo biennio della riforma che prevede, appunto, le opzioni.

Per comprendere in parole semplici cosa sia una opzione, è possibile riferirsi al D.L. del 24/04/2012, prot. n. 7431, con il quale viene definito un elenco nazionale di 11 opzioni che possono essere attivate dagli istituti tecnici. Le opzioni sono attivabili all'interno degli indirizzi oppure delle articolazioni e tendono a rispondere in modo molto specifico a particolari realtà produttive presenti in alcuni territori. Per avere un'idea di quanto affermato si pensi, ad esempio, che all'interno dell'articolazione "Chimica e materiali" dell'indirizzo "Chimica, Materiali e Biotecnologie" è attivabile l'opzione "Tecnologie del cuoio", piuttosto specifica. Le opzioni sono state attivate sentendo il parere della Conferenza Stato, Regioni e Province Autonome e cercando, in ogni caso, di contenerne il numero, vagliando quelle effettivamente significative e caratteristiche di realtà produttive. Tutto questo è stato fatto per evitare di ritornare all'eccessiva frammentazione dell'istruzione secondaria, vigente prima della riforma.

In allegato al D.L. del 24/04/2012, prot. n. 7431 vi sono anche i quadri orari delle opzioni che si differenziano, dalle altre articolazioni o dall'indirizzo cui si riferiscono, per le attività e gli insegnamenti obbligatori di indirizzo specifici di ogni opzione.

#### 5.4.2 Il Regolamento di riordino degli istituti professionali

Il D.P.R. 87/2010 regolamenta l'assetto organizzativo degli istituti professionali. In esso vengono individuati due **settori**, quello dei servizi (suddiviso in quattro indirizzi) e il settore industria e artigianato (suddiviso in due indirizzi). Nella [Figura 5.6](#) è mostrata l'organizzazione dei nuovi istituti professionali: gli indirizzi dei due settori possono essere suddivisi in più articolazioni, secondo uno schema che ricalca quello già visto per gli istituti tecnici nel paragrafo precedente. Il quadro è piuttosto variegato, in quanto alcuni indirizzi possono essere conclusi senza scegliere una particolare articolazione (ad esempio l'indirizzo "Servizi commerciali"), ossia seguendo un percorso generale all'interno dell'indirizzo (che è comunque specifico). Altri indirizzi, invece, prevedono necessariamente la scelta di un'articolazione (ad esempio l'indirizzo "Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera"), ossia non è possibile concludere l'indirizzo secondo un percorso generale. In alcuni casi l'articolazione diventa effettiva (con i propri insegnamenti specifici) dal terzo anno (ad esempio per l'indirizzo "Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera" oppure per l'indirizzo "Produzioni industriali e artigianali"), in altri casi gli insegnamenti specifici dell'articolazione caratterizzano il percorso di studi già dal primo anno (ad esempio nell'indirizzo "Servizi socio-sanitari").



**FIGURA 5.6** Settori e indirizzi degli istituti professionali

Tutti i percorsi prevedono la presenza di **attività e insegnamenti di istruzione generale**, comuni all'intero settore, e **attività e insegnamenti obbligatori di indirizzo** che si suddividono in **insegnamenti di indirizzo**

**comuni all'intero indirizzo e insegnamenti di indirizzo specifici di ogni articolazione.** In generale gli insegnamenti di indirizzo comuni all'intero indirizzo costituiscono in prevalenza il monte ore annuale del primo biennio. Nel caso in cui l'articolazione sia attivata fin dal primo anno, allora vi sono insegnamenti specifici dell'articolazione anche al primo biennio. Nel secondo biennio e nell'ultimo anno vi possono essere anche insegnamenti di indirizzo comuni all'intero indirizzo, ma nella maggioranza dei casi vi sono quasi esclusivamente insegnamenti di indirizzo specifici dell'articolazione. Pertanto ai tre modelli di organizzazione del quadro orario mostrati in [Figura 5.5](#) se ne aggiunge un altro mostrato in [Figura 5.7](#).

Caso D: indirizzo con articolazioni attive fin dal 1° biennio			
Primo Biennio	Attività ed Insegnamenti di istruzione generale	Attività ed insegnamenti obbligatori di indirizzo comuni all'intero indirizzo	Attività ed insegnamenti obbligatori di indirizzo comuni all'intero indirizzo
Secondo Biennio			
Quinto anno	Attività ed Insegnamenti di istruzione generale	Attività ed insegnamenti obbligatori di indirizzo comuni all'intero indirizzo	Attività ed insegnamenti obbligatori di indirizzo specifici di ogni articolazione

**FIGURA 5.7** Struttura di percorsi specifici degli istituti professionali

Nel primo biennio è prevalente la presenza nel quadro orario di attività e insegnamenti di istruzione generale; nel secondo biennio e nell'ultimo anno, invece, gli insegnamenti di indirizzo (specifici dell'articolazione o comuni all'indirizzo) occupano la maggioranza del monte ore.

Il quadro orario può essere adattato dalle singole istituzioni scolastiche in base a delle **quote di autonomia**, nei termini seguenti (art. 5, c. 3, lett. a):

- il 20% del quadro orario del primo biennio;
- il 20% del quadro orario del successivo triennio.

Le modifiche fatte con la quota dell'autonomia possono prevedere il potenziamento degli insegnamenti obbligatori, con particolare riferimento alle attività di laboratorio, o l'attivazione di ulteriori insegnamenti, finalizzati al raggiungimento degli obiettivi previsti dal piano dell'offerta formativa. Le modifiche sono soggette ai seguenti vincoli:

- devono avvenire nei limiti del contingente di organico assegnato alle scuole;
- devono tenere conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie;
- non possono ridurre il monte ore di ogni singola disciplina per più del 20% del totale nell'arco dei cinque anni.

Alle quote di autonomia riservate alle scuole e appena indicate, si aggiungono degli **spazi di flessibilità** (art. 5 c. 3 lett. b e c) che ammontano al:

- 25% del quadro orario del primo biennio;
- 35% del quadro orario del secondo biennio;

- 40% del quadro orario dell'ultimo anno.

Le differenze rispetto agli istituti tecnici sono due:

1. è presente uno spazio di flessibilità anche nel primo biennio;
2. gli spazi di flessibilità al secondo biennio e all'ultimo anno sono maggiori.

Gli istituti professionali possono svolgere una **offerta sussidiaria** rispetto all'Istruzione e alla Formazione Professionale (IeFP). L'offerta sussidiaria si articola in offerta **integrativa** e **complementare**. L'offerta integrativa permette allo studente che segue il percorso quinquennale degli istituti professionali di conseguire presso una struttura di IeFP anche la "qualifica professionale" al termine del terzo anno di studi. A tal fine gli istituti professionali usano gli spazi di flessibilità al primo biennio e le quote di autonomia. L'offerta complementare, invece, permette allo stesso istituto professionale di erogare la "qualifica professionale" al termine del terzo anno di studi e il "diploma professionale" al termine del quinto anno di studi; in tal caso gli istituti professionali attivano classi che assumono gli standard formativi e la regolamentazione dei percorsi IeFP. L'offerta sussidiaria è regolamentata dal D.M. 4/2001 che recepisce le Linee guida della Conferenza Unificata del 16/12/2010.

Gli spazi di flessibilità al triennio permettono alle istituzioni scolastiche la possibilità di articolare in **opzioni** le aree di indirizzo per rispondere alle esigenze del territorio e ai fabbisogni formativi espressi dal mondo del lavoro e delle professioni. Negli spazi di flessibilità è possibile prevedere l'intervento di esperti del mondo del lavoro di comprovata esperienza per arricchire l'offerta formativa. Anche la flessibilità è utilizzata nei limiti delle dotazioni organiche assegnate, senza determinare esuberi di personale. La presenza delle opzioni contribuisce a rendere ancora più articolato il quadro degli istituti professionali. Come avveniva per gli istituti tecnici, le opzioni non sono state esplicitate nel Regolamento che definisce l'ordinamento dei professionali; la loro definizione è avvenuta, in vista dell'inizio del secondo biennio della riforma, con il D.I. del 24/04/2012 prot. n. 7428, con il quale è stato definito un elenco nazionale di 10 opzioni che possono essere attivate dalle scuole. Le opzioni sono attivabili all'interno degli indirizzi oppure delle articolazioni e tendono a rispondere in modo molto specifico a particolari realtà produttive presenti in alcuni territori.

In allegato al D.I. del 24/04/2012 vi sono anche i quadri orari delle opzioni che si differenziano, dalle altre articolazioni o dall'indirizzo cui si riferiscono, per le attività e gli insegnamenti obbligatori di indirizzo specifici di ogni opzione.

#### **5.4.3 Il Profilo culturale, educativo e professionale degli istituti tecnici e professionali**

L'allegato A del Regolamento degli istituti tecnici e dei professionali riporta il Profilo educativo, culturale e professionale (PECuP) dello studente a conclusione del percorso di istruzione professionale. A sua volta, l'allegato A rimanda agli allegati B e C per gli aspetti del PECuP specifici di ogni indirizzo.

Il profilo culturale, educativo e professionale dello studente in uscita da un istituto professionale o da un istituto tecnico si compone di due aspetti complementari che sono entrambi fondamentali.

Ad una prima parte del profilo contribuiscono gli insegnamenti afferenti all'**area di istruzione generale**, che sono comuni a tutti gli indirizzi degli istituti professionali o tecnici. Questi insegnamenti contribuiscono a fornire agli studenti una solida preparazione di base, che si delinea attraverso lo sviluppo delle competenze incluse nei quattro assi culturali che caratterizzano l'obbligo di istruzione (asse dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale).

Una seconda parte del profilo viene composta dagli insegnamenti afferenti all'**area di indirizzo** che mirano a

far acquisire agli studenti competenze specifiche del percorso di studi intrapreso. Questi insegnamenti contribuiscono a determinare competenze spendibili in vari contesti della vita lavorativa e produttiva.

Come per i licei, anche per gli istituti professionali e tecnici, il PECuP dello studente si esprime in termini di **risultati di apprendimento**. Questi sono riferibili a **competenze** che lo studente deve maturare al termine del suo percorso di studi. Al conseguimento di questi risultati di apprendimento contribuiscono sia gli insegnamenti di istruzione generale, sia quelli di indirizzo.

In particolare, il PECuP comprende due tipologie di risultati di apprendimento:

1. i risultati di apprendimento **comuni** a tutti i percorsi;
2. i risultati di apprendimento **specifici del settore** (riportati nell'allegato A) che sono poi declinati ulteriormente in competenze **specifiche di ciascun indirizzo e articolazione** (riportate negli allegati B e C).

Tra i risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi vi sono sia competenze trasversali (di carattere relazionale, metacognitivo e attitudinale), sia competenze disciplinari, riferite agli insegnamenti di istruzione generale.

I risultati di apprendimento specifici del settore, dell'indirizzo e dell'articolazione pongono l'enfasi soprattutto su competenze caratteristiche del percorso di studi prescelto.

Anche in questo caso, è possibile identificare il PECuP, suddiviso nei risultati di apprendimento comuni e specifici, come l'insieme di obiettivi generali del percorso formativo, che erano previsti nell'art. 8, c. 1, lett. a) del D.P.R. 275/1999.

#### **5.4.4 Le Linee Guida degli istituti tecnici e professionali**

Ai sensi dell'art. 8, c. 6, del Regolamento degli istituti tecnici e dei professionali, viene emanata la Direttiva Ministeriale 65/2010 che riporta le Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento. Queste Linee guida presentano le scelte organizzative, l'impronta metodologico-didattica e l'approccio pedagogico che possono risultare efficaci nel contesto di un istituto professionale. In poche parole, le Linee guida tracciano l'identità degli istituti professionali, proponendo un curricolo che prevede due componenti principali, ossia un'area di istruzione generale e un'area di indirizzo. Nell'allegato A delle Linee guida, sono presentati i risultati di apprendimento per ciascuna disciplina, del solo primo biennio. I risultati di apprendimento per il secondo biennio e per l'ultimo anno sono stati emanati con altre direttive nel 2012. In questi risultati si tiene conto dell'*articolazione* degli indirizzi dopo il primo biennio e dell'ulteriore articolazione in *opzioni*.

Per gli istituti tecnici, l'art. 8, c. 3, del Regolamento prevede l'emanazione delle Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, che sono oggetto della Direttiva Ministeriale 57/2010. Le Linee guida tracciano l'identità degli istituti tecnici, secondo uno schema analogo a quello dei professionali. Anche in questo caso, nell'allegato A delle linee guida sono illustrati i risultati di apprendimento per ciascuna disciplina, previsti nel solo primo biennio, mentre i risultati di apprendimento per il secondo biennio e per l'ultimo anno sono stati emanati nel 2012, tenendo conto delle articolazioni e delle opzioni.

##### **Primo biennio**

Le Linee Guida degli istituti professionali e tecnici del primo biennio sono strutturate in base ai percorsi degli istituti professionali e tecnici e in base alle discipline. Per ciascun **percorso**, sono prese in considerazione le **discipline** previste nel quadro orario, sia quelle relative all'area di istruzione generale, sia quelle relative all'area

di indirizzo.

Per ciascuna disciplina sono individuati:

- i **risultati di apprendimento**, definiti in termini di **competenze** attese alla fine del percorso quinquennale di studi della singola disciplina;
- le **competenze** da conseguire alla fine del primo biennio che coincide anche con la fine dell'obbligo di istruzione;
- i **contenuti** e le **abilità**, riferibili al primo biennio, che permettono al docente una progettazione didattica e che sono mirate al conseguimento delle competenze indicate per la fine del primo biennio e in prospettiva per i risultati di apprendimento della fine del percorso quinquennale.

### **Secondo biennio e quinto anno**

La Direttiva n. 4 del 16 gennaio 2012 ha definito le Linee guida per il secondo biennio e per il quinto anno degli istituti tecnici, in vista dell'anno scolastico 2012/2013 (l'anno scolastico nel quale la riforma entra nel secondo biennio). Queste Linee guida descrivono tutte le articolazioni del secondo biennio e del quinto anno, ma non riferiscono nulla sulle opzioni. Tuttavia, con l'inizio del secondo biennio si sono aperti anche gli spazi di flessibilità per gli istituti tecnici; pertanto con D.L. del 24/04/2012, prot. n. 7431, sono state definite le opzioni degli istituti tecnici e con la Direttiva 69 dell'1/08/2012 sono state emanate le Linee guida relative alle sole opzioni.

Analogamente, la Direttiva n. 5 del 16 gennaio 2012 ha definito le Linee guida per il secondo biennio e per il quinto anno degli istituti professionali, in vista dell'anno scolastico 2012/2013 (l'anno scolastico nel quale la riforma entra nel secondo biennio). Anche in questo caso, le Linee guida descrivono tutte le articolazioni del secondo biennio e del quinto anno, ma non riferiscono nulla sulle opzioni. Come avvenuto per gli istituti tecnici, con l'inizio del secondo biennio si sono aperti anche gli spazi di flessibilità per articolare i percorsi degli istituti professionali in ulteriori opzioni; pertanto con D.L. del 24/04/2012, n. prot. 7428, sono state definite le opzioni degli istituti professionali e con la Direttiva 70 dell'1/08/2012 sono state emanate le Linee guida relative alle sole opzioni.

Anche in queste nuove Linee guida, sono prese in considerazione le **discipline** previste nel quadro orario, sia quelle relative all'area di istruzione generale sia quelle relative all'area di indirizzo (comprese le discipline delle articolazioni e delle opzioni).

Per ciascuna disciplina sono individuati:

- i **risultati di apprendimento**, definiti in termini di **competenze** attese alla fine del percorso quinquennale di studi della singola disciplina. Se la disciplina considerata era già presente nel primo biennio, allora questi risultati di apprendimento sono stati già elencati nelle Linee guida del primo biennio e semplicemente ripetuti. Viceversa, se si tratta di una disciplina il cui studio inizia con il secondo biennio, allora i risultati di apprendimento costituiscono un elemento di novità;
- le **competenze** da conseguire alla fine del secondo biennio e del quinto anno, raccolte in un unico elenco;
- i **contenuti** e le **abilità** che sono riferibili distintamente al secondo biennio e al quinto anno. Anche in questo caso, contenuti e abilità permettono al docente una progettazione didattica mirata al conseguimento delle competenze indicate per la conclusione del secondo biennio e del quinto anno.

### **5.4.5 La progettazione curricolare degli istituti tecnici e professionali**

Nelle Linee guida, ciascuna disciplina è descritta in termini di contenuti, abilità e competenze. A titolo di esempio, prendiamo in esame la matematica nel primo biennio degli istituti tecnici. Questa disciplina viene declinata in contenuti e abilità, per quattro nuclei fondanti, ossia “Aritmetica e algebra”, “Geometria”, “Relazioni e funzioni”, “Dati e previsioni”. Nelle Linee guida dei tecnici non si rileva alcuna differenza tra i due settori (economico e tecnologico) in relazione alle conoscenze, alle abilità e alle competenze stabilite per la matematica nel primo biennio. Il documento ha forti caratteristiche analitiche; si può notare una corrispondenza pressoché biunivoca tra ciascuna conoscenza, solitamente indicata con sostantivi riferiti ad argomenti o oggetti matematici, e ciascuna abilità, espressa come un’azione da compiere in relazione a quegli argomenti oppure come un’operazione da attuare su quegli oggetti. Nella [Tabella 5.6](#), per brevità, mostriamo tali corrispondenze solo per due dei quattro nuclei (“Aritmetica e algebra” e “Dati e previsioni”). Questa corrispondenza non è del tutto evidenziata nel documento originale. Inoltre, la tabella in questione è stata completata con le competenze inserite nel documento e relative alla matematica. In sintesi, si individuano 4 competenze da conseguire al termine del primo biennio; ognuna delle 4 competenze trova applicazione in modo prevalente in uno dei quattro nuclei, in modo da creare nuovamente una corrispondenza biunivoca nucleo-competenza. Nella [Tabella 5.6](#) sono indicate solo le 2 competenze relative ai 2 nuclei considerati.

Supponiamo che una scuola sia collocata in un territorio dove vi sia un allarme sociale legato ad un forte incremento della dipendenza dal gioco. In questo contesto, l’istituto riceve dagli enti locali e dalle famiglie segnali chiari circa il bisogno di creare maggiore consapevolezza negli studenti sulle possibili dipendenze da gioco, in modo da ridurre il fenomeno nelle future generazioni. La scuola raccoglie questo allarme e nel curricolo vuole mettere in evidenza contenuti e abilità che possano favorire la nascita di una più profonda consapevolezza dei giovani sui rischi del gioco.

In tal caso, il curricolo di matematica può essere elaborato dai docenti per dare particolare enfasi a quei concetti come la probabilità e la statistica, presenti nel nucleo “Dati e previsioni”. Pertanto, nel curricolo si potrebbero approfondire contenuti come il *“significato della probabilità e sue valutazioni”* e arricchirli con uno studio della probabilità nei giochi di azzardo (come le slot machine o le scommesse). In tal modo si può sviluppare l’abilità che consiste nel *“calcolare la probabilità di eventi elementari”*. In particolare, si possono calcolare le probabilità di vincita nei giochi d’azzardo, per riscontrare che esse sono molto basse e che i giochi d’azzardo sono sconvenienti. L’argomento potrebbe essere toccato anche in altre discipline, come le scienze umane, per approfondire gli aspetti sociologici e psicologici del problema.

Se dovesse essere necessario, l’istituzione scolastica potrebbe modificare in modo più sensibile il curricolo, aumentando il monte ore della matematica nel quadro della quota di autonomia; in questa maniera le tematiche accennate potrebbero essere affrontate con maggiore profondità.

Aritmetica e algebra nel primo biennio degli istituti tecnici			
Conoscenze	Abilità	Competenze	
I numeri: naturali, interi, razionali, sotto forma frazionaria e decimale, irrazionali e, in forma intuitiva, reali; ordinamento e loro rappresentazione su una retta. Le operazioni con i numeri interi e razionali e le loro proprietà.	→ Utilizzare le procedure del calcolo aritmetico (a mente, per iscritto, a macchina) per calcolare espressioni aritmetiche e risolvere problemi; operare con i numeri interi e razionali e valutare l'ordine di grandezza dei risultati.	→	Utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico rappresentandole anche sotto forma grafica
Potenze e radici.	→ Calcolare semplici espressioni con potenze e radicali.	→	
Rapporti e percentuali. Approssimazioni.	→ Utilizzare correttamente il concetto di approssimazione.		
Le espressioni letterali e i polinomi. Operazioni con i polinomi.	→ Padroneggiare l'uso della lettera come mero simbolo e come variabile; eseguire le operazioni con i polinomi; fattorizzare un polinomio.		
Dati e previsioni			
Conoscenze	Abilità	Competenze	
Dati, loro organizzazione e rappresentazione. Distribuzioni delle frequenze a seconda del tipo di carattere e principali rappresentazioni grafiche.	→ Raccogliere, organizzare e rappresentare un insieme di dati.	→	Analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico
Valori medi e misure di variabilità.	→ Calcolare i valori medi e alcune misure di variabilità di una distribuzione.	→	
Significato della probabilità e sue valutazioni. Semplici spazi (discreti) di probabilità: eventi disgiunti, probabilità composta, eventi indipendenti. Probabilità e frequenza.	→ Calcolare la probabilità di eventi elementari.		

**Tabella 5.6**

Un estratto delle conoscenze, delle abilità e delle competenze per la matematica nel primo biennio

## Capitolo 6

# Libri di testo e nuove tecnologie per la didattica

## 6.1 L'introduzione dei libri digitali nella scuola italiana

---

### 6.1.1 Il D.L. 112/2008 e il D.M. 41/2009

Negli ultimi anni una serie di interventi normativi ha definito la progressiva migrazione, nel sistema scolastico italiano, dai libri cartacei a quelli in versione mista, ossia costituiti da una parte in formato cartaceo e una in formato digitale, oppure verso i libri elaborati completamente in digitale.

Un primo passo importante è stato compiuto con il D.L. 112/2008, conv. in legge 133/2008, che, all'art. 15, c. 1, stabilisce che *"i competenti organi individuano preferibilmente i libri di testo disponibili, in tutto o in parte, nella rete internet"*. Nel comma 2 dell'art. 15 si ribadisce che i libri di testo possono essere prodotti in tre versioni:

1. a stampa;
2. on line scaricabile da internet;
3. mista.

Inoltre, lo stesso articolo, afferma che a partire dall'anno scolastico 2011/2012 il Collegio dei docenti deve adottare esclusivamente libri nelle ultime due versioni (scaricabile e mista). Questo limite viene posto solo sulle nuove adozioni; pertanto, i libri in versione cartacea già in uso possono essere confermati, ma in caso di nuova adozione si deve procedere alla scelta di un volume scaricabile o in versione mista. Nel comma 3 dell'art. 15 si stabilisce che con decreto ministeriale devono essere determinate:

- le caratteristiche tecniche dei libri di testo nella versione a stampa, anche al fine di contenerne il peso;
- le caratteristiche tecnologiche dei libri di testo nelle versioni on line e mista;
- il prezzo dei libri di testo della scuola primaria e i tetti di spesa dell'intera dotazione libraria per la scuola secondaria di I e II grado.

La L. 169/2008, all'art. 5, stabilì che i Collegi dei docenti adottassero libri di testo per i quali l'editore si era impegnato a mantenere invariato il contenuto nel quinquennio, fatta salva la pubblicazione di eventuali aggiornamenti da rendere separatamente disponibili. In forza di queste disposizioni, *"l'adozione dei libri di testo avviene nella scuola primaria con cadenza quinquennale, a valere per il successivo quinquennio, e nella scuola secondaria di primo e secondo grado ogni sei anni, a valere per i successivi sei anni"*. Questo articolo, che, di fatto, congelava le nuove adozioni per cinque anni nella scuola primaria e per sei anni nella secondaria è stato abrogato come si vedrà più avanti.

### 6.1.2 Le caratteristiche dei libri di testo

Il decreto ministeriale, previsto dall'art. 15, c. 3, D.L. 112/2008, conv. in L. 133/2008, è stato emanato l'8 aprile 2009. Si tratta del D.M. 41/2009, i cui allegati fissano i prezzi dei libri scolastici della primaria e i tetti di spesa della scuola secondaria di primo e secondo grado.

Inoltre, il D.M. 41/2009, nell'Allegato 1, fissa per i libri di testo:

- i criteri pedagogici;
- le caratteristiche tecniche dei testi scolastici a stampa;
- le caratteristiche tecnologiche per i libri di testo nella versione online e mista.

I **criteri pedagogici** riguardano il contenuto concettuale dei libri di testo a stampa, on-line e in forma mista. In base ai criteri fissati nell'Allegato, i libri scolastici devono proporre contenuti che siano pertinenti, improntati al massimo rigore scientifico e adeguatamente aggiornati. Inoltre, il libro di testo deve prevedere collegamenti tra i vari contenuti (nessi interni), in modo da rendere significativo e organico l'apprendimento degli studenti. Ai collegamenti interni, si devono affiancare quelli esterni con altre discipline, utili per sottolineare l'unitarietà del sapere e offrire agli studenti prospettive originali e stimolanti della conoscenza.

I libri scaricabili e misti devono adoperare con efficacia e qualità tutte le forme di linguaggio, da quello verbale, a quello iconico o multimediale. Il testo, le figure, le registrazioni audio e i filmati devono integrarsi in modo sinergico e favorire i differenti stili cognitivi degli alunni, poiché vi possono essere studenti che apprendono in modo più efficace attraverso la lettura del testo scritto, altri tramite le figure, i diagrammi, gli schemi, le mappe concettuali e altri ancora invece mediante gli audiovisivi, che presentano i contenuti in modo più diretto, immediato e coinvolgente.

Si asserisce che i libri di testo devono favorire la diversificazione dell'attività didattica ed educativa. È utile che un libro di testo presenti schede per il lavoro individuale, ma che proponga anche attività da svolgere in modo cooperativo, in piccoli gruppi o in coppie di alunni. Esso può riportare attività, esercizi e problemi che siano di livello diversificato, per permettere all'insegnante di gestire una classe eterogenea.

Il libro di testo deve essere anche uno strumento per permettere all'allievo di personalizzare la propria formazione, innescando in lui un processo di ricerca e acquisizione di dati e informazioni, di consultazione di altre fonti più specifiche, sia di tipo cartaceo sia di tipo multimediale, al fine di approfondire gli argomenti di interesse. In questo senso, il testo può fungere anche da base per un'efficace *media education*, ossia un'educazione che sviluppi competenze circa l'uso critico e consapevole dei media.

Il linguaggio del libro deve essere coerente con l'età anagrafica e con il profilo culturale degli alunni ai quali viene proposto. Per la comprensione del linguaggio più tecnico e specifico della disciplina, è possibile predisporre un glossario e un breve dizionario di termini stranieri. Infine, il libro deve sempre indicare in modo chiaro i prerequisiti necessari agli alunni, per la fruizione del materiale didattico.

Le **caratteristiche tecniche** dei libri a stampa fissano la grandezza del carattere per garantire la leggibilità del testo, il numero di pagine e le caratteristiche della copertina, per limitare il peso del volume, il tipo di carta, la qualità delle immagini e il formato del volume, per contenerne il costo.

Nell'allegato al D.M. 41/2009 si mette in evidenza come le **caratteristiche tecnologiche** dei libri nella versione on-line o mista siano in rapida evoluzione. Pertanto, il decreto può solo fare una fotografia istantanea delle caratteristiche tecnologiche più appropriate al momento della sua emanazione.

L'eventuale formato digitale adottato per il libro deve essere tra i più diffusi sul mercato, leggibile con software facilmente reperibili e deve essere compatibile sui dispositivi hardware più diffusi. Per le case editrici è possibile creare anche un formato proprietario (ossia un formato specifico che la casa editrice ha adottato per i propri libri in formato digitale); tuttavia, in questo caso, deve essere messo a disposizione dell'utente un software che permetta di leggere il libro digitale.

Il libro on-line scaricabile non deve limitarsi a proporre una semplice lettura di testi mediante un dispositivo

elettronico. Esso deve essere interattivo, deve fornire collegamenti ipertestuali ad approfondimenti presenti sul web, deve mettere a disposizione delle animazioni; inoltre, deve avere carattere multimediale fornendo anche supporti audio, video e immagini. Le caratteristiche multimediali del libro di testo non devono snaturare il suo orientamento pedagogico e devono essere commisurate alla realtà anagrafica e alla maturità psicologica e sociale dei destinatari.

Oltre a link esterni, il testo deve presentare anche collegamenti interni, come un sommario navigabile che permetta il collegamento diretto ai contenuti corrispondenti. Inoltre, devono essere previsti idonei collegamenti ipertestuali per tornare indietro all'indice.

Lo studente deve poter interagire in modo dinamico con il testo, attraverso la possibilità di evidenziare parti oppure di inserire segnalibri e annotazioni. Inoltre, deve essere prevista una funzione integrata di aiuto che assista lo studente sul funzionamento del libro scaricabile.

Aspetto fondamentale è poi la possibilità che i contenuti siano continuamente aggiornati, sfruttando le potenzialità di collegamento alla rete.

Infine, vi sono dei requisiti giuridici, comuni ai volumi di qualsiasi formato: essi devono rispettare la normativa vigente in materia di diritto d'autore ed essere conformi alle norme vigenti sul trattamento dei dati personali, ai sensi del D.Lgs. 196/2003.

## 6.2 Un ulteriore passo verso il libro digitale

---

### 6.2.1 Il D.L. 179/2012

Con la Legge 221/2012, che ha convertito il D.L. 179/2012, le norme che regolano la stesura, la diffusione e l'adozione dei libri di testo hanno subito delle importanti variazioni. L'esigenza di modificare, in un tempo piuttosto breve, la natura e l'organizzazione dei libri di testo, è nata dall'osservazione che molti di essi in formato elettronico o digitale prodotti ai sensi del D.L. 112/2008, conv. in L. 133/2008, e del conseguente D.M. 41/2009 non erano altro che duplicati dei libri in versione a stampa (in formato cartaceo). Con il D.L. 179/2012, conv. in legge 221/2012, si è stabilito il principio secondo il quale un libro scolastico può essere prodotto in parte in forma cartacea e in parte in forma elettronica; tuttavia, i due formati non devono presentare una sovrapposizione di argomenti e contenuti. Alcuni di questi ultimi possono essere trattati nel libro cartaceo, perché sono più adatti a un apprendimento mediante la lettura di un testo tradizionale; altri argomenti, distinti dai precedenti, trovano invece una collocazione migliore in formato digitale, perché si prestano a una maggiore interattività e ad essere affrontati in modo multimediale, con l'aiuto di registrazioni audio o di filmati, oppure mediante un simulazione interattiva. In questo secondo caso, si parla di **Contenuti Digitali Integrativi (CDI)**, concetto introdotto dal comma 1 dell'art. 11 del D.L. 179/2012, conv. in L. 221/2012, che ha modificato il comma 2 dell'art. 15 del D.L. 112/2008, conv. in L. 133/2008. Inoltre si è stabilito che il libro, oltre che in formato cartaceo, può essere elaborato anche in formato elettronico (o in formato digitale). In virtù di ciò, i libri di testo vengono classificati nel modo seguente:

- libri in versione mista, che possono essere di due tipi:
  - libro in versione cartacea accompagnato da contenuti digitali integrativi;
  - libro in versione cartacea e in versione digitale accompagnato da contenuti digitali integrativi;

- libri in versione digitale, con contenuti digitali integrativi.

Come si può notare, qualunque sia il formato del libro (cartaceo o digitale, in tutto o in parte), esso deve sempre presentare dei contenuti digitali integrativi. Inoltre, il nuovo comma 2 dell'art. 15 ha stabilito che, a partire dall'anno scolastico 2014-2015, il Collegio dei docenti debba adottare esclusivamente libri nella versione digitale o mista; anche in questo caso, il vincolo è riferito esclusivamente alle nuove adozioni.

Secondo il comma 3 del novellato art. 15 un decreto ministeriale può determinare:

- le caratteristiche tecniche dei libri di testo nella versione cartacea. In particolare, in questo caso si punta ad assicurare il contenimento del peso dei libri cartacei tenuto conto che alcuni contenuti devono essere necessariamente resi in formato digitale, in qualità di contenuti digitali integrativi;
- le caratteristiche tecnologiche dei libri di testo nella versione digitale. La versione del libro in formato digitale ha comunque il testo come veicolo principale di presentazione del contenuto; tale testo in formato digitale deve essere integrato in modo efficace con i contenuti digitali integrativi, che presentano maggiori caratteristiche multimediali e interattive;
- il prezzo dei libri di testo della scuola primaria e i tetti di spesa della dotazione libraria per la scuola secondaria di I e II grado;
- i criteri per ottimizzare l'integrazione tra libri in versione digitale e mista e i libri ancora in forma cartacea, tenuto conto delle specifiche esigenze didattiche.

Un'altra importante novità è stata introdotta dal c. 2 dell'art. 11 del D.L. 179/2012, conv. in L. 221/2012, che ha abrogato l'art. 5 della L. 169/2008 relativo al vincolo di confermare un libro adottato *ex-novo* per i successivi cinque anni nella scuola primaria e per i successivi sei anni nella scuola secondaria di primo e secondo grado. In altre parole, diventa possibile adottare un nuovo libro senza dover attendere cinque o sei anni prima di poterlo cambiare, rendendo in questo modo più semplice la scelta di sostituire un libro risultato inadeguato alla realtà della classe in cui è stato adottato.

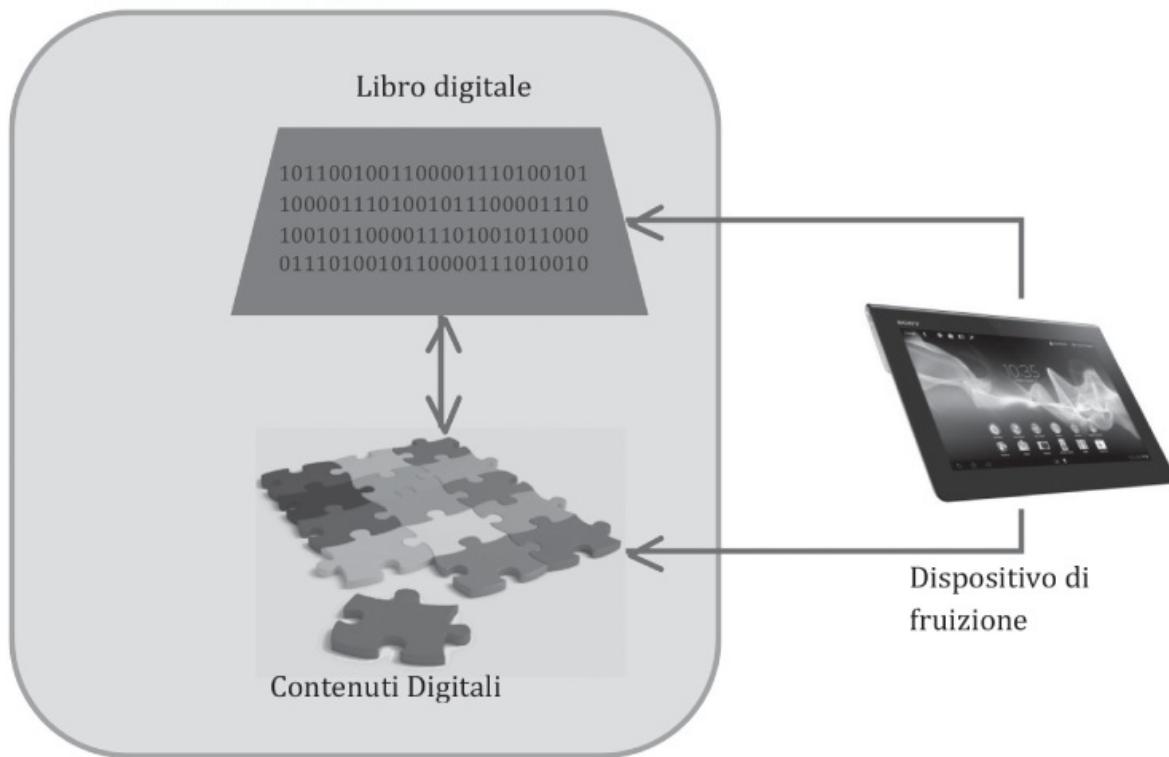
## 6.2.2 II D.M. 781/2013

Il D.M. 209 del 23/03/2013 è stato emanato ai sensi del nuovo art. 15, c. 3, D.L. 122/2008, conv. in L. 133/2008. Tra le varie disposizioni, esso riporta le caratteristiche tecniche dei libri di testo cartacei e quelle tecnologiche dei libri digitali. Tuttavia, tale decreto è stato abrogato, dopo soli 6 mesi, dall'art. 7 del D.M. 781 del 27/09/2013. Nell'Allegato 1 al D.M. 781/2013, viene presentato il sistema che permette di fruire dei libri digitali in un contesto educativo. Gli elementi che costituiscono questo sistema sono i seguenti:

- libri di testo e, in particolare, libri di testo digitali;
- Contenuti di Apprendimento Integrativi (CAI) e, in particolare, Contenuti Digitali Integrativi (CDI);
- piattaforme di fruizione, in riferimento al software che permette di fruire del libro digitale e dei CDI;
- dispositivi di fruizione, in riferimento ai dispositivi hardware che permettono di fruire del libro digitale e dei CDI.

Tali elementi sono messi in relazione nella figura seguente.

## Piattaforma di fruizione



**FIGURA 6.1** Gli elementi presentati nel D.M. 781/2013

Nel D.M. 781/2013 vengono messe in evidenza le tre funzioni principali che svolgono i libri di testo (cartacei o digitali) nell'azione didattica quotidiana dei docenti. Tali funzioni possono essere così riassunte:

1. il libro di testo permette di garantire un opportuno livello di uniformità e standardizzazione dei percorsi e degli obiettivi di apprendimento, avendo come riferimento le Indicazioni nazionali dei piani di studio; sarà il docente a interpretare i contenuti del libro in modo adeguato al livello della classe e rendendo efficace il percorso di maturazione personale di ciascun alunno;
2. il libro di testo è una fonte autorevole e scientificamente validata. Esso è frutto del lavoro di persone autorevoli ed è il risultato di interventi redazionali di qualità. In questo senso, il libro dà maggiori garanzie di una qualsiasi fonte reperibile sul web, che talvolta può essere poco attendibile e autorevole, e in alcuni casi può essere volutamente parziale e tendenziosa;
3. il libro presenta un'organizzazione metodica e coerente di contenuti che possono essere complessi. In tal senso, esso ha il vantaggio di essere uno strumento maggiormente fruibile per un primo approccio ad un argomento da parte dell'alunno. Queste caratteristiche non sono proprie di una pubblicazione o di un elaborato più dettagliato e tecnico, che può risultare ostico e dispersivo.

Anche nella transizione verso il formato digitale, il libro di testo continua a mantenere queste tre caratteristiche essenziali. Nell'Allegato al decreto si afferma che *“gli strumenti offerti dalla multimedialità e dall'integrazione con la rete dovranno rafforzare la capacità del libro di testo di rispondere a questi obiettivi”*.

Inoltre, si raccomanda di integrare al meglio, nei nuovi libri di testo digitali, i seguenti strumenti:

- **lo *storytelling* multimediale**, tecnica di narrazione che solitamente si esplica realizzando un racconto in forma scritta. Nello *storytelling* multimediale vengono integrate diverse modalità narrative. Il racconto può essere sviluppato mediante codici comunicativi diversi, come il linguaggio scritto, le

registrazioni audio, le immagini e i filmati. La narrazione di un racconto favorisce lo sviluppo cognitivo, in quanto permette all'alunno di arricchire il proprio linguaggio e di migliorarne l'espressività, di focalizzare ed elaborare le proprie idee e di riflettere sulle proprie esperienze. La capacità di realizzare un racconto in forma digitale aiuta inoltre a padroneggiare altre forme comunicative e a maturare competenze relative alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione;

- **l'infografica** (o *information graphic*). L'infografica è una **modalità di rappresentazione delle informazioni che si avvale sia del testo sia di diagrammi e immagini**. In altre parole, il testo viene inserito all'interno di una rappresentazione grafica che gli fornisce un'organizzazione coerente ed efficace. Le informazioni in formato grafico e testuale si leggono in maniera più immediata e sono più facili da comprendere. Esempi di infografica sono le mappe concettuali, i diagrammi di flusso, gli schemi;
- La **visualizzazione in forma animata e interattiva di dati e informazioni**. Il **libro digitale** può contenere **dei collegamenti a simulazioni e animazioni realizzate con specifici software**. Questi contenuti possono mostrare in modo diretto ed esplicito delle informazioni; inoltre il discente può interagire con le informazioni e i dati, aumentando il loro livello di dettaglio, ipotizzando particolari scenari e formulando specifiche ipotesi. In tempo reale la simulazione può mostrare i risultati, facendo cogliere in modo immediato il rapporto causa-effetto che è presente in fenomeni di tipo scientifico-matematico oppure storico-sociale.

Tutti gli strumenti appena presentati tendono nella medesima direzione: integrare il linguaggio scritto, tipico del libro di testo, con altre modalità comunicative, che possono essere meglio implementate nel libro digitale. Queste altre forme di comunicazione possono favorire l'apprendimento in quegli studenti che hanno maggiori difficoltà con il testo scritto.

Per quanto riguarda le caratteristiche dei libri di testo, non vi sono grandi differenze con quelle illustrate nel precedente D.M. 41/2009; ad esempio, nell'ambito delle caratteristiche tecniche dei libri in formato cartaceo restano uguali il formato delle immagini, la grandezza del carattere, le caratteristiche della copertina. In larga parte vengono riconfermati anche i criteri pedagogici che sono alla base della realizzazione di un libro di testo (cartaceo o digitale). Piccole differenze si rilevano nel fatto che non viene più richiesto esplicitamente di indicare i prerequisiti necessari per ciascun argomento e non si insiste sul riportare gli elementi che chiariscono l'impostazione metodologica del libro. Tuttavia, si afferma in modo chiaro la necessità che il libro di testo favorisca *“un apprendimento aperto all'uso delle nuove forme di comunicazione digitale”* e mostri come tali forme di comunicazione possano *“essere strumento e veicolo di interazione formativa (social learning) e di apertura verso forme di aggregazione trasversale anche diverse dal gruppo classe”*.

### 6.2.3 I Contenuti Digitali Integrativi e i Learning Object

Nell'allegato al D.M. 781/2013 vengono descritte anche le caratteristiche dei Contenuti Digitali Integrativi (CDI). In passato, spesso i docenti affiancavano al libro di testo altri **Contenuti di Apprendimento Integrativi (CAI)**; basti pensare agli audiovisivi in formato analogico che hanno avuto grande diffusione negli anni '80 e '90 del secolo scorso. Un altro esempio può essere costituito dai poster didattici dedicati a un determinato argomento, che possono essere acquistati, prodotti dal docente stesso oppure dagli studenti, coordinati dall'insegnante. Come si può notare, questi contenuti di apprendimento fanno leva su canali comunicativi che non usano il testo scritto, oppure lo usano in sinergia con immagini e diagrammi.

Quando questi contenuti di apprendimento sono prodotti in formato digitale, usando appositi software, e sono fruibili mediante dispositivi hardware, allora si parla di **Contenuti Digitali Integrativi**. I CDI possono essere reperiti mediante diversi canali:

- possono essere forniti a complemento del libro di testo adottato; in questo caso sono acquistati con il libro di testo, vengono realizzati dagli autori e prodotti dalla casa editrice che cura il volume;
- possono essere acquisiti indipendentemente dal libro di testo adottato; in questo caso i CDI non sono realizzati come completamento del volume, ma vengono acquisiti in altri modi, ad esempio acquistandoli presso un altro editore o presso un'azienda di software che si dedica in maniera specifica alla loro realizzazione;
- possono essere rintracciati gratuitamente in rete; in questo caso, i CDI sono resi disponibili dai loro autori, che spesso sono docenti. È possibile collegarsi a specifici siti web dove i CDI possono essere scaricati e, quindi, utilizzati anche in seguito, in assenza di collegamento alla rete. In alternativa, vi sono siti dove i CDI sono fruibili direttamente on-line, con un dispositivo che necessariamente deve essere collegato alla rete durante il loro utilizzo.

Inoltre, i CDI possono essere prodotti attraverso il lavoro individuale o collaborativo dei docenti, eventualmente anche attraverso il coinvolgimento dei discenti. A loro volta, i docenti possono decidere di mettere gratuitamente a disposizione i loro CDI in rete, per altri docenti.

Spesso i Contenuti Digitali Integrativi vengono associati ai **Learning Object** (*Oggetti di Apprendimento*), per via di caratteristiche comuni. Si tratta, infatti, anche in questo caso di contenuti caratterizzati da un certo livello di interattività e multimedialità e realizzati con tecnologie digitali, ma rispetto ai CDI non devono necessariamente essere integrati in un libro di testo<sup>1</sup>.

Ritornando al caso specifico dei CDI, possiamo affermare che le loro caratteristiche essenziali sono le seguenti:

- la **modularità**, che in ambito informatico è sinonimo di indipendenza da altro o di autoconsistenza. In altre parole, ciascun CDI è autoconsistente nei propri contenuti e li presenta in modo organico, coerente e completo. Esso non ha bisogno di collegarsi a un altro CDI per rendere esaustivo l'argomento da apprendere. La caratteristica di relativa indipendenza dei vari CDI li rende facilmente componibili tra loro, al fine di creare percorsi di apprendimento che si estendono su contenuti più vasti di quelli trattati in un singolo CDI. Si supponga di disporre di un CDI che presenta un commento multimediale (suoni, immagini e filmati) di un componimento del poeta X che parla della natura. Questo CDI può essere associato a un ulteriore componimento dello stesso autore che parla della famiglia. In questo caso si sta elaborando con i CDI un percorso relativo al poeta X. Tuttavia, il CDI che presenta il componimento del poeta X relativo alla natura, può essere associato anche a un CDI che presenta il componimento del poeta Y sempre relativo alla natura. In questo secondo caso, la modularità dei CDI permette di creare un percorso di apprendimento riguardante la visione della natura in poeti diversi;
- la **molecolarità**, che rappresenta l'altra faccia della modularità. Si è detto che i Contenuti Digitali Integrativi sono sufficientemente esaurienti nel presentare dei contenuti e non necessitano di essere associati tra loro. Pertanto, il contenuto presentato in un CDI deve avere caratteristiche di molecolarità, ossia presentare un aspetto specifico di un argomento. Tuttavia, la specificità del contenuto non limita

l'importanza dello stesso. Si è fatto prima l'esempio del CDI che fornisce un commento multimediale ad un componimento del poeta X. Esso è molecolare in quanto presenta il commento di una singola poesia e non il commento di più opere o dell'intera produzione del poeta X;

- la **riutilizzabilità**, caratteristica che scaturisce dalla modularità. Come si è appena visto, il CDI che presenta il componimento del poeta X sulla natura può essere riutilizzato in diversi percorsi di apprendimento. Tuttavia la riutilizzabilità può essere intesa anche come **riadattabilità**, vista sotto la prospettiva dell'autore del CDI. Se l'autore dispone di un CDI che elabora il commento multimediale di una poesia, per lui sarà facile riadattare quel CDI come commento a una nuova poesia. Analogamente, se un CDI mostra la risoluzione delle equazioni di primo grado, esso può essere facilmente riadattato dall'autore, affinché presenti la soluzione delle equazioni di secondo grado;
- l'uso di **strumenti interattivi** e di **simulazioni**. Pensare di compilare un CDI che presenti del semplice testo non è una scelta vincente ed incisiva. In questo modo, si ridurrebbe il CDI ad una versione digitale del libro di testo. Per sfruttare al meglio il CDI, occorre attribuirgli le caratteristiche di interattività che lo rendono un oggetto stimolante per l'apprendimento degli alunni. Sotto questo punto di vista, il CDI favorisce l'apprendimento anche di quegli studenti che preferiscono informazioni e contenuti sotto forma grafica e multimediale;
- la **personalizzazione**, caratteristica che è in stretta connessione con le precedenti. Il CDI è un oggetto di personalizzazione dell'apprendimento che viene incontro a diversi stili di apprendimento. Inoltre, se combinato con altri CDI, è in grado di delineare percorsi formativi personalizzati, che fungono da stimolo per l'apprendimento e generano motivazione nel discente;
- la capacità di favorire l'**interazione collaborativa**. Il CDI può essere predisposto perché sia fruibile da più utenti simultaneamente. In alternativa, come vedremo a breve, il CDI può essere incluso in una piattaforma di fruizione che permette l'accesso in contemporanea di più persone. In questo senso, il CDI può facilitare il lavoro di gruppo e la collaborazione tra studenti. Si può, quindi, innescare un processo di apprendimento collaborativo, che stimola gli alunni alla riflessione e li indirizza verso una maggiore padronanza dei contenuti. Dal confronto con gli altri, si genera nuovo apprendimento e si moltiplicano le occasioni di maturare profonde competenze cognitive, sociali e tecnologiche;
- la stretta **interconnessione con la rete**. Il CDI, oltre a riportare dei contenuti, può anche presentare collegamenti a risorse presenti nella rete. Molti CDI sono fruibili mediante un collegamento alla rete; pertanto, i Contenuti Digitali Integrativi costituiscono un punto di accesso naturale alle molteplici risorse che internet mette a disposizione. In questo modo, si può partire dalla specificità dell'argomento presentato nel CDI con la prospettiva di allargare e approfondire progressivamente i contenuti, anche mediante la consultazione di fonti esterne al contenuto stesso;
- la **reperibilità**. I CDI sono dotati tipicamente di alcuni dati che ne descrivono in sintesi le finalità e il contesto d'uso (si parla di *metadati*). Questi dati rendono facile la reperibilità dei CDI in rete, anche mediante i motori di ricerca.

<sup>1</sup> I Learning Object vengono trattati in maniera più approfondita nel paragrafo 6.7.1.

La realizzazione di un CDI avviene mediante l'utilizzo di un software specifico, talvolta detto *software autore*. Il software permette di creare dei contenuti (testi, forme, disegni) o di assemblare nel CDI delle risorse reperibili altrove (come immagini, file audio e filmati). Inoltre, il software autore permette di dotare il CDI di un certo livello di interattività. Pertanto, quando la costruzione del CDI sarà conclusa, esso potrà essere fornito dall'autore (ad

esempio il docente) agli utenti (tipicamente gli studenti), che potranno utilizzare il CDI secondo il livello di interattività stabilito dall'autore in fase di realizzazione<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Alcuni software per la creazione di CDI sono descritti nel paragrafo 6.7.1.

#### 6.2.4 Le piattaforme di fruizione

Nel D.M. 781/2013 si afferma che *“le piattaforme di fruizione costituiscono l’ambiente software all’interno del quale i libri di testo digitali e i contenuti digitali integrativi vengono aggregati e utilizzati”*. Alla piattaforma di fruizione possono essere collegati contemporaneamente più utenti, ad esempio più studenti oppure più studenti con il docente. Una caratteristica importante della piattaforma di fruizione è la sua **interoperabilità**. Con questo termine si vuole intendere che la piattaforma non deve essere concepita per far funzionare libri digitali e CDI di un unico produttore, ma deve permettere la fruibilità di più formati di libri digitali e di CDI, anche di quelli prodotti da fornitori diversi. Inoltre, per i CDI le piattaforme dovrebbero permettere anche l’aggregazione di contenuti e risorse di apprendimento provenienti dal web o prodotte dai docenti.

Allo stato attuale sono state realizzate, dai fornitori di contenuti, diverse tipologie di piattaforme che presentano le caratteristiche di non essere interoperabili. Pertanto, esse non sono in grado di mostrare i contenuti realizzati da altri produttori e risultano chiuse, ossia operano con un formato di libri digitali e di contenuti didattici integrativi che è stato realizzato appositamente dal produttore della piattaforma e le cui caratteristiche tecniche non sono direttamente note agli altri produttori. Soprattutto in questi ultimi casi è difficile realizzare un interscambio tra le piattaforme. Questo aspetto diventa ancora più paradossale, se si pensa che molte di queste piattaforme, non comunicanti tra loro, spesso forniscono funzionalità e strumenti analoghi. Tuttavia, l’interfaccia di funzionamento di queste piattaforme è spesso sensibilmente diverso e rappresenta una fonte di disorientamento per un utente. Questi, abituato ad utilizzare uno strumento con una piattaforma, si può trovare a dover utilizzare lo stesso strumento con un’altra piattaforma; in questo caso, prima di poter lavorare in modo proficuo, deve dapprima orientarsi nella nuova interfaccia, superando le difficoltà iniziali.

Secondo il MIUR, non è ipotizzabile l’imposizione dall’alto di un’unica piattaforma per tutti i produttori di contenuti, poiché in una situazione di evoluzione tecnologica vorticosa e imprevedibile, rischierebbe di pregiudicare lo sviluppo di nuove caratteristiche e di funzionalità innovative che ciascun produttore potrebbe riuscire a implementare in modo naturale e ottimale nella propria piattaforma, di cui conosce al meglio le specificità tecniche.

Nell’allegato si prospetta una possibile soluzione, ossia *“l’istituzione di un tavolo tecnico cui partecipano editori, fornitori di contenuti, scuole, università, associazioni di docenti impegnate sul fronte dell’innovazione didattica, per lo sviluppo di un framework software comune, aperto, interoperabile ed espandibile, in linea con lo stato dell’arte e le migliori pratiche internazionali in materia”*.

Si noti che, in modo speculare, si potrebbe parlare di interoperabilità anche per gli stessi Contenuti Digitali Integrativi: in altre parole, o si progetta una piattaforma che è in grado di mostrare CDI provenienti da più fonti, oppure si producono CDI che possono operare in più piattaforme di fruizione.

Inoltre, le piattaforme di fruizione non devono costituire semplicemente l’ambiente software all’interno del quale i libri di testo digitali e i contenuti digitali integrativi vengono aggregati e utilizzati, ma devono fornire delle proprie ulteriori funzionalità interattive. In particolare, esse dovrebbero permettere a ciascun utente di condividere i contenuti che ha elaborato con ciascuno degli altri utenti della piattaforma. Questi ultimi dovrebbero poter discutere dei contenuti, manifestare i propri dubbi e le proprie opinioni. Le piattaforme di fruizione, quindi, possono favorire una maggiore consapevolezza dei contenuti acquisiti e possono stimolare osservazioni anche

negli altri utenti. Nelle piattaforme di fruizione deve essere possibile aggregarsi in gruppi che vadano oltre il consueto gruppo classe, costituito dal docente e dai propri alunni. La piattaforma può essere anche un punto di confronto tra i docenti e il luogo per un apprendimento collaborativo, anche tra studenti di classi diverse, non necessariamente parallele.

Nelle piattaforme devono essere previste funzionalità di annotazione dei contenuti e di scambio e condivisione delle annotazioni, di collegamento e rimando fra contenuti diversi. Deve essere possibile la concatenazione di diversi Contenuti Digitali Integrativi con paragrafi e parti di testo di libri digitali, al fine di connettere i contenuti in percorsi di apprendimento più completi e ampi.

Le piattaforme devono avere anche funzionalità di agenda per programmare lezioni, eventi e verifiche; inoltre devono essere dotate di funzionalità che rendono possibile la comunicazione tra scuola, docenti, studenti e famiglie.

### 6.2.5 I dispositivi di fruizione

I dispositivi di fruizione sono tutti i dispositivi hardware di natura digitale che possono essere utilizzati per la fruizione dei contenuti di apprendimento. I più comuni dispositivi di fruizione sono i seguenti:

- **computer desktop**, ovvero i computer da scrivania, quelli normalmente utilizzati in ufficio. Spesso questi computer sono usati nei laboratori di informatica e in quelli multimediali. Talvolta sono anche presenti in aula, in quanto collegati ad una LIM;
- **notebook**, ovvero i computer portatili dotati di schermo e tastiera, cosiddetti perché hanno le dimensioni di una borsa e possono viaggiare con chi li usa. Questa tipologia di computer è spesso usata nei laboratori scolastici ed è molto diffusa nelle aule, dove viene collegata alla LIM;
- **netbook**, simili ai portatili, ma dalle dimensioni ridotte rispetto a questi ultimi. Anche la loro potenza di calcolo e la capacità della memoria sono inferiori rispetto a quelle di un portatile, tuttavia sono pensati per sfruttare al meglio le loro caratteristiche di connettività alla rete internet;
- **tablet**, anch'essi dei dispositivi portatili, con uno schermo interattivo (detto *touchscreen*) sul quale si possono impartire comandi mediante il tocco delle dita. Le loro dimensioni sono inferiori a quelle dei netbook, in quanto non sono dotati, da un punto di vista hardware, di una tastiera; tuttavia, una tastiera software compare sullo schermo e permette la digitazione di testo;
- **lettori di e-book (e-reader)**, dispositivi che permettono di leggere gli e-book (libri in formato elettronico). Sono dotati di una tecnologia particolare, detta e-ink (inchiostro elettronico), che non stanca gli occhi durante la lettura, in quanto simula un foglio di carta su cui sono stampati dei caratteri. Questa tecnologia si distingue da uno schermo illuminato, come quello presente in altri dispositivi;
- **smartphone**, dispositivi pensati innanzitutto per essere degli apparecchi di telefonia e connettività. Alle funzionalità di un normale telefono cellulare, ne aggiungono altre che sono tipiche dei tablet, ma rispetto a questi ultimi presentano generalmente uno schermo dalle dimensioni ridotte.

Questi dispositivi hardware possono essere suddivisi in due particolari gruppi, a seconda dell'assetto con il quale vengono resi fruibili. In particolare si hanno:

- **dispositivi personali di fruizione**, destinati a essere utilizzati da un solo utente per volta. Tuttavia mantengono la possibilità di connettersi ad altri dispositivi in uso. Alcuni esempi sono i tablet, gli smartphone, i notebook;

- **dispositivi di fruizione collettiva**, che rendono fruibili i contenuti a più persone contemporaneamente.

Inoltre questi dispositivi possono essere collegati ad altri personali in situazioni di didattica frontale e collaborativa. Ad esempio, un notebook è un dispositivo personale; tuttavia, se viene collegato a una LIM, determina un nuovo assetto tecnologico che consiste in un dispositivo di fruizione collettiva. I contenuti disponibili sul notebook sono inviati alla LIM che li mostra a un gruppo di individui. Allo stesso modo, la LIM può essere predisposta perché due persone lavorino direttamente su di essa e perché altre possano partecipare indirettamente al loro.<sup>3</sup>

In questo scenario tecnologico, nell'allegato al decreto *“si ritiene che i tablet multimediali possano costituire in futuro dei veri e propri terminali personali di apprendimento, e far dunque parte della dotazione standard di docenti e studenti”*. Al fine di rendere possibile questa previsione è necessario che i tablet abbiano almeno le seguenti caratteristiche:

- possibilità di scrittura, sia attraverso stilo sia attraverso tastiera esterna;
- utilizzo di sistemi operativi che consentano l'installazione del framework software (la piattaforma di fruizione), aperto e interoperabile;
- dotazione di un design costruttivo adeguato all'uso nell'ambiente scolastico, anche in riferimento ai diversi gradi scolastici e alle differenti età degli alunni.

Una volta superati questi ostacoli tecnici, restano delle ulteriori problematiche da affrontare, come:

- stabilire procedure che possano permettere, senza disparità e disuguaglianze, a tutti gli studenti di fruire di dispositivi personali di apprendimento;
- formare docenti e studenti all'utilizzo di tali tecnologie.

### **6.2.6 Le nuove tipologie di libro digitale e i vincoli imposti sul libro cartaceo**

Nell'allegato al D.M. 781/2013 si prospettano le tre seguenti modalità di adozione di libro di testo e risorse digitali integrative:

- **modalità mista di tipo a**), ossia libro di testo in versione cartacea accompagnato da contenuti digitali integrativi. Questa modalità di adozione è considerata *“residuale e non funzionale all'esigenza di avviare in maniera diffusa la transizione verso il libro di testo digitale, promuovendo la relativa formazione e sensibilizzazione del corpo docente”*;
- **modalità mista di tipo b**), ossia *“libro di testo in versione cartacea e digitale accompagnato da contenuti digitali integrativi”*. Questa modalità è *“considerata attualmente quella più funzionale a conciliare l'esigenza di transizione verso il libro di testo digitale con la natura ancora largamente sperimentale delle piattaforme di fruizione e delle procedure per la selezione e l'acquisizione dei dispositivi personali di fruizione, nonché con i limiti attuali degli stessi dispositivi, che suggeriscono in molti casi il permanere di una funzione specifica anche per il supporto cartaceo”*;
- **modalità digitale di tipo c**), ossia *“libro di testo in versione digitale accompagnato da contenuti digitali integrativi”*. Per questa modalità di adozione si pongono dei vincoli. Difatti l'allegato specifica che essa può essere *“adottata nelle sedi e per le classi che hanno già avviato l'adozione generalizzata di dispositivi personali di fruizione, e nelle situazioni in cui le competenze digitali dei docenti sono ritenute adeguate. La scelta di questa soluzione richiede una particolare attenzione all'esigenza di*

*garantire a tutti gli studenti eguali possibilità di accesso, fruizione e gestione dei contenuti”.*

<sup>3</sup> Si ritorna sui dispositivi di fruizione personale e collettiva nel paragrafo 6.9.2, dove sono evidenziate le differenze tra dispositivi mobili e fissi.

Nel definire le tipologie di libro di testo e di risorse integrative digitali, vengono inoltre fissati alcuni punti fondamentali. Innanzitutto, il libro di testo digitale non deve costituire una semplice trasposizione del libro di cartaceo: la versione digitale deve sfruttare al meglio le potenzialità del digitale per presentare i contenuti, con il vincolo di riprendere l’organizzazione strutturale, narrativa e argomentativa dei contenuti presente nella versione cartacea. I contenuti digitali integrativi devono avere funzione di integrazione, allargamento o di approfondimento rispetto al libro di testo, pertanto devono contenere argomenti che non sono presenti nel volume; in quest’ultimo è necessario che vi siano richiami ai contenuti dei CDI.

## **6.3 Come valutare e scegliere un libro di testo**

---

### **6.3.1 Una griglia di valutazione per i libri di testo**

La valutazione di un libro di testo è un aspetto molto delicato che impegna periodicamente ciascun docente. È indubbio che la valutazione vera e propria di un libro di testo si faccia sul campo, rilevando punti di forza e criticità del libro che possono emergere nella didattica quotidiana. Quando un insegnante ha intenzione di proporre una nuova adozione per sostituire un libro attualmente adoperato in una classe, in generale nella scelta di un nuovo testo deve verificare, oltre alla compensazione delle lacune presenti in quello in uso, l’assenza di evidenti nuove criticità estranee al testo attualmente in adozione.

Una Linea guida valida per la scelta di un testo può essere la verifica analitica delle caratteristiche elencate nel D.M. 781/2013. Fermo restando che le caratteristiche tecniche (come gli aspetti grafici e di impaginazione) dovrebbero essere tutte rilevabili nel volume, l’attenzione del docente può concentrarsi principalmente sui criteri pedagogici. In particolare, si può pensare di valutare un livello di aderenza del libro a ciascuno dei criteri presentati nel D.M. 781/2013. Questo livello di aderenza può essere misurato secondo una scala Likert a cinque livelli. A tale proposito, si osservi la scheda di valutazione mostrata nella [Tabella 6.1](#). Sulla sinistra sono riportati in colonna tutti i criteri pedagogici del D.M. 781/2013; a destra di ciascun criterio, è riportata una scala Likert che va dal valore 1, corrispondente a “molto in disaccordo”, fino al valore 5, corrispondente a “molto in accordo”, passando per valori intermedi.

Criteri D.M. 781/2013	Molto in disaccordo	In disaccordo	Indeciso	In accordo	Molto in accordo
Propone contenuti improntati al massimo rigore scientifico.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Sviluppa contenuti delle singole discipline, pertinenti ed adeguatamente aggiornati, con attenzione a renderne comprensibili i nessi interni e i collegamenti indispensabili con altre discipline.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Persegue la massima qualità dei linguaggi utilizzati sotto ogni aspetto (verbale, iconico, audio, video, ecc.).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Consente al docente di realizzare attività educative diversificate nelle modalità di intervento e nell'organizzazione adottata (lavoro individuale, cooperativo, a coppie, per gruppi di allievi) per la gestione dell'eterogeneità della classe.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Favorisce un apprendimento aperto all'uso delle nuove forme di comunicazione digitale; permette di utilizzare le nuove forme di comunicazione come strumento e veicolo di interazione formativa ( <i>social learning</i> ) e di apertura verso forme di aggregazione trasversale anche diverse dal gruppo classe.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Favorisce l'attività autonoma e la personalizzazione del lavoro degli studenti (ricerca delle informazioni, trattamento dei dati acquisiti).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Garantisce una formazione di dimensione europea.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Indica le fonti alle quali è possibile attingere per eventuali approfondimenti, nel rispetto della vigente normativa sul diritto d'autore.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Impiega un linguaggio coerente con l'età degli alunni e con le capacità ad essa corrispondenti, tenendo conto del linguaggio specifico della disciplina di studio.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Predisponde, ove possibile o opportuno, un glossario che espliciti il significato delle parole di uso meno frequente utilizzate nel testo o di vocaboli stranieri.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Evita riferimenti a messaggi di tipo pubblicitario, soprattutto se ingannevoli o occulti.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

**Tabella 6.1**

Scheda di valutazione di un libro di testo, basata sui criteri pedagogici del D.M. 781/2013

Per valutare un libro di testo, il docente può assegnare un valore della scala Likert a ciascuno dei criteri. Al termine della compilazione della griglia, si può calcolare la media dei valori: maggiore è il valore della media e maggiore è l'aderenza del volume ai criteri pedagogici generali individuati nel D.M. 781/2013, secondo l'opinione del docente. Dal confronto tra la media ottenuta con il libro attualmente adottato e quella calcolata riguardo al libro che si vuole proporre come nuova adozione, può emergere l'opportunità di cambiare il libro di testo oppure conservare quello utilizzato.

Si noti che ciascuno dei valori assegnati è frutto di un riscontro che il docente ha modo di delineare leggendo e analizzando il volume. A questo punto, risulta pressoché immediato compilare una relazione che valuti il testo e motivi l'eventuale nuova adozione proposta in seno al Consiglio di classe. Ad esempio, in base al primo criterio si potrà scrivere nella relazione che *“Il testo propone contenuti improntati al massimo rigore scientifico, in quanto si riscontrano...”*.

### 6.3.2 Altri aspetti da tenere in conto nella valutazione

In aggiunta alla valutazione compiuta dal docente sulla base della propria esperienza nella classe e delle proprie convinzioni pedagogiche e didattico-metodologiche, esistono altri due momenti importanti di confronto che possono condurre a una valutazione efficace e coerente del libro di testo.

In molte scuole sono stati istituiti i Dipartimenti Disciplinari che raggruppano i docenti della stessa materia o del medesimo ambito disciplinare. Spesso, questi dipartimenti sono il vero luogo di discussione sull'adozione dei libri di testo e costituiscono un momento importante di confronto tra insegnanti, che possono scambiarsi esperienze e impressioni su libri di testo diversi. Da tale confronto può emergere spesso una scelta più consapevole e oculata.

Nei Consigli di classe è utile raccogliere il parere della componente rappresentativa dei genitori, alla quale si aggiunge anche quella degli alunni nella scuola secondaria di secondo grado. Molto spesso, il punto di vista degli studenti e dei genitori può essere originale e insolito, apprendo, al docente e al Consiglio di classe, delle prospettive nuove sulla valutazione dei libri di testo. Infine, occorre tenere conto di una variabile fondamentale e

critica per la scelta del volume, ossia il prezzo. Nella scuola secondaria non vi sono dei prezzi imposti sui libri di testo; tuttavia, vige un tetto di spesa sulla dotazione libraria della singola classe che non può essere sfornato. È possibile superare solo del 10% il valore del tetto di spesa, qualora tale necessità sia debitamente motivata. Pertanto, un libro di testo che raccoglie pareri positivi all'unanimità, da docenti, studenti e genitori, potrebbe essere molto costoso e contribuire a un innalzamento sensibile del costo totale della dotazione libraria della singola classe, tale da causare uno sfornamento del tetto. Per tale motivo, nel caso in cui un docente dovesse prendere in considerazione la possibilità di proporre un testo con un prezzo sopra la media, può essere opportuno, per lui, fare una ricognizione preliminare dei prezzi dei libri che gli altri colleghi del Consiglio di classe hanno intenzione di proporre, al fine di verificare, in linea di massima, il rispetto del tetto di spesa.

## 6.4 L'adozione di un libro di testo

---

Alcuni aspetti organizzativi della procedura di adozione dei libri di testo sono lasciati all'autonomia scolastica. In questa trattazione, si vuole tracciare un possibile percorso verso le adozioni dei libri di testo, che sia contemporaneamente quanto più collegiale possibile, coinvolgendo tutte le componenti della comunità scolastica, e rispettoso delle norme che vincolano alcuni passaggi della procedura di adozione.

Innanzitutto, vale il principio enunciato nel regolamento sull'autonomia, ossia il D.P.R. 275/1999. In esso, all'art. 4 c. 5, si stabilisce che *“la scelta, l'adozione e l'utilizzazione delle metodologie e degli strumenti didattici, ivi compresi i libri di testo, sono coerenti con il Piano dell'offerta formativa ... e sono attuate con criteri di trasparenza e tempestività. Esse favoriscono l'introduzione e l'utilizzazione di tecnologie innovative”*. Dunque, la procedura e la scelta che porta all'adozione dei libri di testo deve essere:

- **trasparente**, ossia visibile e controllabile da tutte le componenti della comunità scolastica, nonché all'esterno di essa. Inoltre, la trasparenza implica una scelta che sia formulata con motivazioni ragionevoli e precise e che non risulti arbitraria e pretestuosa;
- **tempestiva**, in particolare, deve essere compiuta nei tempi previsti dalla normativa in modo che i soggetti interessati alla scelta possano prenderne atto in tempi utili per tutelare i propri diritti o adempiere ai propri doveri;
- **orientata verso l'uso di tecnologie innovative** dell'informazione e della comunicazione.

### 6.4.1 Le fasi della procedura di adozione

La procedura per l'adozione dei libri scolastici può essere suddivisa in varie fasi. In una prima fase, che può essere definita di **consultazione**, i Dirigenti scolastici possono favorire incontri tra i docenti e i promotori editoriali, finalizzati alla presentazione delle nuove proposte editoriali. Questi incontri avvengono in orari non coincidenti con le attività didattiche, come stabilito dalla Nota MIUR 2581/2014, che riassume la normativa sui libri di testo. In questa fase, il Dirigente scolastico può anche individuare un locale specifico della scuola nel quale i promotori editoriali possono lasciare delle copie dei volumi da proporre in adozione, in modo che gli insegnanti possano consultarle.

La seconda fase può essere vista come una fase interna di **confronto**. I dipartimenti disciplinari sono il luogo ideale per realizzare un confronto e uno scambio di vedute tra i vari docenti, una volta acquisite le informazioni

dai promotori editoriali. Tali dipartimenti sono stati inizialmente previsti nelle *Disposizioni in materia di organi collegiali della scuola dell'autonomia*, testo approvato dalla settima Commissione Camera il 10 febbraio 1999, e successivamente definiti, per il caso particolare della scuola secondaria di secondo grado, dai seguenti interventi normativi:

- D.P.R. 87/2010 (Riordino degli Istituti Professionali), all'art. 5, c. 3, lett. d);
- D.P.R. 88/2010 (Riordino degli Istituti Tecnici), all'art. 5, c. 3, lett. c);
- D.P.R. 89/2010 (Riordino dei Licei), all'art. 10, c. 2, lett. a).

Le istituzioni scolastiche possono decidere in autonomia come organizzare i dipartimenti disciplinari. Generalmente essi raggruppano docenti delle stesse discipline o dei medesimi ambiti disciplinari (ad esempio Matematica e Fisica, oppure Lingua e Letteratura Italiana e Lingua e Letteratura Latina). Nell'ambito dei dipartimenti gli insegnanti analizzano punti critici e punti di forza dei libri di testo adottati nell'istituto confrontandosi sulle esperienze didattiche maturate utilizzando i testi in adozione. Inoltre, in essi si valuta l'opportunità di orientare le proposte dei Consigli di classe e la scelta del Collegio dei docenti verso eventuali nuove adozioni che sostituiscano quelle in vigore. In seno ai dipartimenti, si possono fornire indicazioni ai Consigli di classe di tipo differente. In particolare, il gruppo dei docenti del dipartimento può orientarsi su un numero limitato di testi da adottare o addirittura su di un unico testo. Ciò può favorire il passaggio degli alunni da un corso ad un altro o da una sezione ad un'altra, senza la necessità per la famiglia di dover sostenere l'acquisto di ulteriori testi. In alternativa, si possono dare delle indicazioni di massima, lasciando ad ogni singolo docente, nel Consiglio di classe, la responsabilità di fare una proposta di adozione in prima persona.

La fase successiva riguarda i Consigli di classe ed è relativa alle **proposte di adozione**. In questo caso i Consigli di classe sono convocati con la presenza dei rappresentanti dei genitori, ai quali si aggiungono anche i rappresentanti degli alunni nella scuola secondaria di secondo grado. Nella riunione vengono ascoltate le opinioni e i suggerimenti di queste due importanti componenti e vengono formulate delle proposte di adozione di libri di testo, per ciascuna disciplina oggetto di studio. È importante sottolineare che, sebbene la "scelta" dei libri di testo sia operata in seno a questo organo collegiale, esso non ha il potere di deliberare in via definitiva su tale questione. Pertanto, è più corretto parlare di *parere espresso* dai Consigli di classe o di proposta di adozione, ma non di adozione vera e propria. Questo aspetto viene stabilito in modo chiaro nel D.Lgs. 297/1994 (il Testo Unico sull'Istruzione), all'art. 7, c. 2, lett. e), dove si afferma che il Collegio dei docenti *"provvede all'adozione dei libri di testo, sentiti i consigli di interclasse o di classe e, nei limiti delle disponibilità finanziarie indicate dal consiglio di circolo o di istituto, alla scelta dei sussidi didattici"*.

Soltanamente, un controllo preventivo del tetto di spesa, viene operato già nel Consiglio di classe, dove si ha una visione completa e specifica dei testi adottati nella singola classe. Il D.M. 43/2012 è l'ultimo decreto che fissa in modo esplicito gli importi relativi ai tetti di spesa per ogni singola classe. Nei tre articoli del decreto, si stabilisce che *"eventuali incrementi degli importi indicati debbono essere contenuti entro il limite massimo del 10 per cento. In tal caso le relative delibere di adozione dei testi scolastici debbono essere adeguatamente motivate da parte del Collegio dei docenti e approvate dal Consiglio di istituto"*. Pertanto, in caso di sforamento del tetto di spesa entro i limiti consentiti dalla legge, il Consiglio di classe può formulare delle motivazioni che saranno recepite in Collegio dei Docenti e poi approvate in Consiglio di istituto.

Inoltre, in seguito all'abolizione, ad opera del D.L. 179/2012, conv. in L. 221/2012 (art. 11, c. 2), del vincolo temporale pluriennale di adozione dei libri di testo, previsto dall'art. 5 della L. 169/2008, le nuove adozioni vengono effettuate secondo quanto riportato nella Nota MIUR 2581/2014. In particolare *"nella prospettiva di*

*limitare, per quanto possibile, i costi a carico delle famiglie, i collegi dei docenti possono confermare i testi scolastici già in uso, ovvero procedere a nuove adozioni:*

- *per le classi prime della scuola secondaria di primo grado*
- *per le classi prime e terze della scuola secondaria di secondo grado*
- *per le classi quinte della scuola secondaria di secondo grado, per le sole specifiche discipline in esse previste“.*

Si noti che, in virtù dell'art. 3, c. 1, del D.M. 781/2013, il tetto di spesa della singola classe si riduce del 10%, rispetto a quello individuato con decreto ministeriale, se l'intera dotazione libraria della classe è riconducibile alla modalità mista di tipo B, prevista nel D.M. 781/2013 (libro di testo in versione cartacea e digitale accompagnato da contenuti digitali integrativi). Analogamente, ai sensi dell'art. 3, c. 2, dello stesso decreto, se l'intera dotazione libraria della classe è riconducibile alla modalità digitale di tipo C, (libro di testo in versione digitale accompagnato da contenuti digitali integrativi), allora il tetto di spesa della singola classe si riduce del 30%, rispetto a quello eventualmente individuato con decreto ministeriale.

La quarta fase è quella dell'**adozione** vera e propria. Le proposte formulate nei Consigli di classe vengono portate all'attenzione del Collegio dei docenti che delibera le adozioni dei testi nelle singole classi e acquisisce agli atti le eventuali motivazioni di superamento del tetto di spesa, rendendole parte integrante della delibera.

Successivamente si procede con la fase di **controllo**. L'art. 11 del D.Lgs. 123/2011 prevede che alcune tipologie di atti della Pubblica Amministrazione siano sottoposti a un controllo di regolarità amministrativa e contabile. Tra questi vi possono essere tutti i rendiconti specifici che vengono individuati da norme di legge. Come visto in precedenza, l'art. 11 del D.L. 179/2012, conv. in L. 221/2012, modifica l'art. 15 della L. 133/2008, relativo alle adozioni dei libri di testo. In particolare il comma 1 dell'art. 11 stabilisce che la delibera del Collegio dei docenti relativa all'adozione della dotazione libraria è soggetta al controllo contabile previsto dal D.Lgs. 123/2011, per le istituzioni scolastiche statali e limitatamente alla verifica del rispetto del tetto di spesa. Pertanto, è un preciso compito del Dirigente scolastico vigilare sull'osservanza del tetto di spesa.

Un primo passaggio è l'approvazione dello sforamento del tetto di spesa in Consiglio di istituto, acquisendo le motivazioni riportate nella delibera del Collegio dei docenti. Il Consiglio di istituto si può avvalere anche della consulenza del DSGA circa la verifica del rispetto dei tetti di spesa sulle dotazioni librarie, al fine di formulare la propria delibera di approvazione.

Un secondo controllo operativo è effettuato tramite il caricamento dei dati relativi ai libri di testo su una piattaforma online appositamente messa a punto dall'Associazione Italiana Editori (AIE), raggiungibile all'indirizzo <http://www.adozioniae.it>. Il personale amministrativo delle istituzioni scolastiche è generalmente deputato a caricare i dati dei libri adottati nelle varie classi sulla piattaforma. In modo automatico viene fatto un controllo sul tetto di spesa; la piattaforma non permette di convalidare dotazioni librarie, quando gli sforamenti sono oltre i limiti consentiti. I docenti possono registrarsi presso il sito delle adozioni dell'AIE e consultare il catalogo comprensivo di tutti i testi adattabili per le loro discipline di insegnamento. I prezzi dei volumi sono annualmente aggiornati, in modo che, anche nel caso della conferma di libri adottati nei precedenti anni scolastici, il docente possa rilevare un eventuale aumento dei prezzi di copertina. A completamento del caricamento dei dati, la piattaforma restituisce dei file che riportano le adozioni.

Il controllo di regolarità amministrativo contabile sul tetto di spesa viene infine operato dai revisori dei conti che nelle loro visite periodiche o in corrispondenza della formulazione del parere sul conto consuntivo possono operare anche un controllo sul rispetto dei tetti di spesa delle dotazioni librarie delle singole classi.

L'ultima fase è quella della **pubblicità**. In base al principio della trasparenza, le adozioni devono essere rese visibili e controllabili da chiunque ne abbia interesse. Pertanto, è cura del Dirigente scolastico disporre il caricamento delle adozioni sul sito web della scuola, anche mediante i file prodotti dalla piattaforma AIE. I libri di testo adottati dalla scuola vengono anche pubblicati sul portale Scuola in Chiaro, raggiungibile all'indirizzo <http://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/>.

#### **6.4.2 Il D.L. 104/2013**

L'art. 15 del D.L. 112/2008, conv. in L. 133/2008, relativo ai libri di testo, è stato modificato dall'art. 6, c. 1 *bis*, del D.L. 104/2013, conv. in L. 128/2013, come segue: "*i testi consigliati possono essere indicati dal collegio dei docenti solo se hanno carattere di approfondimento o monografico*". Con questo asserto, si vuole vietare esplicitamente una pratica invalsa, legata all'elusione del tetto di spesa. Innanzitutto, ricordiamo che il Collegio dei docenti delibera in merito ai libri di testo, tenendo conto delle proposte fatte nei Consigli di classe. È proprio in quest'ultimo organo collegiale che i docenti, dopo aver ascoltato il parere degli alunni e dei genitori, formulano le proposte di adozione. In alcuni casi, per mantenere la spesa complessiva della dotazione libraria della classe sotto il tetto previsto, alcuni libri di testo vengono indicati come "consigliati". Questo vuol dire che essi non devono essere obbligatoriamente acquistati dalle famiglie, in quanto non sono strettamente necessari alla preparazione richiesta, ma costituiscono semplicemente un approfondimento. Per tale motivo, i testi consigliati non vengono conteggiati nella spesa complessiva e non contribuiscono a raggiungere o superare il tetto di spesa consentito. Purtroppo, in alcuni casi, può succedere che per una o più discipline, alcuni libri vengano inseriti come "consigliati", quando invece dovranno obbligatoriamente essere acquistati perché espressamente necessari per la preparazione, come ad esempio, il caso di un eserciziario o di un'antologia che vengono quotidianamente affiancati al Manuale. Con questo intervento normativo, si chiarisce definitivamente che i testi "consigliati" devono essere di approfondimento o monografie. In altre parole, può essere consigliato un testo specifico che approfondisce un argomento (un periodo storico, il pensiero di un autore letterario ecc.), quando tale argomento è già trattato in modo basilare nel manuale il cui acquisto è obbligatorio. Non è possibile "consigliare" testi che abbiano caratteristiche differenti da quelle appena citate.

### **6.5 L'elaborazione del materiale didattico digitale**

---

Nel citato art. 15 del D.L. 112/2008, conv. in L. 133/2008, viene inserito dal D.L. 104/2013, conv. in L. 128/2013, il comma 2 *bis* che apre nuovi scenari nell'ambito della produzione di testi scolastici. Esso, infatti, stabilisce che "*gli istituti scolastici possono elaborare il materiale didattico digitale per specifiche discipline da utilizzare come libri di testo e strumenti didattici per la disciplina di riferimento*" affidando l'elaborazione di tali contenuti a un docente supervisore che garantisca, anche attraverso la collaborazione di altri insegnanti, "*la qualità dell'opera sotto il profilo scientifico e didattico, in collaborazione con gli studenti delle proprie classi in orario curriculare nel corso dell'anno scolastico*". L'opera didattica viene registrata con licenza che consente la condivisione e la distribuzione gratuite; successivamente è inviata al MIUR e resa disponibile a tutte le scuole statali. Gli istituti, dunque, possono organizzarsi per produrre testi e Contenuti Digitali Integrativi, affidando il lavoro a gruppi di docenti, coordinati da un docente supervisore. In tal modo si possono creare dei testi che siano validi sia dal punto di vista dei contenuti, in quanto prodotti da docenti esperti della specifica disciplina, sia dal

punto di vista delle metodologie didattiche che propongono, in quanto frutto di esperienze didattiche che, in prima persona, i docenti hanno potuto sperimentare e valorizzare nelle classi in cui insegnano. È chiaro che una prospettiva come quella prevista da questo intervento normativo è possibile solo con l'avvento delle nuove tecnologie. Infatti, la produzione di un libro digitale risulta semplice e immediata, una volta appreso il funzionamento degli strumenti software necessari alla sua creazione, e non comporta la necessità di acquistare macchinari ingombranti e costosi, come quelli necessari per la stampa di un libro cartaceo. Inoltre, mentre un libro cartaceo ha dei costi di distribuzione alti, in quanto deve essere materialmente trasportato ai destinatari, quello digitale non presenta costi di questo tipo, poiché può essere disponibile per chiunque, mediante apposite piattaforme di fruizione collegate alla rete Internet. La diffusione del libro digitale è più rapida e molto meno costosa.

## 6.6 La Lavagna Interattiva Multimediale (LIM)

---

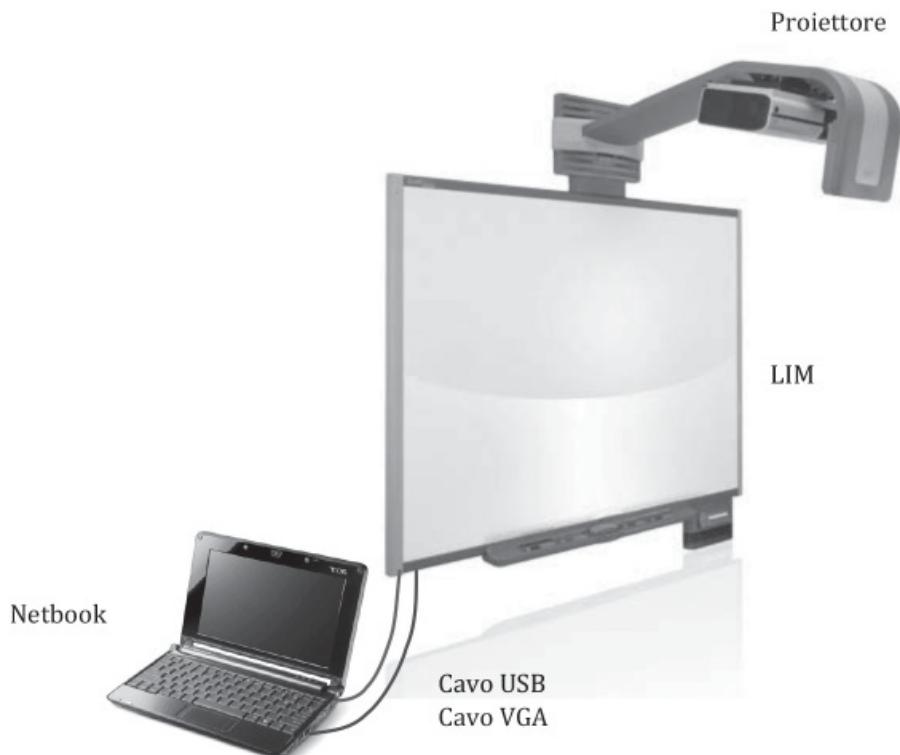
Le nuove tecnologie hanno modificato molti aspetti della vita quotidiana e della società. Di riflesso, anche il sistema educativo ha accolto le nuove tecnologie e le ha utilizzate in diverse attività, dall'organizzazione amministrativa, alla didattica vera a propria. Un primo passo importante è stata la dotazione alle scuole di laboratori di informatica e laboratori multimediali che hanno modificato in parte l'approccio alla didattica sia delle discipline umanistico-letterarie sia di quelle scientifico-matematiche. Vi è però da sottolineare che la sola presenza di laboratori non ha indotto quella rivoluzione metodologico-didattica che alcuni sociologi e pedagogisti si attendevano. Mediante i laboratori l'uso di Internet e del computer, infatti, si è affacciato nel lavoro dei docenti solo parzialmente, in quanto la presenza di un laboratorio nella scuola non ha inciso più di tanto nella scelta di usare le nuove tecnologie nella didattica. Il docente deve "scegliere" di portare la classe in laboratorio e, per farlo, spesso deve vincere una naturale resistenza al cambiamento e una certa idiosincrasia per le nuove tecnologie.

Perché la rivoluzione didattica si potesse compiere realmente, era necessario che le nuove tecnologie si spostassero dal laboratorio fin dentro l'aula, ossia nel luogo dove tradizionalmente si svolge la lezione. In altre parole, era necessario che l'aula divenisse il vero laboratorio didattico. Ciò si è avuto grazie alla **LIM (Lavagna Interattiva Multimediale)**, inizialmente diffusa nelle scuole anglosassoni e conosciuta come IWB (*Interactive Whiteboard*), e in seguito progressivamente introdotta nelle scuole italiane.

### 6.6.1 Il setup hardware

La Lavagna Interattiva Multimediale è una periferica di input, ossia un dispositivo capace di immettere (input) informazioni nel computer. Questa periferica è caratterizzata da una superficie molto estesa (tipicamente 170 cm di larghezza per 140 cm di altezza). Mediante un cavo USB (attualmente lo standard più diffuso per la connessione di periferiche), la lavagna viene collegata a un computer che, per scopi meramente pratici, di solito è un netbook oppure un laptop (computer portatili). Ultimamente si sta diffondendo un setup tecnologico nel quale il computer portatile è sostituito da un dispositivo *all-in-one* (uno schermo tattile con computer incorporato e fissato alla parete). In tutti i casi, è fondamentale che il computer collegato alla LIM sia anche collegato a internet, per accedere alle innumerevoli risorse del web. Spesso il cavo USB può fungere anche da alimentazione di corrente elettrica per la lavagna che viene fissata a una delle pareti dell'aula. Il setup tecnologico è completato da un

proiettore, tipicamente installato su una staffa (braccio) collocata poco sopra la LIM. Spesso, il braccio e il proiettore tendono a formare un corpo unico, in modo da fornire l'impressione di un solo dispositivo integrato ([Figura 6.2](#)). Il proiettore è anch'esso collegato al computer, tipicamente con un cavo VGA (utilizzato di solito per connessioni a monitor o proiettori). Tra lavagna e proiettore non vi è alcun collegamento. Il computer produce un'immagine (raffigurante ad esempio il desktop) che viene inviata al proiettore. Quest'ultimo proietta sulla superficie della LIM l'immagine ricevuta dal computer. Infine è opportuno che al computer sia collegato un paio di casse acustiche per l'ascolto di registrazioni audio o del sonoro di filmati.



**FIGURA 6.2** Il setup integrato computer-LIM-proiettore

Un setup hardware come quello appena illustrato viene detto **a proiezione frontale**, in quanto il proiettore si trova di fronte alla LIM. Esistono anche sistemi **a retroproiezione**, nei quali il proiettore è collocato dietro la superficie della LIM. Questi dispositivi assomigliano a un televisore a raggi catodici di dimensioni elevate; tuttavia, questo secondo tipo di setup non è diffuso nelle aule scolastiche.

La LIM va montata su di una parete stabile a mattoni, possibilmente non ingombrata da altri arredi, in un punto distante da altre fonti luminose (lampade o finestre) in modo che sia facilmente visibile da tutti i punti della classe, ad un'altezza che non si discosti da quella alla quale vengono montate le tradizionali lavagne di ardesia. È opportuno che le fonti luminose naturali possano essere schermate, pertanto l'aula sarà dotata di tende o serrande che impediscono alla luce esterna di entrare. Lo spazio antistante alla LIM non dovrebbe essere occupato dalla cattedra o da banchi, in quanto la LIM dovrebbe diventare il centro di una lezione partecipata in cui due o più individui (il docente e uno o più alunni) si muovono, riflettono e interagiscono con i contenuti presentati dalla superficie interattiva.

Nel setup più diffuso, il proiettore è posto su di una staffa installata poco sopra la LIM e viene a trovarsi in una posizione poco distante dalla superficie interattiva. Tale proiettore, dotato di una distanza focale corta (intorno ai 90 cm) permette di mostrare un'immagine ampia (circa  $2,40 \text{ m}^2$ ) nonostante sia collocato in prossimità della LIM.

Inoltre, l'immagine è proiettata sulla superficie da una posizione superiore rispetto alla superficie stessa e non frontale; pertanto, l'utente della LIM può avvicinarsi molto alla sua superficie generando un'ombra nulla o pressoché irrilevante.

Il setup hardware appena presentato risulta essere quello più diffuso nelle scuole. Tuttavia, è ipotizzabile che quando si verificherà un'effettiva riduzione dei costi, si potranno introdurre degli **schermi interattivi a parete**, ossia delle vere e proprie superfici interattive molto estese, che dispongono di un computer incorporato. Con l'installazione di questi dispositivi, il computer non sarà più esplicitamente visibile in aula, perché incluso nello stesso schermo interattivo; analogamente non vi sarà più bisogno di un proiettore. Si tratta di schermi costruiti con la tecnologia a cristalli liquidi (LCD, ossia *Liquid Crystal Display*), con la tecnologia al plasma o con la più moderna tecnologia LED.

### 6.6.2 Gli strumenti software della LIM

Come spesso avviene in tutti i dispositivi informatici, al setup hardware, ossia caratteristico dell'apparecchiatura che fisicamente è presente sotto gli occhi degli utenti, si aggiunge un setup software, costituito dagli applicativi (i programmi) che sono necessari per l'utilizzo di una LIM.

Generalmente, per ciascun modello di lavagna si distinguono due applicativi principali:

- i **software di gestione della LIM**, che contiene i driver necessari al sistema operativo per far funzionare la lavagna; tale software mette a disposizione dell'utente una serie di funzionalità di base che permettono di connettere, disconnettere e aggiornare il profilo della LIM. Mediante il software di gestione si compie l'importante procedura di calibrazione della LIM, ossia la determinazione di un sistema di riferimento che raccordi il desktop del computer alla superficie della lavagna interattiva;
- i **software autore della LIM**, che ricorda per molti versi un software di presentazione, come il popolare PowerPoint di Microsoft. Innanzitutto, questo software permette di utilizzare la LIM come una lavagna di ardesia, sulla quale scrivere con uno stilo o con le dita. Inoltre, il docente può preparare *Learning Object* (LO - oggetti di apprendimento), ossia moduli didattici interattivi e multimediali da utilizzare in classe. Tutto ciò che viene mostrato sulla LIM, durante la lezione in aula, può essere registrato e inviato via email agli alunni assenti. In alternativa, si possono convertire i *Learning Object* nei formati maggiormente diffusi sul web, per metterli a disposizione degli alunni, durante il loro studio casalingo. Il software autore contiene spesso anche una raccolta di immagini e file multimediali, utili per scopi didattici. Tutti questi aspetti rendono evidenti i vantaggi di una LIM rispetto alla tradizionale lavagna di ardesia.

Viene da chiedersi, a questo punto, quale sia la necessità di utilizzare una superficie interattiva come la LIM in classe e non limitarsi a connettere un proiettore a un computer e proiettare il desktop del computer su un semplice telo o su una parete bianca. In effetti, così facendo, il docente potrebbe interagire direttamente sul proprio computer mediante il mouse, avendo il vantaggio di utilizzare la tastiera per scrivere un testo velocemente. Gli alunni potrebbero vedere la proiezione sul muro delle operazioni svolte dal docente e potrebbero tranquillamente seguire una lezione multimediale. Cosa aggiunge di nuovo la LIM, rispetto alla situazione appena descritta? In realtà, vi è una differenza sostanziale. Mediante la LIM, il docente si libera della presenza del computer e interagisce con lo schermo, pertanto non deve continuamente muoversi tra la console di comando del computer e lo schermo con i contenuti. Da due centri di attenzione (computer e schermo) se ne ottiene uno solo (la lavagna). Gli alunni risultano quindi meno disorientati e più concentrati sui contenuti della

lezione. Inoltre, la LIM diventa il vero punto nevralgico, intorno al quale si svolge una lezione partecipata e laboratoriale. In effetti, il docente può coinvolgere anche più alunni contemporaneamente, chiamandoli a interagire con i contenuti presenti sulla lavagna; può chiedere loro di svolgere esercizi algebrici o di geometria, di realizzare rapidamente grafici per lo studio della statistica e può correggerli durante il loro operato. Tutto questo non potrebbe avvenire se un docente e alcuni alunni fossero raccolti intorno allo schermo del computer, mentre il proiettore mostra alla classe le loro azioni su di una parete. È fin troppo immediato capire che in una situazione del genere il resto della classe non si sentirebbe partecipe.

### 6.6.3 La calibrazione

Per meglio comprendere il principio che garantisce il funzionamento e l'interattività di una LIM, occorre dedicare un po' di spazio alla procedura di calibrazione. Se la lavagna è fissata al muro con il proiettore e se non si cambia il computer connesso alla LIM o non si modifica la risoluzione dello schermo, tale procedura deve essere fatta solo una volta, ossia in concomitanza del primo utilizzo della LIM. La procedura di calibrazione permette al computer di creare una “corrispondenza biunivoca” tra i punti della superficie della LIM e i punti del desktop del computer stesso. In pratica, durante la **procedura di calibrazione**, il computer richiede all'utente di toccare (con un dito o con uno stilo) alcuni punti predefiniti sulla superficie della LIM per controllare a quali punti essi corrispondono sul proprio desktop. Dopo tale procedura, il computer è in grado di rispondere ai comandi che l'utente impartirà sulla superficie interattiva della LIM. Pertanto, se l'utente toccherà un'icona presente in un determinato punto della superficie della LIM che mostra il desktop, per aprire il file corrispondente a quell'icona, contemporaneamente il computer sarà in grado di identificare (sul proprio desktop) l'icona che è stata toccata dall'utente e aprire il file corrispondente.

### 6.6.4 I sistemi di tracciamento

Abbiamo visto come la procedura di calibrazione permetta di associare i punti della LIM ai punti del desktop. In parole semplici, possiamo affermare che per effettuare questa procedura è necessario che la LIM sia in grado di avvertire in quale punto è stata toccata, per fornire con precisione questo punto al computer. Per tale finalità la LIM utilizza un **sistema di tracciamento**. Esistono diversi sistemi di tracciamento, che differiscono gli uni dagli altri per l'**idea** che è alla loro base. Inoltre, una volta individuato un certo sistema di tracciamento, l'idea che ne è alla base viene realizzata con diversi **tipi di tecnologia**, ossia con diversi strumenti tecnologici. Questo secondo aspetto comporta ulteriori differenze tra i vari tipi di LIM. I sistemi di tracciamento più diffusi sono indicati nella [Tabella 6.2](#).

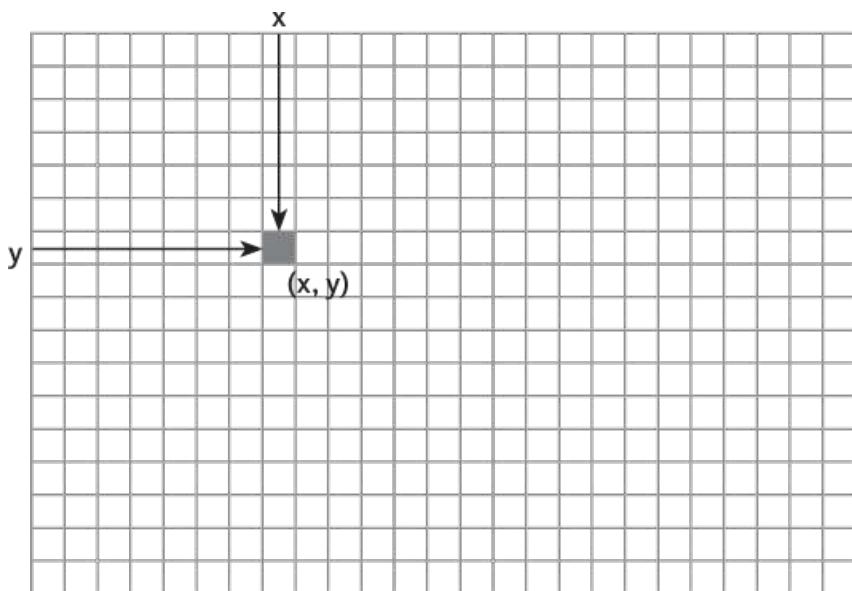
Sistema di tracciamento	Tipo di tecnologia adoperata
Matrice di punti	Elettromagnetica
	Capacitiva
	Resistiva
Triangolazione di punti	Laser
	Ultrasuoni + Infrarossi
Riconoscimento ottico	Videocamera ad infrarossi

Tabella 6.2

Sistemi di tracciamento della LIM e tecnologia adoperata per realizzarli

#### **Il sistema di tracciamento a matrice di punti**

Il sistema di tracciamento a matrice di punti si fonda sull'idea che la superficie interattiva della lavagna possa essere dotata di una matrice di sensori bidimensionale. Se le due dimensioni sono indicate con x e y, ciascun sensore della matrice è identificabile con una coppia di coordinate (x, y). Al tocco della lavagna, si attiva il sensore nella posizione, pertanto il sistema di tracciamento è in grado di identificare il punto in cui la superficie interattiva è stata toccata (vedi [Figura 6.3](#)).



**FIGURA 6.3** Il sistema di tracciamento a matrice di punti

La matrice di sensori può essere realizzata con diverse tecnologie. La **tecnologia elettromagnetica** prevede che dietro la superficie della LIM vi sia una matrice di bobine (piccoli cilindretti) in cui passa corrente elettrica. Il passaggio della corrente nella bobina genera un campo magnetico al suo interno. L'oggetto con cui si tocca la lavagna è uno **stilo** che può contenere a sua volta una bobina e quindi deve essere alimentato da una batteria. Quando lo stilo si avvicina alla bobina collocata nel punto (x,y), la bobina dello stilo e la bobina del punto (x,y) interagiscono. In particolare, inizia a variare il campo magnetico generato dalla bobina nel punto (x,y). Pertanto, si individua il punto (x,y) come quello che è stato toccato dallo stilo. In alternativa, lo stilo può contenere un magnete. In questo caso non deve essere caricato con una batteria; a interagire saranno il campo magnetico del magnete dello stilo e quello delle bobine dietro la superficie interattiva.

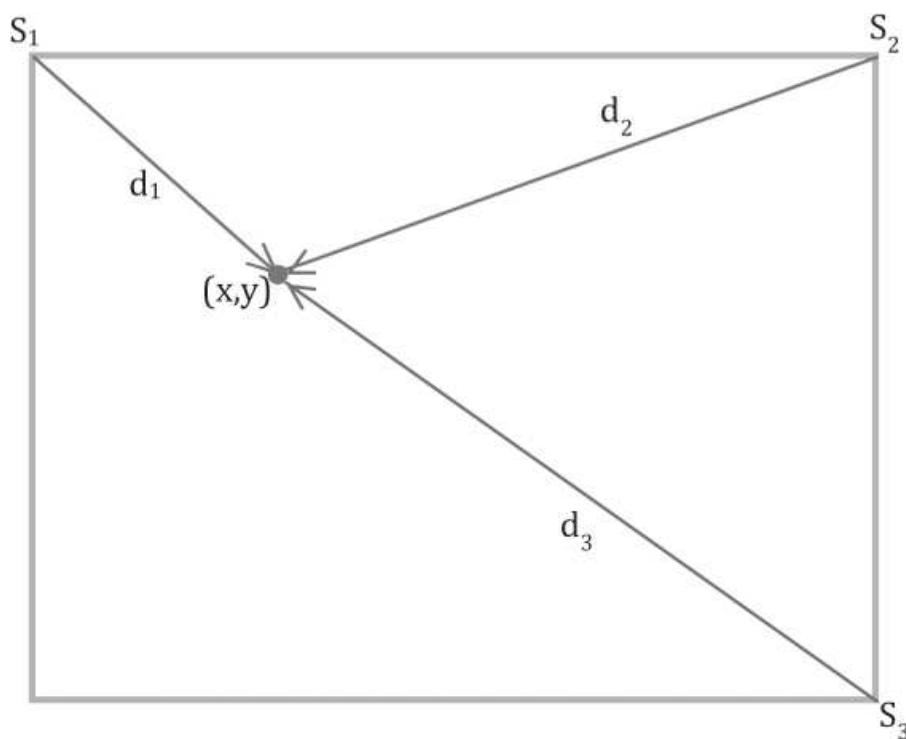
Se si usa la **tecnologia capacitiva**, allora la superficie interattiva è costituita da una serie di cavi sottili disposti lungo direzioni perpendicolari (secondo le direzioni x e y). Questi cavi formano un sistema di condensatori la cui capacità elettrica può variare. Quando un oggetto conduttore (in questo caso anche un dito) viene avvicinato nel punto (x,y) della superficie interattiva, si ha una variazione della capacità elettrica in quel punto che viene identificato come il punto in cui è stata toccata la lavagna. In aggiunta, è importante sottolineare come alla base di dispositivi mobili, quali il tablet e lo smartphone, vi siano delle tecnologie capacitive, analoghe a quella appena illustrata.

Una lavagna con una **tecnologia resistiva** è formata da due pannelli sovrapposti: uno è interno, mentre l'altro è esterno e viene toccato dall'utente. Tra i due pannelli vi è una sottile intercapedine di aria. I pannelli sono flessibili e sono ricoperti da un materiale che genera una variazione di resistenza elettrica quando si toccano. Il pannello esterno può essere pressato con le dita o con un qualsiasi altro strumento rigido che non lo danneggi. La pressione fa flettere il pannello esterno che tocca quello interno e genera una variazione di resistenza elettrica

in un punto preciso (x,y) della superficie interattiva; in questo modo viene identificato il punto in cui la superficie è stata toccata.

### **Il sistema a triangolazione di punti**

Il sistema a triangolazione di punti si basa sull'idea che per conoscere la posizione di un punto lungo la superficie interattiva sia necessario conoscere la sua distanza da alcuni punti di riferimento in cui sono collocati dei sensori. Ad esempio, in [Figura 6.4](#) i sensori  $S_1$ ,  $S_2$  ed  $S_3$  sono collocati in tre angoli della superficie della lavagna. Se in un punto della lavagna viene posto un oggetto o un dispositivo che può interagire con i sensori, allora ciascun sensore calcola la distanza di quell'oggetto da se stesso. Dalle tre distanze  $d_1$ ,  $d_2$  e  $d_3$  si riesce a risalire alla posizione (x,y) in cui è stato collocato l'oggetto o il dispositivo. Come si nota, in questo caso la superficie della lavagna non è realmente interattiva, ma si tratta di una superficie inerte che funge solo da supporto per i sensori. La vera interazione avviene tra i sensori e l'oggetto o il dispositivo che viene poggiato sulla superficie inerte.



**FIGURA 6.4** Il sistema a triangolazione di punti

I sensori adoperati possono basarsi sull'uso del **laser**. In questo caso nei due angoli superiori della lavagna inerte sono posizionati due laser a infrarossi rotanti. I raggi emanati da questi due laser sfiorano la superficie della lavagna, ruotando. Lo stilo della lavagna è dotato di una lente che riflette il raggio. Il raggio riflesso si dirige nuovamente verso il laser che lo ha emesso che, in base al ritardo con cui ha ricevuto il raggio emesso, è in grado di calcolare la distanza dello stilo. Unendo il dato di questa distanza con la distanza calcolata con l'altro laser, si determina il punto della lavagna che è stato toccato dallo stilo.

Il sistema a **ultrasuoni e infrarossi** si basa su di una barra che viene posta lungo uno dei lati (sinistro o destro) della lavagna o della superficie inerte. In questa barra sono presenti due ricevitori di ultrasuoni e un rilevatore ad infrarosso. Lo stilo trasmette degli ultrasuoni e un segnale infrarosso che viene raccolto dal rilevatore ad infrarosso. Data la differenza di velocità tra gli ultrasuoni (paragonabile a quella del suono) e i raggi infrarossi

(paragonabile a quella della luce) i segnali giungeranno ai rispettivi sensori con un ritardo differente. Incrociando queste informazioni e calcolando i ritardi, si determina il punto della superficie inerte che è stato toccato dallo stilo.

### ***Il sistema a riconoscimento ottico***

Il sistema a riconoscimento ottico si fonda sull'uso di videocamere (tipicamente a raggi infrarossi) con le quali è possibile determinare la posizione dello stilo. Ad esempio, una telecamera a raggi infrarossi viene incorporata nella cornice superiore della lavagna. Un raggio infrarosso viene diffuso sfiorando la superficie della lavagna. Quando un oggetto viene collocato in prossimità della superficie, esso interrompe il raggio. La telecamera a infrarossi rileva l'interruzione del raggio e ricostruisce la posizione del punto che è stato toccato con uno stilo, con un dito o con un puntatore. Ciascuna delle tecnologie presenta dei pro e dei contro che sono indicati nella [Tabella 6.3](#).

Tecnologia	Pro	Contro
<b>Resistiva</b>	Uso intuitivo e spettacolare mediante le dita. Può essere usato un qualsiasi stilo che non danneggi la superficie. Un alto livello di risoluzione della posizione. Un buon livello di sensibilità lineare al tocco.	I pannelli resistivi sono fragili e non possono essere protetti con superfici coprenti più resistenti. Essi si possono danneggiare facilmente per l'usura o per atti vandalici. Non è possibile scrivere con pennarelli sulla superficie, in quanto, col tempo, si danneggerebbe.
<b>Elettromagnetica</b>	Una velocità di risposta notevole.	Lo stilo ha un ruolo attivo e se si danneggia o viene smarrito, rende inutilizzabile la lavagna, fino alla sua sostituzione.
<b>Capacitiva</b>	Un elevato livello di risoluzione della posizione. La superficie elettromagnetica sensibile di solito è coperta da una superficie robusta di legno o compensato, il cui danneggiamento non influenza l'operatività della matrice interattiva sottostante. È possibile scrivere con pennarelli sulla superficie robusta posta a copertura e protezione.	Lo stilo può scaricarsi durante l'uso e necessita di un tempo (comunque limitato) per il caricamento.
<b>Sistemi a triangolazione</b>	La superficie inerte può essere danneggiata senza compromettere il funzionamento della lavagna. È possibile scrivere con pennarelli sulla superficie inerte. Il danneggiamento accidentale dei sensori è difficile, esso può essere fatto solo con un atto vandalico mirato.	Hanno una qualità di risoluzione, una sensibilità al tocco e una linearità del livello di tocco inferiori rispetto ai sistemi a matrice. Quando lo stilo è attivo si può danneggiare (con una caduta) o si può smarrire.

**Tabella 6.3**  
Pro e contro di ciascuna delle tecnologie adoperate per la LIM

## 6.7 Le risorse digitali per l'apprendimento

---

Prima di affrontare in modo approfondito quali strategie didattiche è utile impostare con l'uso della LIM, è opportuno introdurre le caratteristiche dei Learning Object e dei Digital Asset, ossia di quei Contenuti Digitali Integrativi che spesso interagiscono strettamente con la LIM.

### 6.7.1 I Learning Object

Già in occasione della presentazione dei Contenuti Digitali Integrativi, associati ai libri di testo, abbiamo introdotto il concetto di Learning Object. Le proprietà principali di un oggetto di apprendimento sono la sua interattività e la sua multimedialità. Tuttavia occorre sottolineare che il Learning Object presenta anche le seguenti caratteristiche:

- è un'unità di apprendimento auto-consistente, coerente e completa; è costituito da contenuti essenziali, piccoli approfondimenti e verifiche; spesso permette il tracciamento dell'attività dello studente ed è incentrato su di un concetto piuttosto specifico;
- è un oggetto chiuso e rigidamente strutturato, che non è concepito per essere arricchito o alimentato da altri contenuti; in altre parole, il ruolo di creatore del Learning Object e quello di fruttore sono ben distinti.

Vale quindi la definizione di Learning Object che hanno dato gli studiosi Heins e Himes descrivendolo come *“una unità di contenuto completa dal punto di vista didattico, centrata su un obiettivo di apprendimento e che si propone di insegnare un concetto ben focalizzato”*. Pertanto, il Learning Object è pensato per l'autoapprendimento, in un contesto di e-learning e di formazione a distanza, piuttosto che inteso come oggetto alla base di una didattica collaborativa. La situazione tipica in cui viene usato un Learning Object è quella di un singolo utente, impegnato su di un computer che interagisce con il Learning Object, in un contesto fisico che non necessariamente è un'aula, dove vi sono altri utenti che lavorano con altri computer. Più precisamente, il Learning Object risponde a una logica di autoistruzione o di istruzione basata sul computer (CBT *Computer Based Training*), piuttosto che a una logica di didattica collaborativa. Inoltre, il Learning Object non è sempre pensato per completare un libro di testo cartaceo o digitale.

Giovanni Biondi, presidente del Consiglio di Amministrazione dell'INDIRE, propone per il Learning Object la metafora dei “mattoncini LEGO”, sottolineando come distinti Learning Object possano essere combinati tra di loro, per via delle caratteristiche di modularità, a formare percorsi di apprendimento che sono molteplici e diversi l'uno dall'altro. Per tale motivo, tali contenuti digitali sono spesso organizzati su piattaforme di e-learning che permettono di ricombinarli secondo una visione di costruzione della conoscenza, in base a piccoli contenuti molecolari che possono essere combinati tra loro, ma che hanno forme rigide e predefinite di interazione con l'utente.

Spesso i Learning Object sono organizzati in *repository*, ossia delle directory nelle quali sono ordinati in base a dei criteri che ne rendono più facile la loro ricerca. Non sempre tali *repository* danno l'impressione di essere luoghi in cui la conoscenza viene organizzata in modo efficace e completo, soprattutto secondo una logica che può essere fruibile in un contesto scolastico. L'ambiente di apprendimento creato in una classe deve favorire

l'interazione tra gli studenti e tra studenti e docente. Gli studenti devono essere impegnati su attività che li rendano dei soggetti attivi nella costruzione della conoscenza. L'organizzazione della conoscenza in tanti piccoli contenuti di carattere atomistico, tra loro combinabili, ma rigidi nella loro struttura interna, non risponde all'esigenza di creare attività fortemente personalizzate.

Esistono diversi software di creazione di Learning Object, alcuni sono di carattere più generale e altri, invece, sono orientati verso specifiche discipline. In base alle caratteristiche del software autore scelto, si possono creare contenuti digitali che hanno un maggiore o minore grado di interattività. Innanzitutto, i contenuti digitali possono essere realizzati con un comune software di presentazione, come Microsoft PowerPoint o come Prezi. Un software più specifico è eXeLearning, che ha il vantaggio di essere liberamente fruibile. Un altro software libero è Geogebra, che permette di creare contenuti digitali con un forte grado di interattività per le discipline scientifico-matematiche. Infine, in dotazione con le LIM viene fornito sempre un software autore per la creazione di Learning Object utilizzabili direttamente sulla superficie interattiva della lavagna.

### **6.7.2 Il Digital Asset**

L'ingresso delle LIM nelle classi richiede che il concetto di Learning Object debba essere rivisto sotto una nuova prospettiva. Il Learning Object da adoperare sulla LIM, infatti, deve essere un oggetto di apprendimento "aperto", uno strumento flessibile. Esso non deve essere completamente definito, ma deve presentare delle unità di contenuto che possono essere arricchite e modificate durante le attività di apprendimento. In altre parole, il LO deve essere una risorsa digitale che può essere rielaborata e modificata sul tavolo di lavoro rappresentato dalla LIM. La possibilità di rendere un LO modificabile permette agli studenti di diventare essi stessi degli autori di unità di apprendimento e di governare al meglio il processo di comprensione dei contenuti, di sviluppo delle abilità e di maturazione delle competenze. Pertanto, il Learning Object da usare per la LIM perde la sua connotazione di oggetto per l'autoapprendimento, rigido e chiuso, per assumere la forma di un insieme di spunti e di stimoli da fornire agli alunni, volti a generare motivazione e utili per lavorare in gruppo. Si tratta della progressiva migrazione dal Learning Object al Digital Asset. I Digital Asset possono essere intesi come frammenti di contenuto digitali, come unità basilari di informazione che possono essere singolarmente modificate e successivamente assemblate a piacimento. La loro finalità è dare forma, di volta in volta, a un'unità di apprendimento (un Learning Object) che sia personalizzata e sia frutto di un lavoro di ricerca e di costruzione della conoscenza.

Per la realizzazione di Digital Asset, assumono un valore importante non più i *repository* di Learning Object già pronti e cristallizzati, bensì le banche dati di immagini e di files musicali, i materiali modificabili messi a disposizione dei docenti sul web o in specifici gruppi e community, i portali che offrono risorse multimediali (filmati e registrazioni audio). Vi è anche da sottolineare che, mentre un programma di presentazione, come PowerPoint, è orientato alla creazione di LO, un software autore di una LIM è maggiormente orientato verso l'uso di Digital Asset. Difatti, un contenuto digitale creato con un programma di presentazione può avere al suo interno delle animazioni o può prevedere semplici interazioni dell'utente, come un clic su di una figura o di un testo, che generano un certo evento o producono un certo effetto nella presentazione. Tuttavia, è difficile andare oltre questo livello di interattività. Al contrario, il software autore della LIM permette di muovere, orientare, nascondere, ruotare, ingrandire liberamente tutti gli oggetti (i Digital Asset) al suo interno, senza dover necessariamente programmare in modo rigido quali siano le animazioni e le interazioni previste. In altre parole, il software permette di creare un vero e proprio tavolo di lavoro, sul quale docente e studenti possono interagire senza particolari limitazioni.

### 6.7.3 Le Risorse Educative Aperte

Negli ultimi anni è stata portata all'attenzione della comunità mondiale di amministratori ed educatori dei sistemi di istruzione la questione relativa a come si possano usare le nuove tecnologie per rendere aperta e libera la diffusione della conoscenza. Una serie di considerazioni piuttosto immediate fa comprendere come questo obiettivo sia perseguitabile:

- le nuove tecnologie sono state progressivamente introdotte nella scuola;
- mediante le nuove tecnologie, è possibile creare dei materiali che favoriscano l'apprendimento;
- il web si è diffuso in ogni paese e diventa accessibile da un numero sempre maggiore di individui.

In questo contesto, si inizia a parlare di **Risorse Educative Aperte** (in inglese *Open Educational Resources – OER*), delle quali si pensa di promuovere l'uso e la produzione anche in Italia. Questo obiettivo è espressamente indicato nell'allegato al D.M. 781/2013, dove si afferma anche che le Risorse Educative Aperte (OER) assumono un ruolo importante nel campo dei Contenuti Digitali Integrativi.

Pertanto, negli ultimi anni, il dibattito sulle risorse digitali per l'apprendimento ha accantonato, almeno parzialmente, le discussioni sulle caratteristiche dei Learning Object e dei Digital Asset per convergere verso l'ambito più esteso e generale delle Risorse Educative Aperte.

Per definire le Risorse Educative Aperte, possiamo procedere col definire ciascuno di questi tre termini. Per Risorse Educative possiamo intendere tutte quelle risorse, reperibili sul Web, che possono essere adoperate in campo educativo. In particolare, le OER possono essere suddivise per tipologia di risorsa in:

- materiali e contenuti didattici;
- programmi e strumenti software per l'apprendimento;
- programmi e strumenti software per l'insegnamento;
- repository di Learning Object e/o di Digital Asset;
- corsi di formazione gratuiti.

In alternativa, è possibile suddividere le OER per finalità della risorsa. In questo caso abbiamo:

- risorse per l'apprendimento, come corsi on-line, contenuti organizzati in moduli, Learning Object, strumenti software per supportare e valutare l'apprendimento, comunità di apprendimento on-line;
- risorse di supporto per i docenti, come strumenti software e materiali di supporto che permettono ai docenti di creare, adattare e usare le OER, strumenti per l'insegnamento, strumenti per la formazione dei docenti;
- risorse per assicurare la qualità dell'educazione e per valorizzare le buone pratiche.

L'aggettivo “*aperte*” sta ad indicare che l'uso della risorsa non comporta alcun costo per l'utente. In linea del tutto generale, possiamo affermare che *aperte* si riferisce ad alcune caratteristiche delle risorse, che appunto possono essere copiate, modificate e distribuite sia in versione originale che modificata. Tuttavia, se il termine *aperte* indica un'assenza di costi per l'utente della risorsa, ciò non esclude che vi siano altri tipi di condizioni d'uso da osservare per utilizzare la risorsa. Ad esempio, una delle licenze d'uso che spesso accompagna le risorse aperte è quella implementata da **Creative Commons**, un ente non-profit statunitense. Un prodotto può essere dotato di una delle quattro tipologie di licenza *Creative Commons*, oppure da una combinazione di esse. Tali licenze permettono di:

1. copiare, distribuire, utilizzare la risorsa originale o quelle da essa derivate, a patto che si mantenga l'indicazione dell'autore dell'opera;
2. copiare, distribuire, utilizzare la risorsa originale o quelle da essa derivate, a patto che non sia fatto con scopi commerciali;
3. copiare, distribuire, utilizzare la risorsa originale, senza poter derivare da essa altre opere;
4. distribuire risorse derivate dall'originale solo se esse hanno lo stesso tipo di licenza dell'originale.

## 6.8 Il processo di insegnamento-apprendimento con la LIM

---

### 6.8.1 Didattica tradizionale e didattica innovativa

La veloce diffusione della LIM nelle aule delle scuole italiane ha posto diversi interrogativi su quale sia il vero vantaggio nell'impostare un'attività didattica basata sull'uso della lavagna interattiva piuttosto che degli strumenti tradizionali, come il libro e la lavagna di ardesia. Come sempre accade, i vantaggi nell'uso di uno strumento sono frutto delle modalità con le quali si utilizza lo strumento stesso.

La LIM può essere usata in modo molto "tradizionale" oppure in modo "innovativo". Chiariamo dapprima il significato che intendiamo dare alle due espressioni "didattica tradizionale" e "didattica innovativa". Nel primo caso intendiamo una didattica:

- che sia improntata alla trasmissione di contenuti e abilità, dal docente all'alunno, con la richiesta che quest'ultimo sappia riprodurre in modo piuttosto fedele i contenuti assimilati e sappia adoperare in modo alquanto pedissequo le abilità acquisite;
- che, per la trasmissione dei contenuti, si affidi soprattutto al testo, al linguaggio scritto e parlato. Spesso i contenuti hanno carattere formale e decontestualizzato, non presentano legami o vincoli stretti con situazioni reali e autentiche. Si tratta di una didattica standardizzata che presuppone la necessità di raggiungere tutti gli alunni con il medesimo canale comunicativo (il testo) che è quello solitamente più usato;
- di tipo sequenziale, dove i contenuti sono organizzati in un percorso lineare, dove l'acquisizione di un certo contenuto è il requisito essenziale per passare all'acquisizione del successivo e così via;
- nell'ambito della quale l'alunno è in una situazione passiva, ascolta, recepisce, assimila, ma non partecipa attivamente al dialogo educativo. Il docente è il centro e il fulcro dell'attività che viene svolta in classe. Il processo è maggiormente incentrato sull'insegnamento.

Al contrario, ci si aspetta che la didattica innovativa abbia i seguenti aspetti fondamentali:

- sia orientata alla maturazione di competenze, intese come la fusione sinergica di conoscenza di contenuti, di padronanza di abilità e di evidenza di atteggiamenti orientati a dotarsi di un pensiero critico e originale, a interagire in modo proficuo con l'ambiente circostante, a scambiare esperienze e osservazioni con gli altri, al fine di moltiplicare le proprie occasioni di apprendimento;
- usi, per la presentazione dei contenuti e la maturazione delle competenze, tutti i canali comunicativi che le tecnologie mettono a disposizione, come il testo, le immagini, i diagrammi e le mappe, le

registrazioni audio, i filmati e le simulazioni interattive;

- presenti percorsi di apprendimento reticolari, e non sequenziali, nei quali ciascuno studente segue un obiettivo e costruisce la propria conoscenza secondo i significati che riesce a creare e le motivazioni che è in grado di darsi. Significati e motivazione si generano soprattutto quando gli oggetti dell'apprendimento sono contestualizzati e si riferiscono a situazioni autentiche e problemi che si affrontano nella vita quotidiana;
- sia impostata in modo che l'alunno partecipi attivamente alla lezione, interagisca con gli altri alunni e con il docente, crei significati, stimolando la propria curiosità, riuscendo ad essere motivato e producendo materiali. Il processo è focalizzato sull'apprendimento dell'alunno, mentre il docente svolge il ruolo di tutor e supervisore.

### **6.8.2 Quattro diverse impostazioni di attività didattica**

In via del tutto generale, proviamo a distinguere quattro livelli differenti di uso della LIM, che si allontanano sempre di più da una didattica tradizionale per approdare progressivamente ad una più innovativa.

Un primo modo di utilizzare la LIM può essere quello di usare la sua superficie per scrivervi sopra con lo stilo, con un dito o con qualsiasi altro puntatore. In alternativa, si può usare una presentazione, preparata soprattutto con informazioni testuali, che ha una struttura lineare e sequenziale. Il docente illustra i contenuti scritti sulla LIM e li commenta; gli alunni ascoltano e assimilano i contenuti. Questo tipo di impostazione didattica non differisce di molto dall'uso della tradizionale lavagna di ardesia e dalla lettura di documenti e informazioni sui libri di testo: il veicolo maggiore di trasmissione dell'informazione è il testo, la struttura della lezione è sequenziale, gli studenti assumono un atteggiamento passivo. In questo tipo di lezione i vantaggi offerti dalla LIM sono pochi. Vi è la comodità di avere dei testi già preparati e scritti in modo chiaro, vi è la possibilità di articolare i contenuti su più schermate e di tornare indietro ai contenuti precedenti, senza la necessità di cancellare e riscrivere. La lezione può essere salvata in un formato utilizzabile in altri computer oppure può essere registrata facilmente e resa fruibile per gli alunni assenti o per quelli che vogliono ripetere a casa. Sebbene una lezione strutturata in questo modo non sfrutti tutte le potenzialità della LIM, dà però la possibilità anche a un docente con scarse competenze digitali di utilizzare la lavagna interattiva, senza un grande sforzo: l'insegnante, infatti, inizia ad usare strumenti digitali in modo naturale, poiché questi ultimi simulano perfettamente quelli tradizionali. Per buona parte dei docenti si tratta di passi iniziali che sono quasi "indolori".

Un secondo livello più efficace di utilizzo della LIM si realizza quando si riescono a sfruttare al meglio gli aspetti multimediali della lavagna. In questo caso il docente può adoperare non solo il testo nella sua lezione, ma può sfruttare le potenzialità del computer per inserire immagini, mostrare filmati reperibili su web, accedere ad altre risorse presenti in internet che possono fungere da approfondimento. Il docente accompagna la presentazione multimediale con delle sue osservazioni e svolge sempre un ruolo centrale. Gli alunni assumono ancora un atteggiamento ricettivo e interagiscono poco tra loro e con il docente; tuttavia i messaggi e le informazioni giungono a loro attraverso varie modalità di comunicazione (testo, immagini, diagrammi, filmati) e questo favorisce la loro comprensione e stimola maggiormente la loro attenzione. Si riesce a creare una personalizzazione dell'apprendimento, almeno di livello embrionale. L'uso di collegamenti a risorse del web per approfondire degli argomenti inizia a delineare un percorso di apprendimento che ha una struttura meno sequenziale e più reticolare. Tra le varie risorse messe a disposizione, il docente propone più percorsi agli studenti, cercando di stimolare l'interesse di tutti. In questa fase si può constatare come la lavagna sia diventata finalmente multimediale, senza tuttavia coinvolgere la sue caratteristiche di interattività.

Il passo successivo si compie associando alla LIM l'utilizzo di Learning Object e coinvolgendo attivamente gli studenti nelle attività svolte con tali oggetti di apprendimento. Gli studenti sono coinvolti nelle attività che si svolgono sulla superficie interattiva della lavagna, usando principalmente Learning Object. In questo caso si è in grado di fornire allo studente un breve percorso di apprendimento coerente e unitario e si permette a lui di sperimentare direttamente e di creare la sua conoscenza usando le funzionalità interattive del Learning Object. Inoltre si riesce a verificare il livello di apprendimento con le verifiche e i test che spesso sono incorporati nello stesso oggetto di apprendimento. Gli alunni stessi possono comporre i Learning Object in moduli o percorsi di apprendimento più complessi. Le caratteristiche multimediali della lavagna sopravvivono, in quanto i Learning Object sono composti da testi, immagini, filmati e animazioni che favoriscono la presentazione dei contenuti sotto diversi canali comunicativi. La superficie interattiva della lavagna diventa lo scenario nel quale uno o più alunni interagiscono con gli oggetti di apprendimento, sotto la supervisione del docente, che controlla il processo e lo indirizza in modo efficace. In questo tipo di attività, gli alunni sono coinvolti in prima persona, apprendono dall'esperienza diretta e dall'interazione con gli oggetti presenti sulla lavagna. La loro motivazione cresce, poiché apprendono contenuti e maturano abilità mediante dei linguaggi che sono più familiari per loro. In questa impostazione didattica si intravedono gli aspetti fondamentali del costruttivismo sociale. La conoscenza viene costruita dagli studenti attraverso le esperienze svolte in prima persona, essa nasce dal confronto con gli altri e dalla negoziazione di significati.

Il passo finale che conduce a un livello più avanzato di utilizzo della LIM, si compie superando l'impostazione fornita alla lezione dai Learning Object, che, come si è visto in precedenza, sono oggetti interattivi caratterizzati da una certa rigidità. Nati, infatti, per realizzare percorsi di apprendimento su piattaforme didattiche i Learning Object non sono oggetti totalmente "aperti" e modificabili; il loro uso prevede una serie di funzionalità limitate orientate all'apprendimento di concetti specifici, senza la possibilità di essere smontati e rimontati a piacimento, limitando il campo delle esperienze che con essi si possono compiere. Al contrario, la LIM prevede la possibilità di creare un ambiente interattivo nel quale testi, immagini, file sonori, diagrammi, mappe, disegni, animazioni, simulazioni e filmati possono essere spostati, ruotati, ridimensionati, sovrapposti, combinati, modificati, smontati e riassemblati diversamente. Pertanto, l'attività didattica viene fondata sull'uso di asset digitali (Digital Asset) i cui contenuti possono essere modificati e completamente riadattati dall'alunno o dal docente. Si lascia, quindi, spazio ad esperienze più profonde per studenti; la LIM diventa un tavolo di montaggio della conoscenza. Ciascun alunno può interagire con la lavagna interattiva e creare la propria esperienza di apprendimento, da solo o affiancato da qualche compagno. Finalmente, si delinea in modo completo il paradigma costruttivista. La conoscenza viene costruita sul tavolo interattivo della LIM, attraverso esperienze significative e personalizzate, mediante tutti i canali comunicativi. Tuttavia, occorre sottolineare come questa svolta costruttivista sia possibile soprattutto grazie all'atteggiamento del docente, che rinuncia alla lezione frontale (sia essa svolta con la LIM o con la lavagna di ardesia) e coinvolge direttamente gli studenti.

### **6.8.3 Le criticità che emergono e i possibili sviluppi**

Consideriamo l'assetto di un'aula in cui è presente una LIM e nella quale il docente applica metodologie di apprendimento collaborativo. Gli studenti lavorano in coppie o in piccoli gruppi, sotto la supervisione del docente; la lavagna interattiva è il fulcro della didattica e verso di essa è diretta l'attenzione degli studenti. Tuttavia, buona parte della classe non interagisce direttamente con la LIM, ma osserva i compagni che lavorano con oggetti multimediali e interattivi sulla sua superficie. Il docente può pensare di coinvolgere a turno gli studenti, ma sarà difficile avere un coinvolgimento corale e ottenere un livello di interazione elevato per tutti gli studenti.

Supponiamo che la classe sia suddivisa in gruppi e ciascun gruppo debba portare a termine un compito specifico, ad esempio una ricerca sotto forma di ipertesto, un percorso o una presentazione multimediale, una simulazione che presenti un certo livello di interattività. In un'aula strutturata in questo modo, non è possibile avere gruppi che lavorano contemporaneamente utilizzando il computer o altri strumenti tecnologici, piuttosto i gruppi devono svolgere il lavoro a casa; in seguito, i lavori possono essere presentati in classe, uno per volta, attraverso l'uso della LIM. Durante la presentazione dei lavori è possibile favorire un confronto nella classe su ciascuno dei lavori svolti dai gruppi di studenti, da cui possono nascere stimoli e osservazioni che generano nuove idee e nuova conoscenza.

Tuttavia, un percorso didattico del genere non permette agli studenti di confrontarsi durante la creazione dei propri prodotti e lo svolgimento dei lavori di gruppo. Il confronto può avvenire solo *a posteriori*. Pertanto, è necessario pensare a un nuovo assetto d'aula che possa favorire anche questi aspetti. L'esperienza, compiuta in altri sistemi di istruzione e successivamente introdotta anche in Italia, dimostra che l'introduzione di ulteriori tecnologie specifiche in aula può permettere una didattica ancora più orientata verso la sviluppo di competenze e l'apprendimento collaborativo. Le classi dotate di particolari strumentazioni che rendono possibile questa finalità vengono definite **Classi 2.0**<sup>4</sup>.

## 6.9 Le Classi 2.0 e il nuovo assetto dell'aula

---

### 6.9.1 Il Piano Scuola Digitale

Il **Piano Scuola Digitale** è stato promosso dal MIUR al fine di modificare gli ambienti di apprendimento degli istituti scolastici italiani, mediante l'integrazione delle tecnologie nella didattica. L'obiettivo è creare ambienti in cui gli studenti possano ricevere molteplici stimoli culturali. Questi ambienti devono rappresentare uno spazio di apprendimento aperto sul mondo, nel quale gli studenti costruiscono la loro conoscenza. Per tale motivo, vi è bisogno che le nuove tecnologie si integrino al meglio nell'ambiente scolastico e nel processo di insegnamento-apprendimento che quotidianamente in esso ha luogo<sup>5</sup>.

Tra le distinte azioni che compongono il Piano Scuola Digitale, ve ne sono tre di particolare importanza:

- il **Piano Diffusione LIM**, che prevede di dotare le scuole statali di kit tecnologici composti da LIM con un proiettore integrato, collegate a un personal computer;
- il **Piano CI@ssi 2.0**, che prevede di creare aule che siano ambienti di apprendimento (le Classi 2.0) in cui si integrano diversi dispositivi tecnologici (LIM, tablet, stampanti, scanner) che vengono utilizzati in modo naturale per creare una nuova impostazione didattica e nuovi processi di apprendimento;
- il **Piano Editoria Digitale**, che ha come obiettivo la realizzazione di prodotti editoriali innovativi, ossia prodotti editoriali che permettano a docenti e alunni di interagire efficacemente con le moderne tecnologie digitali e multimediali, sperimentando nuove modalità di insegnamento e apprendimento.

L'introduzione della LIM in classe (ad esempio, attraverso il Piano Diffusione LIM) rappresenta il punto di partenza dell'integrazione delle nuove tecnologie, all'interno del contesto dell'aula scolastica; la realizzazione di Classi 2.0 costituisce il passaggio successivo.

Il progetto CI@ssi 2.0 si sviluppa parallelamente ad altre iniziative europee che hanno un profilo analogo. In

Spagna è stato attivato il progetto *Escuela 2.0*, mentre in Inghilterra ha avuto luogo il progetto *Capital*. È importante sottolineare anche l'esistenza della comunità on-line di educatori, denominata *Classroom 2.0*, raggiungibile all'indirizzo [www.classroom20.com](http://www.classroom20.com). Questo social network si occupa di implementare in un contesto d'aula le tecnologie del web 2.0, per creare una didattica collaborativa.

<sup>4</sup> L'espressione 2.0 si riferisce al web 2.0, attuale versione del web dotata di particolari tecnologie che favoriscono lo scambio di informazioni e la comunicazione tra gli utenti, e su cui si ritorna nel paragrafo 6.11 nel quale vengono descritte le applicazioni software della classe 2.0.

<sup>5</sup> Ritorneremo a parlare degli ambienti di apprendimento nel paragrafo 6.10.

### 6.9.2 La dotazione tecnologica di una Classe 2.0

Per parlare di una classe 2.0, partiamo dalla dotazione tecnologica che essa deve avere. Una descrizione esaustiva è stata fatta da Roberto Bondi e Gabriele Benassi. In una classe 2.0 deve essere innanzitutto presente una **connessione di rete**. Solitamente, in una scuola si realizza una connessione senza fili, mediante un router Wireless. La connessione permette di accedere alle risorse esterne del web, ma permette anche ai dispositivi della classe di essere connessi tra loro.

Il secondo elemento essenziale per una classe 2.0 è la Lavagna Interattiva Multimediale, che deve essere collegata a un proiettore e a un computer. A sua volta, il computer è collegato alla rete della scuola.

L'aula di una classe 2.0 deve essere dotata di alcuni **dispositivi fissi**. Oltre al computer collegato alla LIM, ve ne possono essere altri a cui possono essere collegati scanner, stampanti e fotocamere digitali. Queste periferiche sono utili per la produzione di materiali e di documentazione multimediale, che spesso rappresenta il prodotto finale di un percorso di apprendimento fatto dagli studenti.

Infine, vi sono i **dispositivi mobili** che maggiormente contraddistinguono una classe 2.0. Si può trattare di notebook, di netbook, di tablet, di smartphone o di altri dispositivi analoghi. In generale, il docente e tutti gli alunni sono dotati di questi dispositivi, di proprietà dell'istituto e concessi in comodato d'uso agli studenti e al docente; in tal modo si riesce a creare un assetto d'aula uniforme e si tengono sotto controllo in modo più efficace le compatibilità dei dispositivi con la rete, con i software adoperati e con il resto della dotazione hardware della classe (computer fissi, stampanti e altre periferiche). In alternativa, si può prevedere che ciascuno alunno sia dotato di un proprio dispositivo, che adopera per l'attività in classe. Si tratta di una modalità chiamata BYOD (dall'acronimo inglese *Bring Your Own Device*, ossia *porta il tuo dispositivo di proprietà*). È una modalità meno dispendiosa per le scuole, che non devono provvedere ai dispositivi; tuttavia, questa scelta può creare maggiori problemi di compatibilità tra i vari dispositivi usati, che possono essere anche di natura diversa (net-book, tablet, smartphone). Inoltre possono determinarsi incompatibilità con i software adoperati per l'attività didattica.

### 6.9.3 La didattica in una Classe 2.0

Una classe 2.0 impone un ripensamento della didattica. La forte integrazione tra Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) e l'ambiente scolastico apre le porte al modello pedagogico socio-costruttivista nel quale l'apprendimento viene favorito principalmente dall'esperienza, dal saper fare, dal confronto con gli altri, dalla personalizzazione degli interventi didattici.

In una classe 2.0, ogni studente lavora sul proprio dispositivo portatile, ma può condividere la sua creazione con gli altri e con il docente, tramite il suo dispositivo connesso in rete. Di conseguenza, ciascun individuo può fornire aiuto agli altri, sottolineare criticità da correggere e contribuire al miglioramento del lavoro degli altri. Parimenti, può ricevere supporto dagli altri, per progredire nel proprio compito. È possibile intervenire a più mani

sulla stessa presentazione multimediale o sullo stesso documento. Condividere i propri prodotti e le proprie idee con gli altri è possibile in tempo reale. In questo contesto, i docenti devono necessariamente impiantare una didattica collaborativa. L'apprendimento si può realizzare fornendo una traccia che presenta un problema e chiedendo agli alunni di cercare soluzioni, di prevederne gli effetti, di simularle e sperimentarle sul campo, di riadattarle se necessitano di correzioni e di riprovarle. Il lavoro di gruppo si può concludere con un prodotto che illustri soluzioni e strategie per risolvere il problema. Attività di questo tipo favoriscono la nascita di un pensiero critico che si genera dal confronto con gli altri, permettono di selezionare informazioni rilevanti laddove vi sono problemi complessi con ridondanza di informazioni. Questo tipo di esperienze permette di creare collegamenti tra aspetti diversi del problema e delle soluzioni, di formulare deduzioni, di trattare in modo analitico le situazioni o di osservarle da un punto di vista olistico, di esporre agli altri le proprie idee, i propri pensieri e ragionamenti con un linguaggio versatile e completo che possa attingere a tutti i registri comunicativi (testo, suoni, immagini, filmati).

In questa prospettiva didattica, il ruolo dell'insegnante appare rivoluzionato e continua a restare un ruolo chiave. Il docente deve essere in grado di gestire il lavoro di collaborazione che si delinea tra gli studenti, indirizzandolo e motivandolo con stimoli opportuni. L'insegnante realizza anche il materiale che funge da guida per le attività del gruppo e delinea possibili percorsi di apprendimento personalizzati per ciascun alunno. Il lavoro più impegnativo, da un punto di vista delle conoscenze tecniche e di quelle disciplinari, viene messo in campo in fase di preparazione dell'attività didattica. Il lavoro in classe è principalmente di osservazione, di indirizzamento e di gestione dei rapporti interpersonali. Ovviamente, per la preparazione dei materiali multimediali e interattivi, il docente avrà bisogno di profonde competenze relative alle nuove tecnologie.

La gestione dei rapporti all'interno della classe avverrà sotto due profili distinti, mediante l'interazione tra i vari alunni e mediante l'interazione che si instaura negli ambienti di apprendimento virtuali. Tra questi, ricordiamo le piattaforme didattiche on-line (*Learning Management System – LMS*) e, più in generale, tutti quegli strumenti ereditati dalla nascita del web 2.0.<sup>6</sup>

Anche la valutazione cambia con l'uso delle nuove tecnologie. La valutazione formativa ha l'obiettivo di valutare il processo di insegnamento-apprendimento durante il suo corso, per fornire sia al docente, sia agli alunni, degli indizi e dei suggerimenti per operare azioni migliorative in corso d'opera. I moderni strumenti tecnologici di comunicazione on-line possono arricchire i momenti di verifica formativa, favorendo le osservazioni dei discenti e lo scambio di idee.

La verifica sommativa, destinata soprattutto a un resoconto definitivo del processo di apprendimento dell'alunno e ad una valutazione delle competenze acquisite, può basarsi, in modo sempre più deciso, sulla valutazione di prove oggettive e sullo svolgimento di compiti autentici.

<sup>6</sup> Parleremo approfonditamente dei *Learning Management System* nel paragrafo 6.11.3.

## 6.10 L'ambiente di apprendimento

---

### 6.10.1 Definizione

Il concetto di ambiente di apprendimento (*Learning Environment*) trova ampio spazio in ambito costruttivista. Questo concetto ha acquisito nuova linfa con l'introduzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nel contesto generale dell'educazione e nell'ambito particolare degli ambienti scolastici, come le

aula e i laboratori.

L'espressione "ambiente di apprendimento" è ormai ampiamente utilizzata nei contesti educativi e nell'ambito delle ricerche scientifiche sull'apprendimento. Per tale motivo il significato attribuito a questa espressione è molteplice e non sempre definito in modo univoco.

Per definire l'ambiente di apprendimento, è possibile partire da quanto afferma Brent Wilson. Nella sua configurazione minima, un ambiente di apprendimento comprende:

- un apprendente;
- uno spazio nel quale l'apprendente agisce, usa strumenti e dispositivi, colleziona e interpreta messaggi e informazioni, interagisce con altri individui.

Perché un apprendimento sia efficace, vi è la necessità che lo studente abbia un certo grado di iniziativa e possieda un certo livello di scelta. Un ambiente nel quale gli studenti hanno la possibilità di esplorare, fissare i loro obiettivi e di scegliere le loro attività di apprendimento è senz'altro un ambiente molto attraente per gli studenti. Tuttavia, sembra poco probabile che gli studenti apprendano in modo efficace senza una guida o un supporto, sebbene essi abbiano accesso in modo rapido e libero a strumenti di informazione, come libri, materiali audiovisivi e il web, o a dispositivi che favoriscono l'apprendimento, come i computer su cui sono installati software didattici. A buon conto, è bene sottolineare che l'atteggiamento che il docente dovrebbe avere in un ambiente di apprendimento non è quello di controllare e dirigere le attività in modo stringente e soffocante, piuttosto deve monitorare i processi, facilitare l'uso degli strumenti, stimolare gli apprendenti ad usarli nel modo corretto, porre obiettivi che pungolino la voglia di apprendere, usare ogni forma di flessibilità per consentire agli studenti di compiere le esperienze che delineano la loro formazione. Per tale motivo si preferisce parlare di ambiente di apprendimento, con il focus incentrato sull'attività del discente, piuttosto che di ambiente di istruzione, incentrato sulla figura direttiva del docente.

Tuttavia, un ambiente di apprendimento consente un certo grado di libertà agli studenti; questo aspetto introduce nella pratica didattica un buon livello di incertezza e un fattore minimo di imprevedibilità. Fatalmente, non tutto è sotto controllo. Per forza di cose, questo sistema apparirà caotico a un osservatore esterno, così come potrebbe generare confusione nello stesso studente immerso nell'ambiente di apprendimento. Che rimedio si può usare per ridurre tale criticità? Non basta che il docente supervisioni l'attività in classe, egli deve pianificare al meglio questa attività, deve strutturarla nel dettaglio, affinché il suo svolgimento in classe sia solo apparentemente spontaneo, ma in realtà segua un canovaccio già scritto e ben preciso. Inoltre, non solo l'attività deve essere progettata con rigore logico, ma anche lo stesso ambiente di apprendimento deve essere concepito secondo criteri opportuni: gli strumenti e i dispositivi inseriti in esso devono, infatti, essere frutto di una scelta razionale ed efficace, poiché solo gli stimoli giusti forniscono un apprendimento significativo.

Tornando alla definizione di Wilson, si nota come essa abbia una connotazione piuttosto individualistica, poiché si parla di una persona "isolata" in un ambiente; difatti l'interazione con gli altri è considerata parte stessa dell'interazione con l'ambiente e quindi le persone sono considerate alla stregua di altri "oggetti" inseriti nell'ambiente di apprendimento in cui interagisce l'apprendente. Per abbandonare questa visione individualistica, occorre introdurre l'idea di *comunità di apprendimento*, come realtà sociale che si stabilisce nell'ambiente stesso. Si ha, quindi, una comunità di persone che lavorano insieme su di un progetto, programmano le loro attività di apprendimento, si supportano a vicenda e apprendono l'una dall'altra, con dinamiche analoghe a quelle con cui apprendono interagendo con l'ambiente fisico circostante. Pertanto, alle risorse dell'ambiente di apprendimento già individuate, come gli strumenti di informazione e i dispositivi di

apprendimento, occorre aggiungere un'altra risorsa fondamentale, rappresentata dalle persone che interagiscono nell'ambiente. Ciascun individuo diventa una risorsa per tutti gli altri.

Concludendo, possiamo formulare una definizione completa di ambiente di apprendimento, stabilendo che esso è un luogo in cui:

- gli apprendenti lavorano insieme e si supportano a vicenda;
- gli apprendenti usano una varietà di strumenti che permettono di accedere alle informazioni e di manipolarle;
- si definiscono obiettivi specifici di apprendimento e si sviluppano attività mirate alla risoluzione di problemi (*problem solving*).

### **6.10.2 I costituenti fondamentali di un ambiente di apprendimento**

Abbiamo visto come la comunità di apprendenti sia un elemento basilare per un ambiente di apprendimento. Tuttavia, volendo ritornare all'obiettivo di catalogare tutti gli strumenti e i dispositivi che è utile collocare in un siffatto ambiente, possiamo rifarci alla classificazione di D. N. Perkins, che è piuttosto generale e comprende sia gli strumenti e i dispositivi "classici" sia quelli tecnologici. In breve, un ambiente di apprendimento è costituito dalle seguenti componenti:

- banche di informazione (*information banks*), ovvero tutte quelle risorse dalle quali lo studente può attingere informazioni. In una classe tradizionale esse sono costituite dai libri, le encyclopedie, gli stampati, gli audiovisivi; in una classe 2.0, a queste risorse, si aggiungono il web e gli audiovisivi in formato digitale;
- superfici per simboli. Si tratta di tutti quei supporti sui quali si possono gestire e manipolare simboli, come la scrittura (i simboli del linguaggio scritto e parlato) o i simboli matematici. In una classe tradizionale, sono i quaderni e i block-notes; in una classe 2.0, sono i software di videoscrittura o di presentazione, gestiti attraverso dispositivi fissi (computer desktop) o mobili (notebook, tablet, smartphone);
- *Phenomenaria*, vocabolo utilizzato da Perkins per indicare delle aree nelle quali si possono presentare, osservare e manipolare fenomeni. In una classe tradizionale, sono rappresentati da piccole serre, da piccoli acquari o da altri microambienti nei quali si possono osservare fenomeni o comportamenti di esseri viventi. Tuttavia, i *Phenomenaria* sono caratteristici soprattutto delle classi 2.0. In questo caso, si può pensare a simulazioni virtuali, riproduzioni di ambienti tridimensionali fatte a computer, giochi immersivi<sup>7</sup>;
- kit di costruzione, simili ai *Phenomenaria*, in quanto permettono agli alunni di manipolare e assemblare componenti. Tuttavia, essi sono slegati dall'osservazione di fenomeni fisici e non sempre hanno un loro corrispondente nel mondo reale. Esempi di kit di costruzione per classi tradizionali sono le costruzioni o i *Learning Logs* (diari di apprendimento), nei quali gli studenti annotano le loro risposte agli stimoli dell'insegnante. In una classe 2.0, possono essere rappresentati da software per la realizzazione di Learning Object o di altri contenuti digitali. Questi software sono nuovamente supportati dai dispositivi della classe, tra i quali ricordiamo i computer e la LIM;
- gestori di compiti. In un ambiente che presenta un certo livello di libertà per gli studenti, vi è sempre bisogno di figure che possano gestire l'apprendimento e possano monitorare la realizzazione dei compiti assegnati agli studenti. Questo ruolo è spesso ricoperto dagli insegnanti; tuttavia, in un

ambiente di apprendimento costruttivista, anche gli stessi alunni, se abbastanza maturi e disciplinati, possono gestire lo svolgimento delle loro esperienze. I docenti e gli studenti possono utilizzare diversi strumenti che li aiutino nella gestione dei compiti. Strumenti tradizionali sono le griglie valutative di tipo formativo, che danno conto dello stato di avanzamento del compito e individuano particolari criticità. Nella classe 2.0 si possono utilizzare software specifici per la valutazione oppure software per la gestione della classe. Anche in questo caso, i software hanno bisogno di dispositivi hardware su cui operare.

### 6.10.3 Tipologie di ambienti di apprendimento

Seguendo la suddivisione operata da Wilson e aggiornandola a contesti didattici più moderni, possiamo ripartire gli ambienti di apprendimento nelle tre seguenti tipologie:

- **ambienti di apprendimento d'aula**, che comprendono soprattutto ambienti fisici. Quando viene concepita in modo opportuno, l'aula diventa un primo efficace esempio di ambiente di apprendimento; lo stesso si può dire di un laboratorio. Ovviamente, la classe rappresenta la comunità privilegiata, per la quale questi ambienti di apprendimento sono concepiti;
- **ambienti di apprendimento virtuali**, definiti in inglese *Virtual Learning Environment* (VLE). Si tratta di piattaforme on-line alle quali si possono iscrivere gli utenti del web. Gli iscritti formano una comunità virtuale in cui i singoli individui si confrontano e scambiano idee, opinioni e materiali, con mezzi di comunicazione tipici del web (i forum di discussione o le email). Sono generalmente concepiti per un vasto numero di utenti, ma possono essere efficacemente adattati per l'uso in una o più classi;
- **ambienti immersivi**. Si tratta di una categoria di ambienti di apprendimento di tipo virtuale; in altre parole, questi ambienti sono ricreati a computer. Alcuni esempi sono i *Serious Games* e, in particolare, i giochi immersivi. Si tratta di mondi che sono "copie" di quelli reali, o sono il prodotto della fantasia dei programmati. In queste realtà virtuali, ciascun utente ha un proprio alter ego (un avatar), con il quale può compiere esperienze e svolgere attività in modo solitario o in modo cooperativo. Solitamente, questi ambienti immersivi sono collegati in rete per permettere a più utenti di interagire simultaneamente; tuttavia, questa funzionalità non è sempre presente. Non sono ambienti specificamente concepiti per una classe; in essi può interagire sia un singolo individuo sia un gruppo più nutrito di utenti.

<sup>7</sup> Parleremo in modo approfondito dei Serious Games e dei giochi immersivi nel paragrafo 6.11.10.

## 6.11 Le applicazioni software di una classe 2.0

---

### 6.11.1 Il Web 2.0

Web 2.0 è un termine entrato ormai nel linguaggio comune, anche se esprime un concetto in parte ambiguo; difatti, gli studi e le ricerche che si occupano di web 2.0 non sono in grado di fornire una definizione univoca. Di seguito vengono evidenziate alcune caratteristiche fondamentali del web 2.0.

Un primo aspetto riguarda il fatto che esso è rappresentato da un set di strumenti tecnologici che permettono

di incrementare l'interazione tra sito e utente e di utilizzare i mass media in modo innovativo. Pertanto, con il termine web 2.0 ci si riferisce ai blog, ai social network, ai siti di condivisione di file multimediali, a piattaforme che permettono agli utenti di interagire con gli altri, come i mondi virtuali o gli ambienti virtuali di apprendimento.

Il web 2.0 è rappresentativo di un uso della tecnologia che ha particolari risvolti sociali, psicologici e interpersonali. Grazie alla sua diffusione cambiano i rapporti tra gli individui, si possono abbattere le distanze geografiche, ma anche le distanze e le gerarchie sociali. L'interazione con gli altri assume aspetti insoliti; spesso cadono timidezze, ci si soffrema maggiormente su quanto gli altri sostengono, si ha modo di riflettere sui propri pensieri, ci si apre alle opinioni degli altri, si amplifica e si potenzia la possibilità di crescere e di apprendere. Tuttavia, talvolta non si pone freno alle inibizioni, si può diventare aggressivi e molestatori, nascondendosi dietro un possibile anonimato o dietro l'assenza del contatto fisico con gli altri. Infine, il web 2.0 si distingue dalla precedente versione (il web 1.0) poiché poche persone avevano l'opportunità e la capacità tecnica di scrivere testi, realizzare contenuti e caricarli sul web. La maggioranza degli utenti navigava osservando passivamente i contenuti presentati da altri. Si trattava, in parole semplici, di un modello di comunicazione unidirezionale, del tipo uno a molti, con caratteristiche comuni anche alla radio e alla televisione. Nel web 2.0 chiunque, anche chi non possiede una grande perizia tecnica, può scrivere contenuti, caricare immagini e filmati, commentare i contenuti scritti da altri (si pensi ai blog, ai social network, ai siti di condivisione di risorse multimediali); in questo senso il web 2.0 è realmente democratico e aperto a tutti.

La grande rivoluzione del web 2.0 si riflette anche nel mondo dell'istruzione; i suoi strumenti possono essere utili anche in campo educativo e le dinamiche che si generano tra gli utenti del web possono essere favorevoli all'apprendimento in un contesto classe. Pertanto, molti docenti sono convinti che il web 2.0 rappresenti un modello di didattica che nel futuro avrà un numero sempre maggiore di sostenitori.

### **6.11.2 Una catalogazione degli strumenti e delle risorse del Web 2.0 destinati all'apprendimento**

Al fine di analizzare in modo sistematico gli strumenti software del web 2.0 che possono essere utilizzati nel mondo dell'istruzione, possiamo riferirci alla catalogazione fatta da Daniel Light e Deborah Keisch Polin nel 2010. I due studiosi suddividono gli strumenti software del web 2.0 in quattro categorie, in base alle finalità che tali strumenti hanno nel campo dell'istruzione. Si possono individuare:

1. strumenti adatti a creare o ad arricchire un *Virtual Learning Environment* (VLE – Ambiente Virtuale di Apprendimento);
2. strumenti che supportano la comunicazione e aiutano a stabilire rapporti;
3. risorse che supportano l'insegnamento e l'apprendimento;
4. strumenti che permettono agli studenti di realizzare prodotti che mostrano il loro livello di apprendimento.

La catalogazione proposta da Light e Keisch Polin ha dei limiti. Difatti, alcuni strumenti software potrebbero essere inseriti in più di una categoria. Ad esempio, nella prima, relativa al VLE potrebbero essere inseriti i blog e i wiki; tuttavia, questi ultimi possono essere inclusi anche nella seconda categoria, in quanto utili per rapportarsi con gli alunni. Analogamente, gli strumenti software che permettono di creare materiale multimediale per arricchire i VLE, inclusi nel primo tipo, possono essere contemplati anche nella quarta categoria, perché talvolta sono anche gli studenti a usare questi software per creare prodotti e ricerche multimediali. Ad ogni buon conto, la catalogazione appena introdotta ha il vantaggio di essere esaustiva e di prendere in considerazione tutti i

software e le risorse che possono essere adoperati nel processo di insegnamento-apprendimento. Nei prossimi paragrafi, illustreremo tali strumenti avendo come bussola questo tipo di catalogazione.

### **6.11.3 Il Virtual Learning Environment**

Virtual Learning Environment è un termine piuttosto generico per indicare una piattaforma didattica. Questa espressione mette in rilievo che la piattaforma ha uno scopo legato soprattutto all'apprendimento (Learning). Spesso si ricorre anche all'espressione Course Management System (CMS – Sistema di Gestione di un Corso) oppure all'espressione Learning Management System (LMS – Sistema di Gestione dell'Apprendimento), che evidenzia sia la finalità del sistema, ossia l'apprendimento, sia il suo aspetto gestionale.

Il sistema di gestione è costituito da un software che crea uno spazio o una rete virtuale che supporta la didattica. Gli utenti connessi alla rete possono essere i membri di una classe (docente e studenti) oppure i membri di un istituto (docenti, alunni) o i membri di più scuole. In generale, queste reti sono da supporto alle lezioni e ai materiali che i docenti hanno creato in formato elettronico.

Tipicamente una piattaforma LMS viene sviluppata in uno dei linguaggi di programmazione specifici per il web (ad esempio Php) che può servirsi anche di un database per la gestione degli utenti e dei contenuti (ad esempio MySQL). La codifica che permette di sviluppare le pagine web dinamiche della piattaforma è già predisposta, pertanto chi gestisce la piattaforma (l'amministratore) non deve preoccuparsi di aspetti tecnici, relativi ai linguaggi di programmazione o alla gestione del database, ma semplicemente deve curarsi di organizzare i contenuti e personalizzare l'aspetto grafico della piattaforma. Questi compiti possono essere svolti generalmente con un'interfaccia di lavoro molto intuitiva, che risulta accessibile anche alle persone meno esperte. All'amministratore della piattaforma può spettare anche il compito di associare gli utenti ai corsi e regolare le modalità di accesso degli utenti alla piattaforma. Quest'ultima può contemplare la possibilità di attivare diverse tipologie di utenti, tra le quali vi può essere l'amministratore (utente a cui è permessa qualsiasi operazione), il docente (utente che può creare e/o caricare contenuti, Learning Object e gestire corsi on-line), lo studente (utente che può commentare, visualizzare e interagire con i contenuti), l'ospite (utente che può semplicemente prendere visione, anche solo parziale, dei contenuti). Un sistema di LMS permette l'interazione tra docenti e studenti in un ambiente didattico. Per tale motivo esso risponde alla logica socio-costruttivista; in altre parole gli studenti costruiscono la loro conoscenza mediante il confronto e il dialogo con gli altri studenti, sotto la supervisione del docente. Difatti, in un sistema di LMS, gli studenti possono interagire con i contenuti caricati dall'insegnante o realizzati da altri studenti. In questo senso, ciascuno studente è responsabile della costruzione di un proprio percorso di apprendimento; tuttavia l'interazione avviene anche con gli altri utenti della piattaforma (studenti o docente). A tal fine, la piattaforma è dotata dei seguenti strumenti:

- il **forum di discussione**, in esso gli studenti si confrontano scrivendo messaggi e intervenendo quindi in una discussione impostata su di un argomento specifico;
- il **wiki**, un documento alla cui stesura possono partecipare sia gli studenti, sia i docenti, ampliando i contenuti, correggendoli, riorganizzandoli, creando un ipertesto "vivo" che matura e cresce nei contenuti;
- il **blog**, una sorta di diario delle operazioni in cui gli studenti e il docente tengono memoria del lavoro svolto e scrivono considerazioni e riflessioni su quanto appreso;
- la **chat-line**, uno scambio di informazioni di tipo sincrono (ossia con la contemporanea presenza dei partecipanti) che avviene mediante digitazione;

- la **videoconferenza**, uno scambio sincrono di informazioni che non avviene digitando (come per le chat-line), bensì attraverso trasmissioni video e audio;
- **strumenti e repository di condivisione materiali**, in cui tutti gli iscritti alla piattaforma possono lasciare i loro prodotti elaborati e possono scaricare i lavori realizzati da altri.

Tra i materiali condivisi in una piattaforma didattica possiamo includere anche i Learning Object.

Su alcuni di questi strumenti di comunicazione, presenti nella piattaforma, ritorneremo nel prossimo paragrafo.

Nella piattaforma “costruttivista”, il docente funge da tutor, da mediatore e da facilitatore dei processi di apprendimento. Egli modera i forum di discussione, le sessioni di chat e di videoconferenza. Gli studenti hanno la possibilità di scegliere i loro percorsi di apprendimento e di prefissare gli obiettivi che vogliono raggiungere, con un certo margine di libertà, ma pur sempre sotto la supervisione del docente.

I materiali costruiti per la piattaforma sono concepiti in modo tale da creare significato per gli studenti; un valore aggiunto è rappresentato dalla possibilità di personalizzare i percorsi di apprendimento e l'accesso alle informazioni.

Il sistema di LMS tiene nota degli accessi e della navigazione degli utenti. Pertanto, esso può avere funzionalità che permettono al docente (o, più in generale, all'amministratore) di visualizzare l'orario di accesso degli altri utenti e l'ammontare del tempo di connessione e di visualizzare le risorse e le pagine cui hanno avuto accesso gli utenti.

Inoltre, i sistemi LMS permettono spesso di creare dei test e delle verifiche in modo molto semplice e immediato, utilizzando dei format già predisposti sulla piattaforma. Talvolta la piattaforma didattica può avere un sistema interno di notificazione tramite email con il quale è possibile informare gli utenti sui nuovi materiali caricati, su sessioni di chat, su appuntamenti per le verifiche e sulla pubblicazione dei risultati delle verifiche.

Un sistema di LMS risulta indicato per gestire le attività di una classe 2.0 in quanto ciascun alunno può collegarsi alla piattaforma con il proprio dispositivo e interagire con i materiali caricati dal docente, rispondere agli stimoli proposti da quest'ultimo o dagli altri studenti e interagire con il resto della classe.

Un esempio di LMS è **Moodle**, il cui pacchetto di installazione è scaricabile gratuitamente dal sito <http://moodle.org/>. La piattaforma didattica va installata in uno spazio web acquistato dal docente o dalla scuola, al quale può essere stato associato un nome di dominio registrato. Moodle permette di caricare contenuti e mette a disposizione strumenti di interazione tra gli utenti registrati (blog, forum, e-mail). È possibile creare utenti di diverso profilo (amministratori del sito, docenti di corso, autori di contenuti, studenti di corso, semplici visitatori).

Un altro LMS gratuito molto diffuso è **.LRN** (si legge *dot learn*), scaricabile all'indirizzo <http://www.dotlrn.org/>.

Molto usato è anche **Edmodo** definito come una piattaforma sociale per l'educazione. Si tratta di un social network la cui finalità è proprio quella di creare classi per l'apprendimento. Edmodo è raggiungibile all'indirizzo <https://www.edmodo.com/>. Il suo aspetto ricorda quello di Facebook, pertanto l'uso non dovrebbe essere molto ostico per gli studenti. Il docente può registrarsi con un proprio account nel quale può creare una o più classi. Anche gli studenti e i genitori possono registrarsi su Edmodo e creare il loro account; in seguito, il docente può associare studenti e genitori alla classe. In Edmodo è possibile caricare materiale didattico, chiedere commenti agli alunni sul materiale, creare dei test di verifica con domande di differenti tipologie, assegnare valutazioni alle verifiche che possono essere visualizzate dagli studenti e dai genitori.

Altre piattaforme sociali sono **Socrative** (<http://socrative.com/>) e **Classdojo** (<http://www.classdojo.com/>).

#### 6.11.4 I software per la creazione di test

I sistemi di LMS prevedono spesso la possibilità di creare dei test di verifica la cui correzione avviene in modo automatico e istantaneo, poiché durante la creazione del test il docente inserisce anche le risposte corrette. Pertanto, al termine della prova, lo studente può avere il risultato in tempo reale. Tuttavia, esistono specifici **software per la creazione di test**. Se necessario, i test prodotti con questi software possono essere caricati all'interno di sistemi di LMS.

In generale, i test creati con questi software hanno le caratteristiche delle **prove strutturate di valutazione** costituite da domande per le quali sono previste delle alternative di risposta. È possibile inserire anche domande con una risposta aperta, purché esse siano costituite da un numero, da una parola o da una breve espressione di due o tre parole. Generalmente, le tipologie di domande sono le seguenti:

- **quesiti vero-falso**, nell'ambito dei quali viene proposto un asserito e si richiede di indicare se esso sia vero oppure falso;
- **quesiti a completamento (cloze test)**, caratterizzati da testi in cui mancano parole o espressioni e da una serie di completamenti tra i quali bisogna individuare quelli corretti. Il quesito può essere proposto anche con delle espressioni matematiche;
- **quesiti di confronto (o abbinamento)**, nei quali si forniscono due liste distinte di nomi, date, fatti, leggi, principi e si chiede di abbinare correttamente gli elementi delle due liste;
- **quesiti a scelta multipla**, caratterizzati da una domanda e più alternative di risposta. Occorre indicare le alternative corrette, che possono essere più di una;
- **quesiti a risposta multipla**, caratterizzati da una domanda e più alternative di risposta. Occorre indicare l'unica alternativa corretta;
- **quesiti di ordinamento**, nei quali viene fornita una lista di azioni, di eventi, di espressioni matematiche che deve essere ordinata in modo logico-sequenziale, secondo un ordine temporale, oppure secondo un ordine crescente o decrescente;
- **quesiti a risposta aperta**, nell'ambito dei quali si formula una domanda e si predisponde una casella di testo in cui l'utente deve inserire la risposta, solitamente costituita da un numero, da una parola o da una semplice espressione composta da due o tre parole.

Spesso il software permette di creare un database di domande, dal quale, di volta in volta, viene estratto in maniera casuale un numero prefissato di domande che costituiscono il test strutturato. In questo modo, lo studente potrà svolgere più volte il test, senza che gli venga riproposta la stessa sequenza di domande. È possibile assegnare un tempo limite per completare il test. I test sono solitamente esportabili in formati accessibili dal web.

L'utilità di uno strumento software di questo tipo è evidente in una classe 2.0. Una volta che il docente ha reso disponibile il suo test sul web, ciascuno studente può collegarsi ed effettuare la prova. Inoltre, se gli studenti svolgono il test contemporaneamente, per ciascuno di essi verrà sorteggiato un set diverso di domande e i risultati del test saranno subito disponibili o in alternativa spediti via email a un indirizzo predisposto.

Un software molto potente per la creazione di test strutturati è **WonderShare QuizCreator**. Questo software permette anche la creazione di sondaggi. I test vengono convertiti in file caricabili sul web e visualizzabili mediante un browser. In alternativa, i test possono essere prodotti in un formato che viene incorporato in piattaforme LMS.

Un altro software molto utile per la creazione di test è **QuizFaber**, che ha il vantaggio di essere in italiano. Si può scaricare gratuitamente dall'indirizzo <http://www.lucagalli.net/quizfaber/index.php/it/>.

**Examview** è un software piuttosto completo. Si possono avere informazioni sul suo funzionamento all'indirizzo <http://www.turningtechnologies.com/products/examview>. Un ulteriore esempio di software per la creazione di test è **Quia**. Informazioni su questo prodotto si possono ottenere all'indirizzo <http://www.quia.com/web>.

### 6.11.5 L'Audience Response System

Un'ulteriore possibilità per sviluppare test interattivi è rappresentata da un sistema integrato, costituito da una LIM collegata a un computer e da una set di **risponditori**. Questi ultimi sono gestiti anche loro dallo stesso computer cui è collegata la LIM. I risponditori sono dei piccoli dispositivi che assomigliano ad un telecomando. Nei paesi anglosassoni sono conosciuti anche come *clickers* o con un nome più tecnico, quale *Audience Response System* (ARS). Possono essere distribuiti agli studenti, in modo da creare corrispondenza biunivoca tra l'identificativo del risponditore e lo studente. Il docente mostra sulla LIM dei quesiti; ad esempio, può visualizzare un quesito a risposta multipla, recante 4 opzioni di risposta e può invitare gli alunni a premere sul risponditore il pulsante relativo alla risposta che ritengono corretta. Solitamente un segnale a infrarossi viene inviato dal risponditore verso il computer al quale è collegato un ricevitore che decodifica questi segnali. In tempo reale, il docente può conoscere una statistica sulle risposte inviate dagli alunni oppure conoscere le risposte dei singoli alunni.

Si tratta di un sistema che può essere usato per vari scopi, tra cui:

- effettuare verifiche sommative, proposte al termine di un argomento, in modo da constatare il livello di apprendimento degli studenti;
- attuare verifiche formative, mirate a verificare il livello di efficacia della didattica e della presentazione dei contenuti;
- realizzare sondaggi sul gradimento di un argomento o di un contenuto da parte degli studenti;
- arricchire le presentazioni e gli altri materiali didattici con delle domande che stimolano l'interesse, la curiosità e la motivazione degli studenti, durante lo svolgimento dell'attività didattica in classe.

### 6.11.6 I software di condivisione di documenti e risorse

Si tratta di software che realizzano la semplice, ma efficace, idea che le risorse di apprendimento, prodotte dal docente o dagli alunni, possano essere caricate in uno spazio comune accessibile dal web e possano essere messe a disposizione dell'intera classe. In questo spazio comune, le risorse sono catalogate per argomento o per parole chiave, in modo da essere facilmente reperibili quando diventano numerose. Abbiamo visto come questa funzionalità sia generalmente presente in un Virtual Learning Environment, tuttavia esistono prodotti specifici che permettono la gestione e la condivisione di risorse.

Una soluzione molto usata per tale finalità è l'insieme degli **Strumenti per Casa e Ufficio di Google**, all'indirizzo <http://www.google.it/intl/it/about/products/> che permettono di creare documenti di testo, fogli di calcolo, presentazioni che vengono salvati sui server di Google e sono accessibili da qualsiasi posto vi sia un collegamento a internet, tramite un dispositivo fisso o mobile. Per usufruire di questo servizio è necessario attivare un proprio account su Google. La potenzialità di questa soluzione sta nel fatto che i file possono essere condivisi con altri utenti di Google (gli alunni) che possono visualizzarli mediante un collegamento a Internet, proprio come fa l'autore (il docente). Inoltre i file possono essere modificati anche dagli utenti con cui sono stati condivisi, pertanto, si può realizzare una didattica collaborativa, nella quale insegnante e studenti intervengono

insieme sullo stesso file. È possibile anche aprire una chat-line oppure commentare il documento, in modo da formulare osservazioni, stimolare le opinioni altrui e interagire collettivamente.

Un altro strumento molto utile è rappresentato dai **Moduli di Google**. Si tratta di uno strumento che permette di creare moduli (Form), ossia pagine web nelle quali vengono richieste informazioni all'utente collegato in rete o vengono poste delle domande. Si intuisce come questo possa essere uno strumento valido per creare un sondaggio, invitando gli alunni ad esprimere delle opinioni, o per realizzare test di verifica da somministrare agli alunni.

Anche i moduli possono essere condivisi con altri utenti di Google che possono intervenire su di essi e modificarli. Infine, il modulo può essere reso disponibile a uno specifico indirizzo web che può essere inviato mediante una email a un numero illimitato di persone che sono quindi invitate a collegarsi all'indirizzo ed a compilare il modulo. I dati vengono registrati e analizzati in tempo reale, creando delle statistiche e dei grafici per ciascuna risposta.

### **6.11.7 Strumenti che supportano la comunicazione e aiutano a stabilire rapporti**

I Virtual Learning Environment includono spesso degli strumenti per la comunicazione tra i vari utenti della piattaforma. In particolare, essi possono includere un Wiki e un Blog. Tuttavia, questi due strumenti sono spesso reperibili anche singolarmente, come strumenti specifici per gestire la didattica o i rapporti con gli alunni.

Il **wiki** è uno strumento orientato alla ricerca e alla collaborazione. I docenti possono usarlo come una opportunità per gli studenti di collaborare per apprendere contenuti e accrescere le loro abilità. L'insegnante può fornire un tema su cui lavorare e proporre un documento di massima dal quale partire per sviluppare una ricerca sul tema. Ciascuno dei ragazzi può intervenire su questo documento, aggiungendo del testo, spostando delle parti per riorganizzare meglio il documento, modificando o correggendo testi che ritiene migliorabili, eliminando contenuti che ritiene superflui o poco inerenti all'argomento trattato. Le modifiche apportate al testo vengono registrate, in questo modo ciascuno può sapere quale utente ha inserito del testo o lo ha modificato e può conoscere l'ora e il giorno dell'inserimento e delle modifiche.

Il **blog** è uno strumento utilizzato principalmente per registrare fatti, dati, eventi e opinioni. Nel blog, un utente può inserire un messaggio che può contenere anche immagini o altri file multimediali. Il messaggio può narrare un evento, può esprimere una considerazione o un'opinione. In calce al messaggio, gli altri utenti possono inserire dei commenti. L'autore del messaggio iniziale può rispondere a sua volta con altri commenti, sempre scritti in calce al messaggio. In questo modo si realizzano delle discussioni che vertono sul contenuto del messaggio di partenza. I messaggi e i commenti non possono essere modificati o cancellati. Questa è una differenza essenziale rispetto al wiki: i messaggi e i commenti sono organizzati cronologicamente, in modo che il blog possa diventare un vero e proprio diario che riporta l'attività dei suoi autori.

Nell'ambito dei processi di insegnamento-apprendimento, il blog viene utilizzato solitamente come blog di classe, diretto generalmente dal docente che apre una discussione con un messaggio oppure pone un interrogativo. Gli studenti sono chiamati a commentare il messaggio o a rispondere all'interrogativo. I blog possono essere usati per le seguenti finalità didattiche:

- elicitare o verificare conoscenze pregresse;
- generare interesse intorno a un contenuto;
- favorire il dibattito tra gli studenti;
- fare in modo che ciascuno studente riceva feedback dagli altri.

Rispetto a una comune discussione che può generarsi in classe, il blog può favorire alcuni aspetti e avere dei vantaggi. Infatti, anche gli studenti più timidi e chiusi riescono a vincere le loro remore e a partecipare alla discussione del blog, mentre in classe, questi studenti sono intimiditi dalla presenza delle altre persone e non riescono a intervenire. Inoltre, spesso la presenza degli interlocutori impedisce di formulare un'opinione un po' più critica, ma pur sempre rispettosa del lavoro e delle idee altrui; la discussione nel blog, invece, risulta più libera e in essa si riescono a formulare anche osservazioni più critiche.

Un'altra modalità di utilizzare il blog come strumento di didattica è quella di creare dei **blog individuali**. In questo caso, ciascuno studente crea un proprio blog con delle osservazioni circa il lavoro che sta svolgendo. Ovviamente, vi è un proliferare di blog che può diventare dispersivo e non è detto che ciascuno studente riesca a commentare i messaggi dei blog di tutti gli altri studenti. Tuttavia, il docente può accedere a ciascuno dei blog e venire a conoscenza del lavoro degli studenti. In questo modo si possono monitorare meglio il lavoro, il pensiero e i sentimenti di ciascuno.

Anche i social network costituiscono degli strumenti in grado di mettere in comunicazione il docente con gli studenti e gli studenti tra loro. Tuttavia, essi, come Facebook o Twitter, non sono espressamente pensati per mettere in comunicazione i componenti di una classe e non hanno l'apprendimento come scopo principale.

### **6.11.8 Risorse che supportano l'insegnamento e l'apprendimento**

In questa categoria non sono presenti strumenti che il docente utilizza per fare didattica, bensì risorse e contenuti che sono già pronti e disponibili sul web. In questo caso, il compito del docente è quello di individuare il modo più efficace per utilizzare tali risorse.

Il maggiore sito di risorse video è **YouTube**, raggiungibile all'indirizzo [www.youtube.com](http://www.youtube.com). Si tratta di un sito di video sharing (condivisione di video): ciascun utente di YouTube può caricare videoclip e metterli a disposizione degli altri. Altri due siti di video sharing sono **Vimeo** (all'indirizzo <https://vimeo.com/categories>) e **Viddler** (all'indirizzo <http://www.viddler.com>). Molte risorse educative sono presenti anche sul sito della **RAI** (Radio Televisione Italiana), disponibile all'indirizzo [www.rai.tv](http://www.rai.tv).

Un'altra risorsa multimediale importante è rappresentata da **Google Earth** (all'indirizzo <https://www.google.it/intl/it/earth>), servizio di Google con il quale è possibile esplorare il pianeta, utilizzando immagini satellitari interattive. È possibile viaggiare da un capo all'altro della Terra e ingrandire la visualizzazione, fino a rendere visibili dettagli concernenti monumenti o altri luoghi di interesse. Uno strumento analogo è **Google Maps** (all'indirizzo <https://www.google.it/maps?hl=it>) più indicato per visualizzare mappe e percorsi.

Un sito molto utile è **Archive**, il cui indirizzo è [www.archive.org](http://www.archive.org). Si tratta di un archivio multimediale, dal quale si possono scaricare testi, filmati, file audio, immagini ed altro. In particolare, Archive è collegato ad un circuito di biblioteche situate in prevalenza in Nord America e in Europa e permette di scaricare la versione digitale di volumi conservati in queste biblioteche. Solitamente è disponibile il formato PDF (Portable Format Document) che è aperto e di ampia diffusione. I volumi sono scaricati in accordo con le norme che tutelano il diritto d'autore.

Le risorse sul web non sono solo di tipo multimediale; molti siti mettono a disposizione risorse didattiche in formato testuale. **Google Books** (all'indirizzo <https://books.google.it>), ad esempio, è un sito molto utile, perché permette all'utente di scaricare volumi completi in formato PDF o in formato ePUB (quello caratteristico degli e-book), senza violare il diritto d'autore. Molti di questi volumi hanno un loro valore storico e scientifico, in quanto scritti da uomini illustri, come Galilei, Kant, Newton, Hegel.

Un servizio analogo è fornito dal sito **Liber Liber**, raggiungibile all'indirizzo <http://www.liberaliber.it/>. Anche in questo caso, è possibile scaricare, in diversi formati liberi, opere di autori scomparsi da tempo.

Un motore di ricerca di grande utilità è **Google Scholar** (all'indirizzo <https://scholar.google.it/>), strumento di ricerca specifico per articoli scientifici; molte di queste risorse possono essere scaricate in formato PDF.

### 6.11.9 Software per realizzare prodotti multimediali

Mediante il web 2.0 e i software multimediali, gli stessi studenti possono essere in grado di realizzare materiale didattico e altri prodotti che favoriscono l'apprendimento. Alcuni di questi strumenti non differiscono da quelli usati dai docenti, mentre altri sembrano catalizzare maggiormente l'attenzione degli studenti, in quanto permettono loro di esprimersi con linguaggi più vicini al loro modo d'essere. Una particolare tipologia di programmi è rappresentata dai software per la produzione di videoclip. A tal fine, vi sono software forniti gratuitamente con il sistema operativo Windows, come Windows Live Movie Maker. Un altro software che permette di modificare e creare videoclip è **VirtualDub**, scaricabile gratuitamente all'indirizzo <http://www.virtualdub.org/>. Utili programmi completi di molte funzionalità sono **Camtasia** e **Snagit**, per i quali occorre acquistare una licenza d'uso.

Il programma **Audacity** permette di modificare file audio ed è liberamente scaricabile all'indirizzo <http://audacityteam.org/>.

**NewsMaker** è uno strumento software che permette agli studenti di creare il loro notiziario personalizzato, dalla scrittura del canovaccio, fino alla registrazione e alla pubblicazione online. Si tratta di uno strumento che può aiutare gli studenti ad esprimersi e migliorare le loro abilità comunicative. Per fruire dei servizi è possibile registrarsi all'indirizzo <http://newsmaker.tv/>.

**VoiceThread** (all'indirizzo <https://voicethread.com/>) è uno strumento software che offre la possibilità di aggiungere una descrizione testuale o vocale a delle fotografie che possono essere condivise online. Le immagini possono essere organizzate in una sequenza animata e possono essere commentate da altri utenti.

### 6.11.10 I Serious Game e gli ambienti immersivi

Il percorso che ha portato alla nascita dei Serious Games si snoda attraverso delle tappe fondamentali, individuate dagli studiosi Tarja Susi, Michael Johannesson e Per Backlund. Un primo momento cruciale è stata la nascita dell'**E-Learning**. Questo termine è piuttosto generico e sta ad indicare un apprendimento basato sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione che ha la caratteristica di essere svolto a distanza, ossia non in una classe in presenza di un docente e di altri studenti. Negli anni '90 si è iniziata a prendere in considerazione l'idea che si potessero utilizzare dei giochi per favorire pratiche di apprendimento. In quel periodo, si è parlato spesso di **Edutainment**, ossia di una sorta di educazione (*education*) che, in qualche modo, intrattiene anche lo studente (*entertainment* significa appunto intrattenimento). Talvolta, questi giochi erano disponibili via web e potevano essere fatti da remoto: in tal modo si riprendeva anche il concetto di E-Learning. Tuttavia, l'esperimento dell'Edutainment, almeno nella fase iniziale, non ha riscosso molto successo, in quanto si è tradotto in una serie di applicazioni che promuovevano attività semplici e ripetitive, che favorivano un apprendimento meccanico e mnemonico, piuttosto che ragionato e significativo. Questo era dovuto soprattutto ai limiti tecnici che si incontravano nel codificare giochi più complessi. Con l'inizio del XXI secolo, il concetto di Edutainment è confluito progressivamente e si è parzialmente sovrapposto a quello di **Digital Game-Based Learning**, ossia di apprendimento basato sui giochi. In questo caso i giochi sono più motivanti, coinvolgenti e promuovono un apprendimento significativo, spesso basato sul ruolo assunto dall'utente nel gioco e sulla

possibilità di realizzare azioni molto diverse tra loro e di modificarle per migliorare i propri risultati.

È nel contesto del Digital Game-Based Learning che si inseriscono i **Serious Games** (letteralmente, *giochi seri*). Generalmente, i Serious Games possono avere varie finalità, come quelle di creare simulazioni da utilizzare in particolari ambiti lavorativi, o come quelle di addestrare individui per svolgere mansioni specifiche, specialmente in campo militare. Una parte dei Serious Games è destinata all'educazione e all'apprendimento.

Nell'ambito educativo, i Serious Games hanno il compito di fare leva sull'interesse dell'utente e coinvolgerlo per ottenere una finalità specifica, che è quella di sviluppare nuova conoscenza e nuove abilità.

Attualmente, i Serious Games sono realizzati per funzionare su computer molto potenti e sono codificati, a livello software, con routine decisionali che possono essere piuttosto complesse; pertanto, ne derivano giochi con una grafica tridimensionale molto realistica, con tempi di esecuzione particolarmente rapidi, con attività stimolanti perché complesse e articolate. Per tali motivi, i Serious Games possono riprodurre in modo realistico paesaggi riferiti a luoghi reali, del passato o del presente, oppure a luoghi di fantasia, possono riprodurre, con fedeltà grafica impressionante, esseri umani, animali o creature fantastiche, possono attribuire ai personaggi comportamenti complessi e imprevedibili.

Questi giochi coinvolgono l'utente attraverso l'esplorazione di luoghi, la risoluzione di problemi, la competizione o la collaborazione con altri utenti. Difatti, i Serious Games possono essere eseguiti su più computer collegati in rete e permettere a più utenti di agire contemporaneamente nello stesso ambiente e di confrontarsi anche se i loro computer sono distanti.

In particolare, con i mezzi hardware e software attuali, nei Serious Games possono essere ricreati degli **ambienti immersivi**, ossia mondi nuovi, universi nei quali si muovono personaggi che possono essere guidati dal computer, dall'utente in prima persona o da altri utenti collegati al gioco attraverso la rete. L'utente può decidere di impersonare in modo stabile un certo personaggio e ricreare all'interno del gioco una vera e propria vita parallela, fatta di esperienze, contatti, interazioni, avventure e problematiche da risolvere. Per tale motivo, alcuni Serious Games vengono anche definiti **giochi immersivi**. Le caratteristiche di questi ultimi riguardano diversi aspetti:

- **l'ambientazione.** I giocatori sono immersi in un contesto di apprendimento che li mette alla prova di continuo, che propone problemi complessi, con informazioni ridondanti, e che offre un ampio grado di libertà nelle scelte;
- I e **attività di apprendimento.** Il gioco propone attività di apprendimento che possono essere complesse, come la necessità di compiere scelte, di attuare strategie per risolvere problemi, di ragionare in modo logico-consequenziale;
- Ia **presenza di multi-utenti.** I giocatori coinvolti sono diversi, tutti collegati alla stessa realtà ludica. I giocatori possono essere in competizione oppure possono collaborare;
- Ia **metodologia di apprendimento.** Solitamente nei giochi viene impostata una strategia di apprendimento basata sulle prove ed errori. Il comportamento errato viene in qualche modo segnalato e penalizzato, affinché possa essere corretto in fasi successive del gioco. Pertanto, si genera un feedback continuo.

Vi è anche un altro aspetto dei giochi immersivi che non deve essere sottovalutato, relativo alle capacità e alle abilità che "attivano" negli utenti. I ricercatori hanno notato che tutti gli ambienti particolarmente motivanti hanno in comune una serie di caratteristiche. In particolare, un ambiente è motivante se presenta elementi di sfida, favorisce il controllo di ogni singolo fattore, stimola la fantasia e pungola la curiosità, mantiene alta

l'attenzione per lunghi periodi. Si tratta di elementi che sono caratterizzanti dello stato di flusso, definito dallo studioso Csíkszentmihályi. Lo stato di flusso è definito come uno stato di esperienza ottimale, nel quale una persona è tanto impegnata in una attività da perdere coscienza di sé, da smarrire il senso del tempo, dimenticandosi anche dei bisogni più basilari (come il riposarsi e il nutrirsi). Si tratta di attività che hanno obiettivi specifici, visibili e chiaramente identificabili, che non comportano delle ricompense esplicite, ma che sono intrinsecamente premianti. Diversi studiosi (Shute, Ventura) hanno notato che i giochi immersivi hanno proprio questa caratteristica, possono, cioè, essere codificati in modo da conservare un livello di sfida adeguato e stimolare l'attenzione e la curiosità del giocatore, in modo da mantenerlo prolungatamente in uno stato di flusso.

Pertanto, grazie alle loro caratteristiche, i giochi immersivi sono in grado di sviluppare abilità che sono difficili da accrescere con la tradizionale didattica d'aula. Queste abilità sono messe in evidenza da diversi studiosi (Shute, Ventura, Bauer, Zapata-Rivera).

Una prima abilità coinvolta è la **persistenza**. I Serious Games sono in grado di aumentare la persistenza e la forza di volontà di un soggetto, mettendolo ripetutamente di fronte ad azioni che devono essere svolte con successo. Se tali azioni non vengono svolte in modo corretto, il soggetto si ritrova di fronte nuove occasioni in cui ripeterle per svolgerle correttamente. Il giocatore deve mantenere una propria forza di volontà che lo porta a ripetere l'azione da svolgere fino a quando non la compie con sicurezza e ha bassa probabilità di sbagliare. Tutto questo, di solito, non avviene con una didattica d'aula, dove lo studente deve essere sorretto quando compie i primi errori, per evitare che si scoraggi.

Un secondo aspetto molto importante è il **problem solving** che generalmente svolge un ruolo chiave nell'economia del gioco. Posto di fronte a una situazione difficile, il giocatore deve essere in grado di decidere cosa fare e come farlo nel migliore dei modi. Nel compiere questa scelta, deve individuare informazioni pertinenti, tra molti stimoli ridondanti. La risoluzione della situazione critica è possibile solo se si fa leva su ciò che si è appreso in precedenti situazioni di difficoltà. Nella didattica d'aula tradizionale è molto difficile ricostruire attività di problem solving che siano complesse o che non abbiano un'unica soluzione migliore delle altre. Di solito, infatti, vengono proposti problemi la cui soluzione è unica accantonando quelli più complessi, ossia quei problemi che non hanno un'unica soluzione o che non hanno una soluzione dichiaratamente migliore delle altre. Tuttavia, sono proprio questi ultimi che danno la possibilità di formulare soluzioni insolite e originali e sviluppare particolari abilità mentali. Insieme al problem solving, si sviluppa anche la **creatività** del giocatore; ciò è possibile se il gioco lascia all'utente molte alternative nell'agire. Inoltre, nell'attività di problem solving può anche svilupparsi una certa predisposizione a **lavorare in gruppo**. Difatti, i diversi giocatori possono interagire in contemporanea sulla situazione problematica, suddividendosi i compiti e aiutandosi gli uni con gli altri.

Altri possibili benefici sono relativi alla capacità di prestare un alto livello di **attenzione** per un tempo prolungato. Nelle fasi particolarmente concitate del gioco, si devono svolgere con rapidità una serie di azioni e occorre prestare attenzione a una serie di ostacoli o pericoli che si materializzano in modo repentino. Solo un alto livello di attenzione e buone capacità selettive dei segnali che provengono dall'ambiente circostante possono permettere di superare situazioni di difficoltà (si pensi ad esempio a duelli e combattimenti che talvolta sono proposti in giochi immersivi d'azione). Se l'apprendimento è il risultato della capacità di incamerare informazioni provenienti dall'ambiente circostante, allora ci si rende conto che l'attenzione è un prerequisito essenziale per apprendere. Una delle criticità che spesso lamentano i docenti è la scarsa capacità degli alunni di rimanere attenti durante le attività svolte in classe. Pertanto, i giochi immersivi possono essere utili per migliorare questa abilità.

In base a quanto riportato nella letteratura scientifica, i giochi digitali possono avere anche degli effetti

negativi sull'utente e causare problemi di salute, come il mal di testa, l'affaticamento, i cambi di umore, gli infortuni dovuti a sforzi ripetitivi, e problemi di tipo psico-sociale, come la depressione, l'isolamento sociale o un comportamento aggressivo.

Insieme a quelle appena elencate, resta aperta un'altra problematica, circa la possibilità di valutare il livello di acquisizione delle abilità stimolate dal gioco. Gli esperti sono concordi nel sostenere che tale valutazione debba essere, in qualche modo, nascosta, ossia non evidente all'occhio del giocatore. In altre parole, il giocatore non deve accorgersi di essere valutato durante il gioco su certe abilità, né deve essere consapevole di come avvenga tale valutazione. Solo in questo modo può assumere un comportamento naturale e volto esclusivamente alla risoluzione del gioco. Il livello di apprendimento potrà essere fornito a conclusione dell'esperienza ludica.

Va sottolineato come lo sviluppo di tecnologie hardware e software, capaci di creare giochi immersivi, abbia aperto anche la strada alla creazione di ambienti immersivi fortemente orientati alla formazione e all'educazione. In particolare, questi ambienti possono riprodurre:

- luoghi di elevato valore artistico, storico e culturale che possono essere esplorati in dettaglio (si pensi all'antica Pompei o alla Cappella Sistina);
- laboratori scientifici nei quali è possibile compiere esperimenti che in generale non è possibile riprodurre nelle scuole (si pensi ad un esperimento in assenza di gravità oppure a un'esperienza svolta sulla Luna).

Pertanto, è possibile fruire di esperienze di apprendimento mediante simulazioni, laddove sarebbe impossibile svolgere tali esperienze nel mondo reale, per ragioni di costi, sicurezza e tempo.

In particolare, ricordiamo un ambiente virtuale tridimensionale, messo a punto dall'INDIRE, denominato **EdMondo** (visitabile all'indirizzo <http://www.scuola-digitale.it/ed-mondo/progetto/come-accedere/>). Si tratta di un ambiente sviluppato appositamente per docenti e studenti nel quale è possibile creare esperienze didattiche innovative e insolite.

## Capitolo 7

# Le competenze sociali del docente

Il lavoro del docente ha delle profonde implicazioni relazionali, non solo perché egli deve interagire quotidianamente con i propri studenti, ma anche perché deve gestire un ampio spettro di relazioni con altri adulti professionisti e con i genitori degli alunni. Nel capitolo vengono dunque analizzate le competenze sociali che l'insegnante deve adottare con gli studenti e con gli altri membri della comunità scolastica. L'attenzione sarà rivolta agli stili di comportamento del docente, alle possibili modalità di gestione della classe in generale e degli studenti aggressivi in particolare, alla capacità di generare e alimentare la motivazione degli allievi, e ci si soffermerà anche sull'importanza del lavoro che il docente svolge con i propri colleghi, volto a migliorare l'azione didattica dell'istituzione scolastica attraverso attività come l'insegnamento collaborativo e la costituzione di una comunità di pratica.

### 7.1 Comunicazione verbale, paraverbale e non verbale

---

In via del tutto generale la comunicazione tra due soggetti può essere suddivisa in:

- comunicazione verbale, costituita dal linguaggio (le parole scritte o parlate);
- comunicazione paraverbale, alla cui base vi è l'uso della voce (il tono, il ritmo);
- comunicazione non verbale, alla cui base vi è l'uso del corpo (la mimica facciale, la postura).

Nei paragrafi seguenti ci soffermeremo su queste tre modalità di comunicazione.

### 7.1.1 Comunicazione verbale

La comunicazione verbale si esprime mediante il linguaggio, ossia attraverso le parole e il loro significato convenzionale. È una comunicazione utile per riferire informazioni in modo preciso, per esprimere ragionamenti e deduzioni, per descrivere la realtà delle persone e delle cose che ci circondano.

Un individuo possiede una **competenza linguistica** quando è in grado di utilizzare la comunicazione verbale in modo efficace per descrivere, ragionare e informare. Al contempo, un individuo che ha buone competenze linguistiche è anche in grado di interpretare al meglio e cogliere le sfumature dei messaggi scritti o parlati che gli vengono rivolti.

La comunicazione verbale ha il pregio indiscutibile di poter trasmettere e di rendere possibile la ricezione di messaggi complessi. Tuttavia, Mehrabian afferma che tale comunicazione è meno incisiva nel trasmettere sentimenti o emozioni all'interlocutore. Consideriamo un messaggio espresso mediante comunicazione verbale che non sia accompagnato da alcun elemento paraverbale o non verbale. In altre parole, possiamo considerare una frase trascurando il tono della voce e l'espressione facciale con cui viene riferita. In particolare, consideriamo la frase *“mio figlio mangiando il gelato si è sporcato la maglietta”*; in generale, questa comunicazione trasmetterà poco in termini di sentimenti e di emozioni con i quali stiamo vivendo l'evento descritto. Tuttavia, in alcuni casi, la scelta di alcune espressioni verbali piuttosto di altre può avere una connotazione positiva o negativa da un punto di vista emotivo. Si pensi alla frase *“non hai capito”*, espressa al posto della frase *“non mi sono spiegato bene”*: la prima frase sottolinea una chiusura verso l'interlocutore, mentre la seconda mantiene aperto il confronto e la discussione. Analogamente, *“non mi occupo di queste faccende”* mostra un atteggiamento emotivo di tipo negativo, sottolinea una certa rigidità; in alternativa, la frase *“per avere una risposta esauriente su questo aspetto deve rivolgersi all'ufficio successivo”* mostra flessibilità e apertura.

### 7.1.2 Comunicazione paraverbale

Un secondo livello comunicativo è rappresentato dalla comunicazione paraverbale, alla base della quale vi è la voce. In particolare, la comunicazione paraverbale si concretizza attraverso:

- il **volume** della voce, che è legato all'intensità con la quale le onde sonore vengono emesse. Si può avere un volume (o intensità) forte oppure piano, con tutti i livelli intermedi. In altre parole, si può proferire la stessa frase urlando, parlando ad alta voce, parlando con un volume più basso o quasi bisbigliando;
- il **tono** della voce, che mostra il senso che vogliamo dare alla comunicazione. Possiamo utilizzare un tono pacato, ironico, sarcastico, apatico, interessato, arrogante e così via;
- il **ritmo** della voce, che è relativo alla velocità con cui si parla e alle pause effettuate durante la comunicazione verbale.

È chiaro che questi tre aspetti comunicano molto da un punto di vista emotivo e molto meno da un punto di

vista dei contenuti. Per tale motivo, un soggetto può utilizzare la comunicazione paraverbale per entrare in sintonia empatica con il suo interlocutore. Osservando la comunicazione paraverbale dell'altro, possiamo avere un'idea del suo stato d'animo, delle sue emozioni e possiamo regolare le nostre in modo da stabilire un dialogo efficace. Questo tipo di competenza è detta **competenza paralinguistica**. Per mostrare gli aspetti emotivi di questa comunicazione, si possono formulare vari esempi. Usare un volume forte della voce può trasmettere all'interlocutore prevaricazione e chiusura, mentre usare un volume più basso può trasmettere tranquillità. Inoltre, comunicare qualcosa bisbigliando mette in evidenza un rapporto di complicità o di confidenza.

Il tono della voce cambia completamente il significato a una espressione verbale. Ad esempio si può dire *“come sono stanco”* con un tono che indica tristezza e reale affaticamento, oppure con un tono che indica soddisfazione per un lavoro portato a termine o per un compito svolto.

Allo stesso modo, il ritmo della voce, ossia la velocità con cui proferiamo le parole, può mostrare sicurezza (ritmo veloce) oppure indecisione (ritmo lento). In altri casi, un ritmo lento può evidenziare l'importanza di un'affermazione, mentre un ritmo veloce può indicare una importanza relativa e minore di quello che si dice. In altri casi, una pausa a un certo punto di una frase può essere utilizzata per sottolineare l'importanza di una parola o di un concetto. Inoltre, nell'ambito della comunicazione paraverbale, possiamo considerare anche la modalità con la quale la stessa frase può essere espressa ponendo l'**accento** su diverse parole, sottolineandone l'importanza. Ad esempio, nella frase *“inviami una email prima di domattina”* è possibile porre l'accento sulla parola “email” per indicare all'interlocutore che si preferisce espressamente quel mezzo comunicativo. Viceversa, si può porre l'accento sulla parola “prima” per indicare che è importante la scadenza temporale con la quale l'azione deve essere svolta.

Talvolta si considerano anche le due seguenti caratteristiche della voce:

- il **timbro**, che è identificativo della voce che ascoltiamo. Difatti, ci capita spesso di riconoscere una persona semplicemente ascoltandola ed avendola fuori dal campo visivo. In questo caso, stiamo riconoscendo il timbro della voce;
- l'**altezza**, che è indicativa di una voce acuta oppure grave. Ad esempio, nell'opera lirica, i cantanti sono identificati come tenore, baritono e basso in base all'altezza della loro voce.

Queste sono caratteristiche permanenti e non contingenti della voce. In altre parole, un individuo possiede sempre lo stesso timbro di voce, a prescindere dalle situazioni che affronta. Queste caratteristiche permanenti possono influenzare lo stato emotivo dell'interlocutore. Ad esempio, una voce baritonale appare calda e più autorevole di altre.

### 7.1.3 Comunicazione non verbale

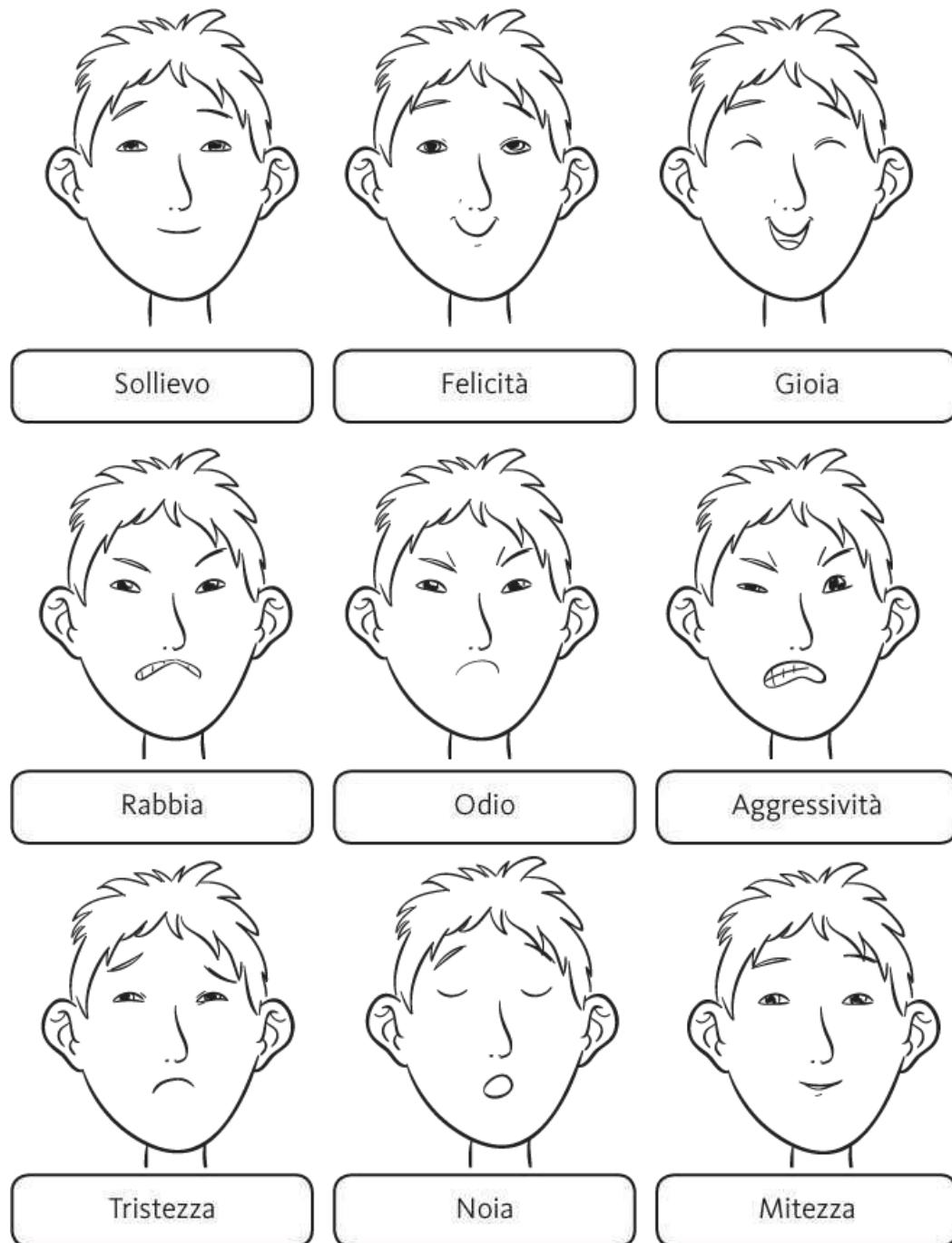
La comunicazione non verbale comprende un vasto numero di canali comunicativi e di fattori che non rientrano nelle due modalità comunicative precedenti. Si tratta di una modalità di comunicazione operativa anche quando non si parla. Analizziamo alcuni tipi di comunicazione non verbale.

#### ***La mimica facciale e lo sguardo***

La mimica facciale è una delle principali forme di comunicazione non verbale. Essa accompagna in modo costante la comunicazione verbale dell'emittente ed è attiva anche quando si ascolta il proprio interlocutore. In entrambi i casi, la mimica facciale esprime in modo diretto e sincero lo stato emotivo di chi sta interloquendo ([Figura 7.1](#)).

Come asserito più volte, il testo scritto non permette di comunicare tali stati emotivi. Per tale ragione una comunicazione essenzialmente scritta, come quella che avviene mediante i moderni mezzi informatici come i forum, le chat, le email e i blog, non riesce a trasmettere l'emozione con la quale viene digitato un messaggio. Questo può generare spesso fraintendimenti.

A tale proposito sono state inventate le *emoticon* (le "faccine") che possono essere inserite in questi messaggi testuali di tipo digitale per indicare lo stato d'animo con il quale essi vengono formulati. I volti rappresentati nelle *emoticon* sono costituiti quasi sempre da sopracciglia, occhi e labbra, in quanto sono queste le parti del volto che contribuiscono maggiormente alla mimica facciale.



**FIGURA 7.1** La mimica facciale esprime i sentimenti

Un aspetto particolare è dato dal sorriso del quale esistono diverse forme. L'elemento caratterizzante del

sorriso è la forma delle labbra, le cui estremità sono rivolte verso l'alto, a formare una U. Tipicamente il sorriso esprime felicità, approvazione e simpatia. Tuttavia, non tutti i sorrisi hanno questo significato. Alcuni sono di circostanza ed altri hanno un tono di amarezza. Il sorriso di circostanza (o sorriso simulato) si distingue da quello autentico perché la parte superiore del viso resta inerte; questo sorriso si spegne rapidamente. Il sorriso infelice è caratterizzato da una mimica della parte superiore del volto che sembra essere triste e che si distingue dalla mimica sorridente delle labbra.

Anche lo "sguardo" comunica in modo evidente lo stato di una persona. Ad esempio, un individuo che fugge con i propri occhi lo sguardo dell'interlocutore esprime la volontà di interrompere la comunicazione, di disimpegnarsi o di fuggire dalla situazione attuale. In altri casi, lo sguardo è rivolto a tratti verso l'interlocutore e indica la volontà di essere coinvolto ed accettato. Uno sguardo fisso verso gli occhi dell'altro è indice di sfida e di aggressività.

### ***La gesticolazione e l'automanipolazione***

Con questa modalità comunicativa si intendono i gesti che generalmente vengono fatti con le mani. Ad esempio le mani congiunte a campana possono indicare una sicurezza ed una autorevolezza, mentre le mani congiunte con le dita intrecciate possono indicare ansia e preoccupazione. Il toccarsi il mento o la guancia con una mano può indicare la volontà di assumere un atteggiamento critico o valutativo, mentre il toccarsi la parte inferiore del naso con il dorso di un dito può indicare uno stato emotivo dubioso. L'indicare l'altro o il puntarlo con un dito può essere inteso come un atteggiamento aggressivo, lo sfregarsi le mani indica uno stato di aspettativa in quanto si sta pregustando un successo o un risultato. Infine, lo sfregarsi gli occhi indica incredulità e sorpresa.

Nell'ambito della gesticolazione esiste un particolare fenomeno che è l'automanipolazione: consiste nel ripetere dei gesti a intervalli più o meno regolari. Non si tratta di tic, ma di evidenze di particolari stati di stress, di tensione, o di disagio. Lo stress è uno stato che si accompagna a malessere e disfunzioni fisiche, psicologiche o sociali. Tra i gesti automanipolatori più diffusi vi sono il toccarsi o il grattarsi i capelli, il pizzicarsi le sopracciglia, il toccarsi o lo sfregarsi la barba, il nascondere il volto con le mani. In ogni caso, si tratta di gesti fatti per autoconfortarsi, che hanno l'obiettivo di attenuare lo stato di stress.

### ***La postura***

La postura consiste nella posizione che il corpo umano occupa nello spazio circostante e nella posizione relativa che le varie parti del corpo occupano l'una rispetto all'altra (tronco, testa, arti superiori e inferiori). La postura di un individuo può indicare rilassatezza o rigidità e stress, può indicare una condizione dominante rispetto all'interlocutore o una subalterna.

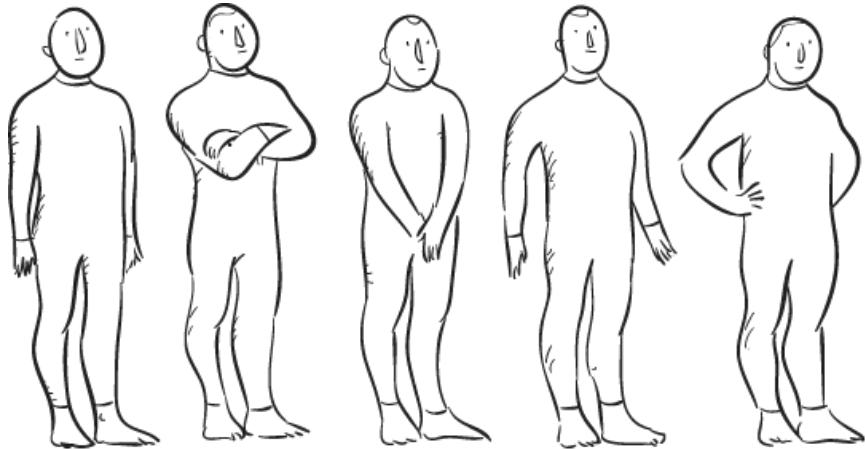
Cominciamo col descrivere posture che si assumono da seduti.

Se si incrociano le braccia o si accavallano le gambe, allora si mostra un atteggiamento di chiusura e di difesa rispetto all'interlocutore. Viceversa, piegarsi in avanti indica disponibilità all'ascolto e apertura. Piegarsi all'indietro, magari ponendo le mani dietro al capo, è considerato un atteggiamento di superiorità, un comportamento che esprime sicurezza. Allontanare la polvere o le briciole dal tavolo con le mani oppure pulirsi la giacca scuotendola con il dorso della mano indicano disinteresse e disapprovazione.

Altre posture si assumono stando in piedi ([Figura 7.2](#)).

Avere una camminata eretta indica confidenza e sicurezza. Sostare in piedi, poggiando le mani sui fianchi indica superiorità e aggressività. Anche, stando in piedi, l'incrociare le braccia indica un atteggiamento di difesa e chiusura. Il congiungere le mani dietro la schiena incurvandosi in avanti indica rabbia, frustrazione o

preoccupazione. Inoltre, il congiungere le mani in avanti, tenendo le braccia rivolte verso il basso, indica una condizione di autocontrollo e di studio dell'ambiente circostante. Il mantenere le braccia aperte indica accoglienza e apertura. L'appoggiarsi con il braccio o con la spalla lateralmente ad un sostegno indica sicurezza e rilassatezza. L'appoggiare i pugni su di un tavolo, piegandosi in avanti e stando in piedi, indica un atteggiamento partecipativo e al contempo autoritario.



**FIGURA 7.2** La postura in piedi

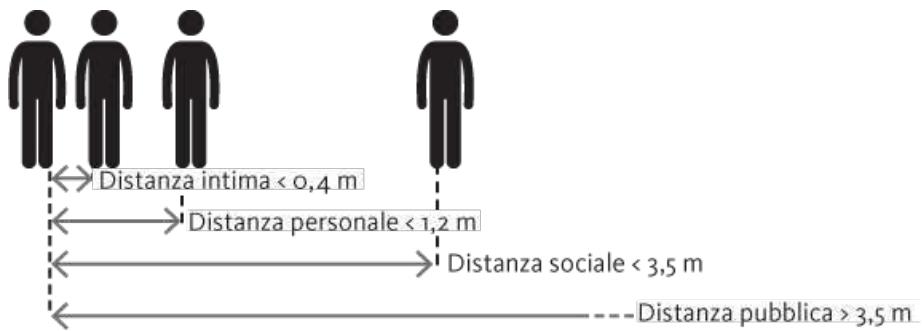
### ***La gestione delle distanze (prossemica)***

La prossemica è lo studio del rapporto che sussiste tra vari corpi in base allo spazio che essi occupano nell'ambiente circostante. Per la prossemica assumono particolare importanza le distanze che si stabiliscono tra i corpi. Ad esempio, si pensi ad un'aula nella quale sono collocati banchi, cattedra e lavagna. I banchi possono essere disposti lungo file ed essere rivolti tutti verso la cattedra, che è ben distanziata da questi ultimi. Questa organizzazione degli spazi tende a sottolineare le differenze gerarchiche esistenti tra alunno e docente. A volte la cattedra viene posta anche su di una pedana, per accentuare il livello di importanza del docente rispetto agli alunni. Si pensi ora ai banchi disposti a isole, ossia affiancati a coppie o in terne, e alla cattedra relegata in un angolo come piano di lavoro, lasciando al docente la possibilità di muoversi tra i banchi. In questo secondo caso, la distanza tra alunno e docente risulta ridotta. Il docente e l'alunno possono stare anche a contatto se il docente decide di soffermarsi presso un banco e interagire con l'alunno.

In generale, la prossemica permette di stabilire il livello di relazione che si instaura tra due interlocutori in base alla distanza che tra essi intercorre ([Figura 7.3](#)).

Quando una distanza è:

- inferiore ai 30-40 cm è detta "intima". Indica un alto livello di confidenza tra i due interlocutori;
- dai 30-40 cm fino ad 1 m oppure 1,2 m è detta "personale". Questa distanza si stabilisce tra persone che non hanno un livello intimo o confidenziale di relazione, ma che sono in rapporti personali di amicizia spontanea. Si tratta di una distanza ritenuta comunque informale;
- da 1 m-1,2 m fino a 3,5 m circa è detta "sociale". Questa è la distanza che intercorre tra persone tra le quali sussiste un rapporto formale, come un rapporto di lavoro;
- oltre i 3,5 m è ritenuta "pubblica". Si tratta di una distanza tra persone che non hanno rapporti formali e che non si conoscono reciprocamente.



**FIGURA 7.3** La prossemica

È indubbio che la distanza che intercorre tra noi e il nostro interlocutore sia indicativa del rapporto emotivo che vogliamo stabilire. In altre parole, la prossemica rivela la personalità degli individui. Ad esempio, se un interlocutore si avvicina all'altro raggiungendo una distanza personale, allora si può sostenere che egli voglia stabilire un rapporto di maggiore confidenza con il proprio interlocutore. Questo segnale può essere accolto in modo positivo o negativo dall'altro individuo. Allo stesso modo, il mantenere una distanza sociale può indicare la voglia di mantenere un rapporto formale con il proprio interlocutore. In modo analogo ai casi precedenti, si parla di **competenza prossemica**, quando si è in grado di variare in modo adeguato la distanza che intercorre tra noi e gli altri individui in relazione alle circostanze.

#### ***La modalità di vestire e di presentare la propria persona***

Il modo di vestire, di pettinarsi e di truccarsi sicuramente incide sull'immagine complessiva dell'individuo e pertanto costituisce una modalità di comunicazione non verbale. Vestire in modo informale può indicare la volontà di abbattere le distanze ed entrare nella dimensione personale del proprio interlocutore. Vestire in modo formale può indicare la volontà di mostrare autorevolezza o di gestire il rapporto in modo professionale e distaccato.

Come abbiamo visto, tutte le molteplici modalità di comunicazione non-verbale indicano in prevalenza il piano della relazione esistente tra i due comunicatori. In altre parole, esse sono una rappresentazione piuttosto fedele dello stato emotivo e sentimentale dell'individuo.

#### **7.1.4 La regola 7%-38%-55%**

Lo studioso Mehrabian sostiene che la comunicazione verbale esprime al meglio i contenuti, mentre quelle paraverbale e non-verbale esprimono al meglio sentimenti ed emozioni della persona.

In particolare, Mehrabian ha introdotto la regola del 7%-38%-55% che afferma che i sentimenti di una persona traspiano attraverso le tre modalità comunicative, distribuiti secondo la regola mostrata nella [Figura 7.4](#). In particolare, la comunicazione verbale supporta per un 7% l'esposizione dei sentimenti e delle emozioni, la comunicazione paraverbale supporta l'esposizione dei sentimenti per il 38%, mentre quella non verbale la supporta per il 55%. Se vogliamo leggere questi numeri in modo differente, possiamo dire che la comunicazione non verbale rappresenta oltre la metà della modalità comunicativa che trasmette i sentimenti ed è otto volte più incisiva, sotto questo punto di vista, della comunicazione verbale.

Si pone quindi una questione. I sentimenti possono essere espressi in modo più o meno incisivo attraverso i tre canali comunicativi; in generale, ci si aspetta che i tre canali siano tra di loro coerenti. Ad esempio, una persona può comunicare verbalmente al suo interlocutore di esser pronto ad ascoltarlo. Tuttavia, dagli altri due canali pervengono segnali contrastanti con tale affermazione. Ad esempio, lo sguardo della persona, la sua

mimica e la sua postura mostrano segnali di chiusura e di disinteresse. In tal caso, si mostrano delle incongruenze tra i vari canali comunicativi e l'interlocutore è portato a considerare il canale prevalente di comunicazione dei sentimenti, ossia quello non verbale. Si noti che questa affermazione vale solo quando un individuo comunica il proprio stato d'animo, ma non quando comunica informazioni, descrive qualcosa o porta avanti ragionamenti.



**FIGURA 7.4** La regola 7%-38%-55%

## 7.2 Lo Stile Comunicativo del docente secondo Norton

---

### 7.2.1 Le variabili dello stile comunicativo

Nel 1974 Robert W. Norton introduce il concetto generale di stile comunicativo. In pubblicazioni successive egli migliora e affina gli studi su tale concetto, applicandolo in vari campi, tra i quali anche l'istruzione. Per Norton, lo stile comunicativo di un individuo è il modo con il quale questi interagisce con gli altri, usando la comunicazione verbale, paraverbale e non verbale, per far intendere come debba essere considerato, interpretato, filtrato e compreso il significato letterale dei contenuti che egli esprime.

Comprendiamo subito che lo stile comunicativo è qualcosa di caratteristico del singolo individuo. Volendo fornire una definizione meno formale e più operativa, possiamo stabilire che lo stile comunicativo di un individuo è delineato mediante un nucleo di *variabili*, ciascuna delle quali è legata a una caratteristica della persona. Molto spesso le variabili vengono anche definite *attributi* o *costrutti* o *sotto-costrutti*. In particolare, Norton individua 11 variabili.

<b>Dominante</b>	È un attributo che indica uno stile comunicativo forte. Si tratta di una persona che si fa carico delle responsabilità all'interno di un gruppo, che, in presenza di altre persone, parla e si esprime più degli altri. Il comunicatore dominante esercita una forte influenza sugli altri e riduce il controllo che gli altri esercitano in una situazione sociale. In altre parole, il dominante cerca di indurre gli altri al cambiamento che gli è favorevole. Esibisce spesso una profonda sicurezza di sé.
<b>Amichevole</b>	Questo attributo caratterizza le persone che mostrano spesso gentilezza e buona volontà nei confronti degli altri. Sono persone empatiche che esibiscono interesse per le preoccupazioni degli interlocutori. Hanno la tendenza a confermare ciò che dicono gli altri e ad infondere sicurezza nelle persone del gruppo. Raramente arrivano allo scontro con gli altri e preferiscono assecondare. Sono tenuti dagli altri in buona considerazione e godono di stima. Norton afferma che questo attributo può essere riservato a un ventaglio piuttosto ampio di persone, che va da quelle che non mostrano alcuna ostilità, fino a quelle che sono considerate amici intimi.
<b>Attento</b>	È un attributo simile all'amichevole, ma presenta sfumature diverse. Un comunicatore attento presta spesso attenzione ai segnali provenienti dai suoi interlocutori. In altre parole, egli è attento al feedback che riceve dagli altri. Fa dell'ascolto un suo punto di forza, si mostra coinvolto e spesso incoraggia il proprio interlocutore nel momento di difficoltà. Il comunicatore attento tiene al fatto che gli altri si accorgano che lui è veramente coinvolto ed interessato alle loro questioni; a tal fine fa un uso sapiente della comunicazione non verbale.
<b>Rilassato</b>	Un comunicatore rilassato è di solito a proprio agio. Non mostra segni di nervosismo e di ansia per via dell'interazione con gli altri. Comunica in modo fluido e lineare. È una persona calma e raccolta e riesce a mettere a proprio agio il suo interlocutore. I fattori ambientali incidono poco sul comunicatore rilassato. Tuttavia, questo atteggiamento può indicare anche superficialità, svogliatezza oppure noia dovuta ad abitudine. In ogni caso questo parametro tende ad indicare l'assenza di ansia.

Polemico	Si tratta di un comunicatore propenso alla discussione, che talvolta può degenerare in lite. Tende a contrapporsi alle argomentazioni degli altri. È propenso al confronto acceso anche su questioni secondarie e futili; spesso la sua presenza non permette di risolvere le questioni e raggiungere un accordo o una decisione. Il suo stile bellico e combattivo può suscitare controversie e tensioni, che spesso restano irrisolte. Norton asserisce che si tratta di una variabile molto simile a quella dominante, ma che esibisce tratti e caratteristiche più negative.
Drammatico	Il comunicatore drammatico tende spesso a porre enfasi sugli aspetti importanti, adoperando esagerazioni e iperboli. Fa uso di espressioni pittoresche e drammatiche, che condisce con espedienti paraverbali e non verbali. Può fare uso di racconti, di storie o metafore coinvolgenti per sottolineare i contenuti della sua comunicazione. Talvolta, la drammatizzazione del contenuto agisce su di un piano opposto al contenuto stesso, essa tende a sgonfiare o svalutare di proposito contenuti che il comunicatore ritiene importanti. Si tratta di un artificio che vuole destare maggiormente l'attenzione dell'interlocutore, che riesce a cogliere il duplice piano comunicativo, disgiungendo il senso letterale delle parole dal significato reale e complessivo della frase.
Animato	Il comunicatore animato usa molto la comunicazione non verbale per enfatizzare i contenuti trasmessi. In altre parole, questo soggetto ricorre spesso ai gesti, alle espressioni facciali, alla postura per trasmettere i suoi messaggi. Fa uso del contatto visivo, segue con gli occhi i suoi interlocutori. Fa un buon uso anche della comunicazione paraverbale. Egli è in grado di colorire le espressioni con la giusta enfasi data dal tono della voce.
Aperto	Questo attributo dà conto di quanto un comunicatore si apra al suo interlocutore, di quanto sia diretto e non faccia mistero dei propri sentimenti o di fatti personali. In generale, si tratta di persone loquaci, espansive e franche. Anche quando queste persone sono taciturne, con i loro atteggiamenti riescono comunque a comunicare il proprio stato d'animo. Risultano affidabili e leali per i loro interlocutori.
D'effetto o d'impatto	Le persone che possiedono tale attributo riescono a fare colpo e a destare l'interesse del proprio interlocutore, lasciando spesso il segno con le loro parole o con i loro gesti. Questi comunicatori vengono spesso ricordati dai loro interlocutori per il loro stile memorabile. Si tratta di uno sotto-costrutto che fa leva su tutti e tre i canali comunicativi (verbale, paraverbale e non verbale).
Preciso	È lo stile di comunicatori che usano argomentazioni precise e ben definite per chiarire la loro posizione e le loro idee. Esibiscono prove ed evidenze di quanto dicono. Si tratta di un sotto-costrutto collegato a quello dominante e a quello polemico.

**Tabella 7.1**  
Variabili indipendenti dello stile comunicativo

Queste prime 10 variabili sono dette *indipendenti*, perché vengono misurate con strumenti che saranno chiari a breve. Esse costituiscono il punto di partenza dell'analisi dello stile comunicativo. Alle 10 variabili indipendenti, si aggiunge un'undicesima variabile, l'***immagine del comunicatore***, che dice quanto una persona sia un buon comunicatore, quanto la sua comunicazione sia efficace, positiva e valida. Un buon comunicatore è una persona che riesce a portare avanti una conversazione in situazioni molto varie e diverse tra loro, con un singolo interlocutore, dello stesso sesso o di sesso opposto, con un gruppo di persone, familiari, amici intimi o sconosciuti. Questa variabile è detta *dipendente* poiché gli studi sullo stile comunicativo sono soliti investigare su come essa *dipenda* dalle altre 10 variabili. Ad esempio ci si può chiedere se all'aumentare dei tratti caratteristici della variabile *amichevole*, aumenti la bontà dell'*immagine del comunicatore*, oppure se all'aumentare della variabile *polemico* diminuisca l'*immagine del comunicatore*.

Infine, notiamo che lo *stile comunicativo* non è caratterizzato da una singola variabile; in altre parole non esiste uno stile comunicativo che, ad esempio, sia puramente *dominante*, piuttosto esso contiene un certo livello della variabile *dominante*, un livello differente della variabile *polemico* e così via. La sintesi dei livelli raggiunti da ciascuna variabile delinea lo stile comunicativo del soggetto. In altre parole, lo stile comunicativo di ciascun individuo è come una ricetta nella quale vengono considerati sempre gli stessi ingredienti, tuttavia, ciascun ingrediente può variare in quantità; ciò influenza in modo critico la bontà della ricetta realizzata.

Possiamo, quindi, formalizzare definitivamente il concetto di stile comunicativo secondo Norton: lo stile comunicativo è un *costrutto multidimensionale*, che è la risultante di più *variabili* o *sotto-costrutti* (dominante, amichevole, polemico e così via) che, in diversa misura, tendono a tracciare lo stile stesso.

### 7.2.2 Come determinare lo stile comunicativo

Per determinare lo stile comunicativo, Norton utilizza un questionario che denomina **Communicator Style Measure** (abbrev. **CSM**, in italiano *Misura dello Stile del Comunicatore*). Del questionario esistono varie versioni che si sono susseguite nel tempo e nelle diverse ricerche. Con l'intento di fornire un'idea di come funziona il questionario, ci soffermiamo su uno dei modelli utilizzati. Si tratta di un questionario composto da 45 voci (in inglese *item*) che comprendono frasi, osservazioni o sentenze alle quali l'intervistato deve rispondere in base a un livello di adesione. Tale livello di adesione è misurato mediante una scala Likert su 5 livelli, corrispondenti a *completamente d'accordo*, *d'accordo*, *indifferenti*, *in disaccordo*, *completamente in disaccordo*. Per ciascuna delle 11 variabili dello stile sono proposte 5 osservazioni. Presentiamo un esempio di item.

Mi piace ascoltare molto attentamente le persone.

- completamente d'accordo
- d'accordo
- indifferente
- in disaccordo
- completamente in disaccordo

Si tratta di un item che vuole investigare la variabile “attento” dello stile comunicativo. Se si risponde indicando “completamente d'accordo” allora occorre assegnare 5 punti a questa variabile. Se si risponde indicando “d'accordo”, allora si assegnano 4 punti, fino a giungere a “completamente in disaccordo” con il quale si conferisce un solo punto alla variabile “attento”.

Di seguito un altro esempio.

Uso attivamente molte espressioni facciali quando comunico.

- completamente d'accordo
- d'accordo
- indifferente
- in disaccordo
- completamente in disaccordo

In questo caso si vuole valutare la variabile “animato” e anche questa volta si va da 5 punti per “completamente d'accordo” fino a 1 punto per “completamente in disaccordo”. Infine proponiamo un esempio relativo alla variabile dipendente, ossia l’“immagine del comunicatore”.

In un piccolo gruppo di estranei risulta essere spesso un buon comunicatore

- completamente d'accordo
- d'accordo
- indifferente
- in disaccordo
- completamente in disaccordo

I valori vanno sempre da 1 a 5.

Al termine della compilazione del questionario, i punteggi acquisiti da tutte le variabili traceranno lo stile comunicativo del soggetto in questione. Inoltre, gli item relativi all'“immagine del comunicatore” forniranno una misura di quanto il comunicatore si ritenga bravo, efficace, generalmente positivo.

Vediamo a titolo puramente esemplificativo quale potrebbe essere il risultato di un test. Esso è rappresentato in [Tabella 7.2](#). Come si può osservare, i tratti predominanti di questo stile comunicativo sono “amichevole, attento e aperto” che hanno raggiunto punteggi ragguardevoli su di un massimo di 25 punti ciascuno. L'immagine del comunicatore è stata auto-valutata con 20, un punteggio alto. Pertanto si può desumere che per il soggetto in questione i tratti “amichevole, attento e aperto”, che egli si riconosce, hanno caratteristiche positive.

Stile comunicativo	
Variabile	Punteggio
Dominante	12
Amichevole	22
Attento	24
Rilassato	18
Polemico	6
Drammatico	12
Animato	15
Aperto	20
D'Effetto	18
Preciso	10
<b>Immagine del Comunicatore</b>	<b>20</b>

**Tabella 7.2**

Un possibile risultato di test sullo stile comunicativo di Norton

A questo punto si possono correlare da un punto di vista statistico le variabili indipendenti con quella dipendente per osservare se una determinata variabile incide statisticamente sull'immagine del comunicatore. Si supponga di aver somministrato il questionario a un gruppo di individui. Ad esempio, è possibile studiare la correlazione che esiste tra la variabile “dominante” e l’“immagine del comunicatore”: se si nota che al crescere del punteggio ottenuto dalla variabile “dominante”, mediamente cresce anche il punteggio ottenuto dall’“immagine del comunicatore”, allora si può dedurre che la variabile “dominante” incide in modo positivo sull’“immagine del comunicatore”. Tutto questo viene fatto alla luce di un'auto-riflessione dei soggetti stessi; si rammenti, infatti, che l'intervistato assegna a se stesso dei valori per le variabili e un punteggio circa la propria immagine di comunicatore.

Può anche succedere che l'aumento del valore di una variabile sia collegato a una diminuzione del punteggio assegnato all’“immagine del comunicatore”. In tal caso, quella variabile è controproducente, secondo gli intervistati, per valorizzare la propria immagine di comunicatore. Infine, può succedere che al variare di uno degli attributi indipendenti non si riconosca un andamento preciso dell'immagine del comunicatore, pertanto

quell'attributo non è determinante, secondo gli intervistati, per considerare buona la propria "immagine del comunicatore".

### 7.2.3 Gli studi sullo stile comunicativo nell'ambito dell'istruzione

Gli strumenti di analisi dello stile comunicativo realizzati da Norton sono applicabili anche nel campo dell'istruzione. In particolare, si possono svolgere i seguenti studi sperimentali:

1. esaminare come i docenti classificano il loro stile comunicativo;
2. analizzare come gli studenti classificano lo stile comunicativo del loro docente;
3. analizzare se uno stile comunicativo efficace è correlato con una maggiore predisposizione dello studente all'apprendimento.

Vediamo nel dettaglio come si possono realizzare questi studi.

**Il primo studio** si realizza somministrando ai docenti il questionario (il CSM) e facendo rispondere loro stessi su come considerano il proprio stile comunicativo. In questo modo si ottiene il tipico risultato di un'analisi fatta con gli strumenti di Norton. In altre parole:

- si traccia lo stile comunicativo del docente, secondo la sua stessa opinione, quantificando le 10 variabili indipendenti;
- si ottiene una valutazione dello stile comunicativo del docente, fatta dal docente stesso, mediante la variabile dipendente dell'"immagine del comunicatore";
- si individuano gli stili comunicativi positivi associando i set di valori di variabili che li contraddistinguono al valore dell'"immagine del comunicatore".

Lo stile che emerge dal questionario può trovare un facile riscontro oggettivo nella lezione svolta dal docente. Se lo studioso (o il ricercatore) osserva la lezione del docente, può cercare di verificare se il suo stile comunicativo può essere inquadrato in qualcuno dei profili tracciati per ciascuna variabile. Inoltre può incrociare questa osservazione con il risultato del questionario.

**Il secondo studio** si basa sui risultati del primo. Il questionario di Norton compilato dai docenti, con riferimento a loro stessi, può essere modificato al fine di farlo compilare dagli studenti, in modo che questi ultimi gli traccino, in prima persona, un profilo comunicativo del loro insegnante.

A questo punto ci si chiede se lo stile comunicativo che il docente si attribuisce, coincida con quello attribuitogli dai suoi studenti e se lo stile comunicativo considerato positivo dal docente sia giudicato tale anche dai suoi alunni.

Per rispondere al primo interrogativo si deve mettere a confronto il questionario che ha compilato il docente con quello che hanno compilato i suoi studenti con l'intento di descrivere lo stile comunicativo del docente. Diversi studi dimostrano che spesso il giudizio degli insegnanti, che considerano il proprio stile amichevole e aperto, non coincide con quello dato dagli studenti.

Per rispondere al secondo interrogativo è importante osservare come gli studenti classificano il docente in base alle 10 variabili indipendenti e come giudicano quel profilo comunicativo in base all'"immagine del comunicatore". In altre parole, questo studio fa emergere quanto gli studenti considerino positivo un certo stile comunicativo; spesso i risultati mostrano che lo stile comunicativo ritenuto dal docente positivo spesso non è considerato tale dagli studenti.

**Il terzo studio** è sicuramente il più interessante e può essere considerato come la prosecuzione dei primi

due. Si parte dai questionari degli studenti che identificano lo stile comunicativo del docente (definendo le variabili indipendenti che lo caratterizzano) e in più giudicano la bontà di questo stile (mediante la variabile dipendente). A questo punto si propone agli alunni un ulteriore questionario destinato a descrivere il loro insegnante, con lo scopo di verificare se il docente è percepito dagli alunni come un **insegnante efficace**. Tra i molteplici studi, menzioniamo quello di Comadena e Semlack che propongono agli studenti un questionario in scala Likert a 5 livelli, composto dalle seguenti 5 osservazioni:

1. il mio insegnante mi motiva nel fare meglio il mio lavoro;
2. il mio insegnante spiega chiaramente gli argomenti difficili;
3. gli argomenti del corso sono interessanti e stimolanti;
4. nel complesso, questo è tra i migliori corsi che io abbia mai seguito;
5. nel complesso, questo insegnante è tra i migliori che abbia mai conosciuto.

A ciascuna domanda, rispondendo con “completamente d'accordo” si assegnano 5 punti all'**efficacia** del docente, fino a scendere a 1 punto per la risposta che riporta “completamente in disaccordo”. Vengono così identificati docenti più e meno efficaci, secondo i loro alunni.

A questo punto ci si interroga sulle variabili che caratterizzano lo stile comunicativo dei docenti ritenuti più efficaci dagli studenti e ci si chiede se i docenti con uno stile comunicativo positivo (in base all’“immagine del comunicatore”) siano o meno anche quelli più efficaci.

Per rispondere alla prima domanda notiamo che lo studio è stato svolto con un gruppo di studenti adolescenti e con un gruppo di adulti. Per i primi i punteggi di maggiore efficacia sono stati raggiunti da quei docenti che avevano uno stile comunicativo con dei valori elevati delle variabili “d'effetto, amichevole e attento”; per gli adulti, i punteggi di maggiore efficacia sono stati raggiunti dagli insegnanti che avevano uno stile comunicativo con dei valori alti delle variabili “d'effetto, amichevole e attento, rilassato, dominante e preciso”.

La risposta al secondo interrogativo è semplice: sono risultati più efficaci quei docenti che agli occhi dei discenti avevano un stile comunicativo positivo in base all’“immagine del comunicatore”. Da ciò si deduce che lo stile comunicativo è una variabile in grado di prevedere l'efficacia del docente. In altre parole, quando un insegnante ha uno stile comunicativo buono per i suoi studenti, allora quel docente sarà anche un docente efficace per loro.

Infine vogliamo citare un ultimo studio, svolto da Potter e Emanuel con studenti della scuola secondaria. Si tratta di uno studio che mette in evidenza gli attributi presenti negli stili comunicativi del docente più graditi agli studenti. Dallo studio emerge la preferenza per la presenza nello stile di 3 attributi, ossia “amichevole, attento e rilassato”. Viceversa, i 3 attributi “dominante, polemico e preciso” risultano i meno graditi. Nello studio si mettono in rilievo tre stili ben delineati, costituiti da attributi che sembrano implicarsi a vicenda: in altre parole, se è presente uno di questi attributi, allora sono presenti anche gli altri e viceversa. In particolare, si individuano i tre seguenti stili:

- i *docente umano*, caratterizzato dalla presenza contemporanea degli attributi “aperto, attento e amichevole”. È considerato uno stile piuttosto positivo dagli studenti;
- il *docente attore*, caratterizzato dalla presenza degli attributi “d'effetto, drammatico e animato”;
- i *docente autoritario*, individuato dalla presenza degli attributi “dominante, preciso e polemico”. Si tratta di uno stile non gradito agli studenti.

#### **7.2.4 Alcuni consigli sullo stile comunicativo del docente**

Gli studi che si basano sul concetto di stile comunicativo elaborato da Norton sono davvero numerosi. I risultati spesso sono concordi, mentre in altri casi presentano sfumature differenti. Tuttavia, vi sono alcuni consigli che il docente può prendere in considerazione, poiché complessivamente emergenti da tutta la letteratura scientifica che fa capo allo stile comunicativo secondo Norton.

Innanzitutto gli attributi che più spesso emergono come graditi nello stile comunicativo di un docente, sono “amichevole, rilassato, aperto, d’effetto, drammatico e preciso”; pertanto, se l’insegnante riuscisse ad adattare il suo stile comunicativo a qualcuno di questi attributi, sicuramente ne trarrebbe giovamento.

Se il docente vuole iniziare a lavorare sul suo stile comunicativo è importante per prima cosa che valuti tale stile mediante il questionario. Quando alcuni attributi considerati positivi dagli studenti non sono nello stile comunicativo del docente, è consigliabile che questi inizi a lavorare sul suo modo di comunicare per cercare di inglobare anche quegli attributi. Nel caso in cui trovasse difficoltà nell’adottare un certo attributo, allora è opportuno desistere dopo un periodo di prova: utilizzare, infatti, uno stile comunicativo in modo non naturale può indurre gli interlocutori a essere diffidenti e ad avere scarsa fiducia o in alcuni casi può suscitare ilarità; in tali circostanze è meglio essere se stessi.

Infine, anche se l’attributo “drammatico” non è tra i più indicati dagli studenti, tuttavia Norton afferma che ciascun docente dovrebbe portare in seno al proprio modo di comunicare un po’ di questo attributo. Si tratta, infatti, di una caratteristica che si addice molto ai docenti, poiché mantiene alta l’attenzione dei discenti, gli comunica energia, permette di presentare la lezione in modo non pesante facendo leva anche sulla simpatia e sul divertimento.

## 7.3 Il Modello Comportamentale Interpersonale del Docente

---

### 7.3.1 Premessa

Le ricerche sugli stili comunicativi del docente hanno mostrato che non sempre lo stile che il docente si attribuisce, corrisponde allo stile comunicativo che percepiscono i suoi studenti. In altre parole, vi è uno iato tra come il docente si percepisce e come invece viene giudicato dai suoi studenti; per tale motivo, molti ricercatori si sono concentrati sull’analisi di come gli studenti percepiscono il comportamento del loro docente. Prima di proseguire, è importante stabilire cosa si intenda per comportamento. In questo contesto, il termine comportamento è strettamente legato alla modalità comunicativa che il soggetto adotta. Per definire il termine comportamento in modo appropriato, dobbiamo distinguere tre distinti livelli comunicativi che si possono instaurare tra due persone. Il primo livello è quello del *messaggio*, ossia di un semplice atto comunicativo, come può essere il formulare una domanda, l’assegnare un compito, il rispondere a una domanda, il compiere un gesto, l’indirizzare uno sguardo verso una persona, l’assumere una postura.

Il secondo livello è quello dell’*interazione*, intesa come una catena di messaggi che si susseguono tra due persone. In tal caso, si dice che i due individui stanno interagendo e si può avere un’idea del comportamento che stanno assumendo. Tuttavia, questo comportamento può essere relativo a una singola occasione. Quando queste interazioni tra i due individui si ripetono secondo degli schemi o dei modelli piuttosto ripetitivi, ricorrenti e rodati, allora si parla di una relazione interpersonale stabile, di uno *schema di interazione* (o *modello di interazione*). Tipicamente, quando gli studenti sono chiamati a descrivere il comportamento del loro docente, si

riferiscono a questi schemi di interazione ricorrenti. Per tale motivo, le ricerche sul comportamento dei docenti, in realtà, analizzano questi schemi di interazione.

### 7.3.2 Dal Modello di Leary al MITB

Come punto di partenza, per illustrare lo studio del comportamento del docente, consideriamo il *Modello per le Relazioni Interpersonal* elaborato da Timothy Leary, nel suo lavoro *Interpersonal Diagnosis of Personality* del 1957. Per Leary, i rapporti interpersonali si sviluppano lungo due dimensioni (due assi) principali. I due assi sono indicati da coppie di termini con significati opposti. In particolare, il primo asse è denominato *Dominanza-Sottomissione*, mentre il secondo viene detto *Ostilità-Affetto*. Si tratta di due dimensioni che rappresentano descrittori universali delle relazioni interpersonali. Questo modello è diventato piuttosto popolare tra gli psicologi, per la sua completezza e per la buona capacità descrittiva.

Nel 1985 Wubbels, Creton e Hooymayers decidono di adattare il modello di Leary alla relazione interpersonale instaurata tra docente e studente. Il loro lavoro porta alla definizione di un modello comportamentale del docente, denominato **Model for Interpersonal Teacher Behaviour** (abbrev. **MITB**), ossia il *Modello Comportamentale Interpersonale del Docente*. In seguito, il modello viene migliorato e verificato sperimentalmente anche con l'aiuto di altri studiosi, come Levy, den Brok e Brekelmans.

Nel *MITB* gli autori individuano due dimensioni, analoghe a quelle del modello di Leary:

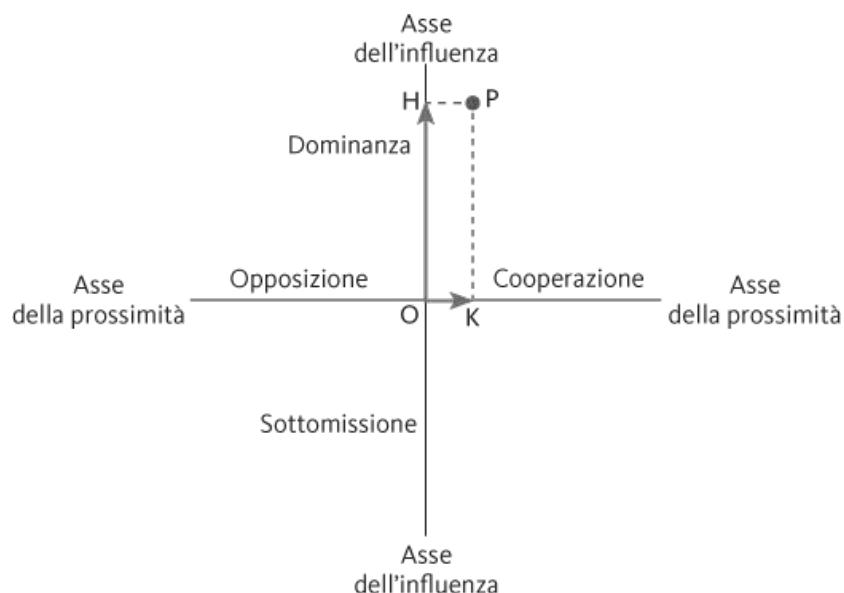
- la dimensione *Influenza* che è caratterizzata da un asse indicato con la coppia di termini opposti *Dominanza-Sottomissione*, identici a quelli usati da Leary. Questo asse rappresenta il livello di controllo che il docente esercita sulla comunicazione che viene adottata in classe; analogamente esso può descrivere il grado di prevalenza della posizione del docente rispetto a quella degli studenti;
- la dimensione *Prossimità* che corrisponde a un asse indicato con la coppia dei termini antitetici *Opposizione-Cooperazione*. Questo asse corrisponde all'asse *Ostilità-Affetto* del modello di Leary. Esso indica il livello di vicinanza e di cooperazione che il docente e gli studenti mostrano nelle attività educative.

Nella [Figura 7.5](#) il modello viene schematizzato con un grafico composto da due assi che si intersecano perpendicolarmente. L'asse verticale è l'*Influenza*. Come si può notare, esso è suddiviso in due semiassi, dal punto di intersezione con l'altro asse. Il semiasse nella parte superiore del grafico corrisponde alla *Dominanza*, ossia a una situazione nella quale il docente esercita un forte controllo sulla comunicazione e sulle attività didattiche. Il semiasse nella parte inferiore, invece, corrisponde alla *Sottomissione*, ossia ad una situazione nella quale il docente esercita uno scarso controllo sulle attività. L'asse orizzontale è la *Prossimità*. Anch'esso è diviso in due semiassi dal punto di intersezione con l'altro asse. A destra vi è il semiasse che corrisponde alla *Cooperazione*, ossia a una situazione nella quale vi è un rapporto cooperativo e amichevole tra docente e studenti. Il semiasse sinistro, invece, corrisponde all'*Opposizione*, ossia a una situazione in cui vi è un rapporto di distanza o, addirittura, di conflittualità tra docente e studenti.



**FIGURA 7.5** Gli assi del modello MITB

Per comprendere come funziona il modello rappresentato dal grafico in [Figura 7.5](#), a titolo meramente esemplificativo, supponiamo che il clima di una classe possa essere descritto dal punto P in [Figura 7.6](#). Si tracciano le proiezioni delle coordinate di tale punto sui due assi. Si ottiene che la proiezione di P lungo l'asse verticale cade nel punto H che appartiene al semiasse della *Dominanza* ed è molto distante dall'intersezione dei due assi, ossia il punto O. Questo significa che nella classe si è instaurato un forte rapporto di dominanza del docente sugli studenti. Siamo in una classe nella quale il docente conduce le attività, nella quale guida le conversazioni e stabilisce i modi di comunicare. La proiezione di P lungo l'asse orizzontale cade nel punto K che appartiene al semiasse della *Cooperazione*. Il punto K è poco distante dal punto di intersezione O. Questo vuol dire che nella classe si è stabilito un flebile rapporto di cooperazione tra docente e alunni. Sebbene il livello di cooperazione sia lieve, tuttavia non si può parlare di un'opposizione, in quanto il punto K è comunque (anche se di poco) sul semiasse della cooperazione.

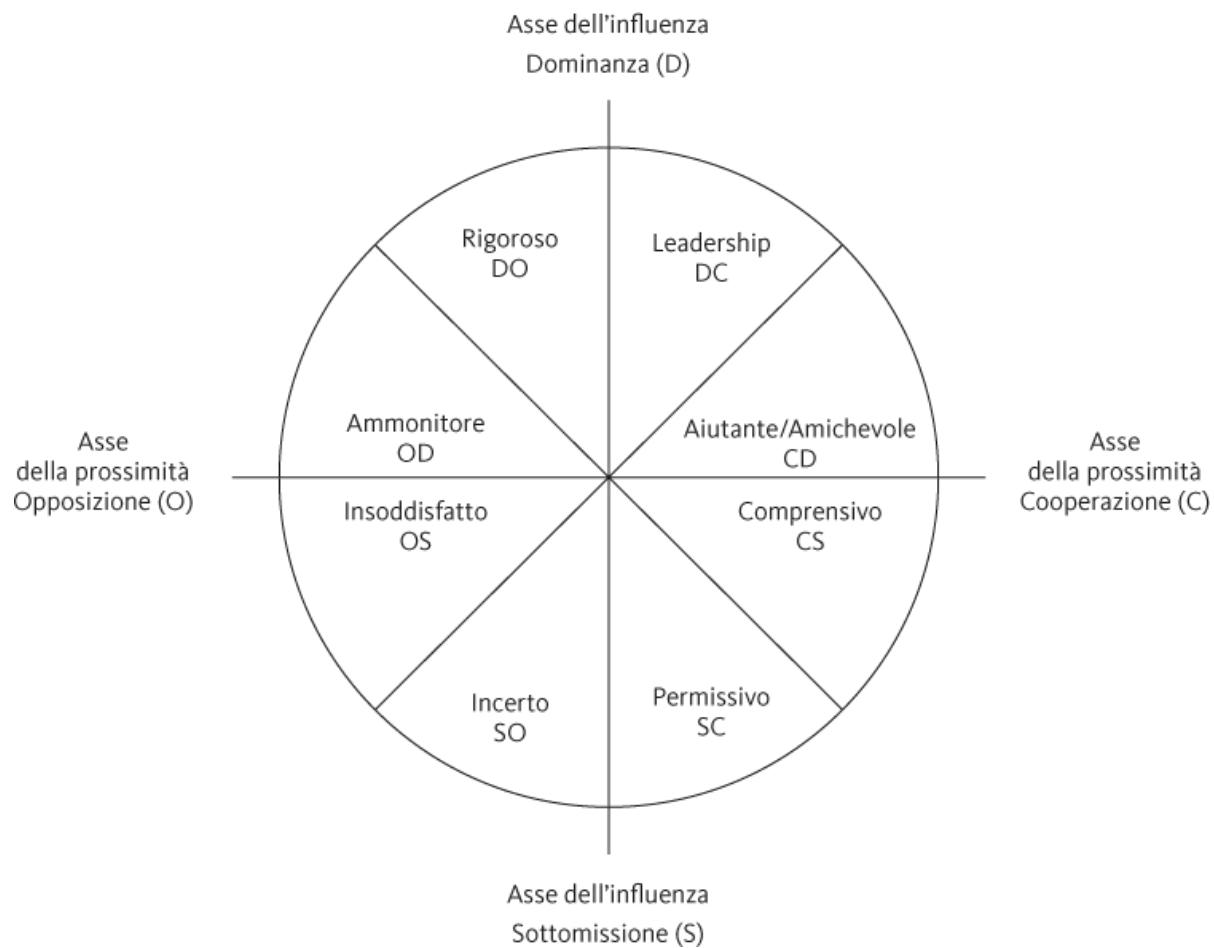


**FIGURA 7.6** Un esempio semplice di lettura del grafico del modello MITB

Da un punto di vista grafico, il modello viene completato introducendo una circonferenza, centrata nell'intersezione dei due assi, e suddividendo il cerchio in 8 settori circolari, come quelli mostrati nella [Figura 7.7](#). La circolarità di questo modello permette di annoverarlo tra una serie di modelli comportamentali che hanno la medesima struttura circolare, tra i quali anche quello di Leary, che vengono denominati *modelli circonflessi*.

Gli 8 settori circolari individuano otto *settori interpersonali*, ognuno dei quali indica un aspetto comportamentale specifico del docente. Nella [Figura 7.7](#) i settori interpersonali sono contrassegnati con:

- un nome che sintetizza il comportamento del docente; ad esempio *Leadership* indica un docente che guida gli studenti e ha il controllo della lezione;
- una sigla composta di due lettere, che sono le iniziali dei semiassi che caratterizzano il settore; ad esempio al settore *Leadership* è assegnata la sigla *DC* in quanto esso è caratterizzato da una buona dose di *Dominanza* (*D*) e da una certa dose di *Cooperazione* (*C*). A tale proposito si rammenti l'esempio di [Figura 7.7](#), dove si considera un punto che cade proprio in questo settore che ha molta dominanza e un po' di cooperazione. Inoltre, si noti che la prima lettera della sigla indica l'elemento prevalente e la seconda l'elemento secondario. Pertanto, la sigla *DC* è diversa dalla sigla *CD* dove vi è molta *Cooperazione* (*C*) e un po' di *Dominanza* (*D*).



**FIGURA 7.7** Gli 8 settori circolari del modello MITB

Nella [Tabella 7.3](#) sono descritti gli elementi comportamentali caratteristici dei vari settori interpersonali.

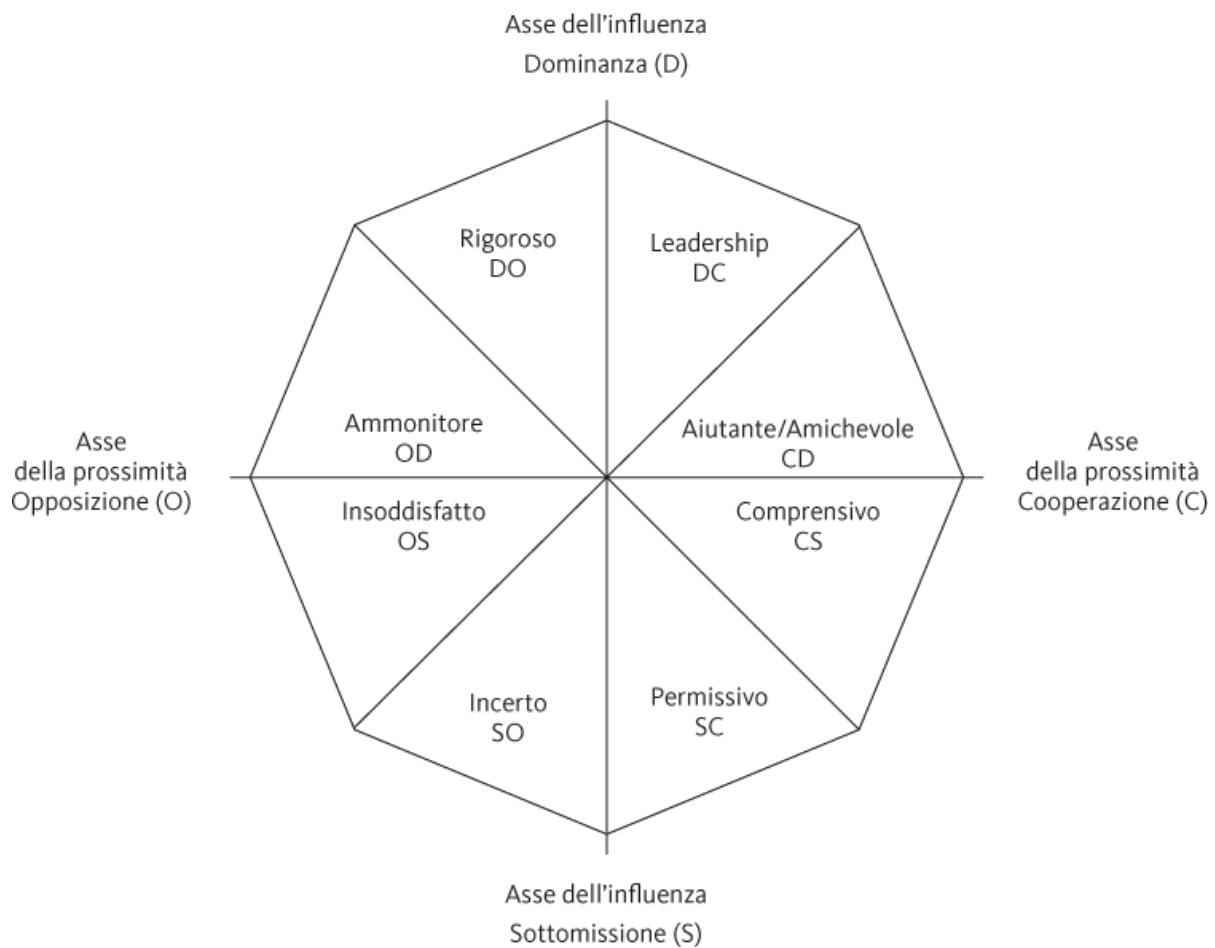
Settore	Caratteristiche	Descrizione
Leadership DC	Alto livello di Dominanza Un certo livello di Cooperazione	Il docente agisce con sicurezza. Osserva cosa accade in classe e mantiene alta l'attenzione. Stabilisce i compiti e gli obiettivi di ciascuno. Organizza le attività da svolgere e ne mantiene il controllo. Riesce a gestire le situazioni che si determinano in classe.
Aiutante/ Amichevole CD	Alto livello di Cooperazione Un certo livello di Dominanza	Il docente si comporta come un amico. Assiste gli studenti nel loro lavoro. Talvolta scherza o sdrammatizza per alleggerire la tensione. Ispira fiducia e facilita l'apertura degli studenti.
Comprensivo CS	Alto livello di Cooperazione Un certo livello di Sottomissione	Il docente è paziente e tollerante. Ascolta i bisogni degli studenti con interesse. Dimostra empatia e comprensione. È aperto con gli studenti, accetta le loro giustifiche quando commettono errori.
Permissivo SC	Alto livello di Sottomissione Un certo livello di Cooperazione	Il comportamento del docente è funzionale alle necessità degli studenti. Permette agli studenti di organizzare il lavoro in modo indipendente. Lascia che la classe si sfoghi o si distraiga quando è stanca. Preferisce che gli studenti si assumano responsabilità.
Incerto SO	Alto livello di Sottomissione Un certo livello di Opposizione	Il docente è esitante, insicuro. Mantiene un profilo basso. Si scusa e ammette di aver sbagliato. Resta soggiogato dalla classe. Non sa come agire per mantenere l'ordine.
Insoddisfatto OS	Alto livello di Opposizione Un certo livello di Sottomissione	Questo docente è sospettoso, critica gli alunni e si lascia coinvolgere in discussioni. Valuta i pro e i contro prima di agire. Attende il silenzio per parlare. Si reputa insoddisfatto ed è spesso triste.
Ammonitore OD	Alto livello di Opposizione Un certo livello di Dominanza	È un docente che facilmente si adira; esprime spesso irritazione e rabbia. Proibisce alcuni comportamenti; è solito sanzionare chi va contro le regole.
Rigoroso DO	Alto livello di Dominanza Un certo livello di Opposizione	Mantiene sempre le redini della situazione. Ottiene il silenzio dalla classe. Ha scarsa flessibilità ed è molto rigido sulle sue idee. Giudica e valuta l'operato degli studenti. Vuole che le regole siano rispettate alla lettera.

**Tabella 7.3**

Gli elementi comportamentali caratteristici degli otto settori circolari individuati nel MITB

Infine, sottolineiamo che il *profilo interpersonale* di un docente è sempre il risultato di una composizione degli 8 settori interpersonali elencati nella [Tabella 7.3](#). In questa composizione, alcuni settori possono essere più rilevanti di altri e dare l'impronta specifica al profilo, come vedremo a breve.

Talvolta il diagramma circolare riportato in [Figura 7.7](#) viene proposto anche mediante un ottagono regolare, suddiviso in 8 triangoli, ciascuno riferito a un settore interpersonale, come mostrato nella [Figura 7.8](#).



**FIGURA 7.8** Rappresentazione alternativa del modello MITB

### 7.3.3 Il Questionario per rilevare lo stile comportamentale del docente

Nel modello MITB, lo strumento con il quale si determina il profilo interpersonale del docente è detto *Questionnaire on Teacher Interaction* (abbrev. *QTI*), ossia **Questionario sull'Interazione del Docente**. Solitamente il questionario viene somministrato agli studenti per osservare come loro vedono il docente, tuttavia può essere proposto anche al docente per determinare come egli giudica se stesso.

Nella sua versione originale, il questionario è composto da 77 osservazioni, suddivise tra gli 8 settori interpersonali del modello. A queste osservazioni, il soggetto deve fornire un livello di adesione in una scala Likert su 5 livelli, che vanno da *Mai*, fino a *Sempre*.

Un gruppo di domande del questionario è proposto nella [Tabella 7.4](#). Ad esempio, la prima domanda è riferita al settore *Leadership DC*. Se lo studente ritiene che quell'osservazione sia molto conforme al proprio docente, allora cercherà il punteggio 4 corrispondente a *Sempre*, in alternativa può cerchiare un punteggio inferiore, fino a 0, che corrisponde a *Mai*. Pertanto, il punteggio di questa domanda viene assegnato al settore *Leadership DC*. Le domande successive sono invece relative al settore *Comprensivo*, a quello *Incerto* e al settore *Ammonitore*.

1. Questo docente parla in modo entusiastico della sua materia	Mai				Sempre
	0	1	2	3	4
2. Questo docente crede in noi	Mai				Sempre
	0	1	2	3	4
3. Questo docente sembra incerto	Mai				Sempre
	0	1	2	3	4
4. Questo docente si adira all'improvviso e inaspettatamente	Mai				Sempre
	0	1	2	3	4

**Tabella 7.4**

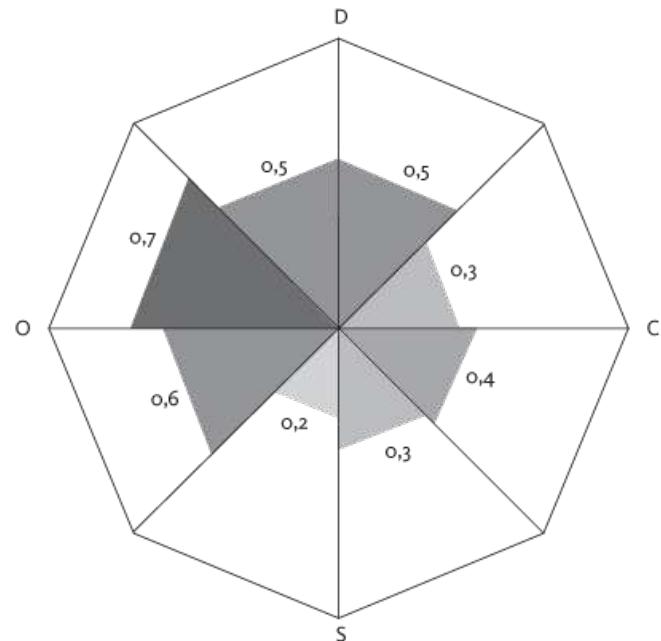
Un estratto del Questionario sull'Interazione del Docente

Al termine della compilazione, ciascun settore avrà un punteggio. Si noti che in linea di massima, il numero di domande per ciascun *settore interpersonale* può variare. Pertanto, se per il settore *Leadership* sono presenti 10 domande, esso può totalizzare un massimo di 40 punti (4 per ogni domanda), mentre se il settore *Inciso* ha 9 domande, esso può totalizzare un massimo di 36 punti. Tuttavia, ciò non rappresenta un problema, perché i punteggi possono essere tutti rapportati a una scala che va da 0 ad

1. Quindi il punteggio 40 di *Leadership* corrisponderà a 1; analogamente sarà per il punteggio 36 di *Inciso* e via dicendo.

Quando il questionario è proposto agli studenti di una classe, per ogni settore interpersonale si calcola la media tra i valori ottenuti in ciascuno dei questionari. Alla fine, il *profilo interpersonale del docente*, come percepito dalla sua classe, è descritto da un insieme di 8 valori medi ottenuti per gli 8 settori interpersonali, che possono essere riportati con delle aree triangolari scure all'interno dell'ottagono mostrato nella [Figura 7.8](#). Un esempio di risultato è riportato nella [Figura 7.9](#).

Settore	Valore da 0 a 1
Leadership	0,5
Aiutante/Amichevole	0,3
Comprensivo	0,4
Permissivo	0,3
Inciso	0,2
Insoddisfatto	0,6
Ammonitore	0,7
Rigoroso	0,5



**FIGURA 7.9** Il profilo interpersonale di un docente come percepito dai suoi studenti

### 7.3.4 Gli studi sulla percezione del comportamento del docente

In questo paragrafo vengono presentati alcuni studi tra i più rilevanti, realizzati mediante il *Questionario*

sull'Interazione del Docente.

Un **primo gruppo di studi** vuole mettere a confronto la percezione che il docente ha di se stesso, con quella che hanno i suoi studenti di lui. Inoltre, in questo tipo di studi si vogliono confrontare le percezioni del docente reale con quelle di un ipotetico docente ideale.

A tal fine gli studenti devono compilare:

- un questionario nel quale cercano di descrivere il loro docente;
- un secondo questionario, identico al precedente, nel quale cercano di descrivere il loro *docente ideale*, ossia il docente che ritengono il migliore possibile.

Analogamente l'insegnante deve compilare:

- un questionario nel quale prova a descrivere se stesso;
- un ulteriore questionario, identico al precedente, nel quale cerca di descrivere quello che è il *docente ideale* secondo il suo punto di vista.

In seguito, si possono compiere le seguenti analisi specifiche:

a) si mettono a confronto i questionari compilati dall'insegnante, per vedere a quale distanza il docente reale colloca se stesso dal docente ideale. Da questa analisi emerge che i docenti non si descrivono come corrispondenti al loro ideale;

b) si mettono a confronto i questionari compilati dagli alunni per vedere quanto il docente reale si discosta da quello ideale secondo il loro punto di vista. Il risultato di questa analisi è che gli studenti non considerano i loro docenti come corrispondenti al loro docente ideale;

c) si mettono a confronto il questionario nel quale il docente descrive se stesso con il questionario in cui gli studenti delineano il docente ideale per vedere quanto differisce la percezione che l'insegnante ha di sé da quella che gli alunni hanno del docente ideale. Anche in questo caso si registra una differenza, ossia i docenti non si descrivono come corrispondenti al docente ideale descritto dagli studenti; tuttavia, se si mette a confronto questa differenza con quella evidenziata nell'analisi b), si nota che quest'ultima è molto meno accentuata. In altre parole il docente si sente molto più vicino al docente ideale visto dagli studenti, rispetto a quanto questi ultimi lo percepiscano vicino al docente ideale (vedi [Figura 7.10](#)).



**FIGURA 7.10** Il docente si sente molto più vicino al docente ideale per gli studenti, rispetto a quanto gli studenti lo percepiscano vicino a tale docente ideale

Un **secondo gruppo di studi** cerca di correlare i *profili interpersonali* dei docenti con i *risultati cognitivi* degli studenti. In altre parole, ci si chiede quali siano i modelli di docente che favoriscono l'apprendimento degli studenti e i loro risultati nelle verifiche. In tal caso, si somministra agli studenti il questionario sull'interazione del docente e si ricava un profilo interpersonale dell'insegnante. Si considerano poi i risultati degli studenti in prove standardizzate oppure i risultati ottenuti in test appositamente predisposti. Si cerca di stabilire per quali

comportamenti dei docenti si hanno risultati migliori degli studenti.

Da questa analisi emergono due risultati:

- lungo la dimensione dell'*Influenza*, la correlazione è netta. Maggiore è l'*Influenza*, in senso di *Dominanza*, e migliori sono i risultati cognitivi degli studenti. Quando l'*Influenza* diventa minore, ossia vi è minore *Dominanza* o addirittura vi è presenza di *Sottomissione*, allora i risultati cognitivi calano;
- lungo la dimensione della *Prossimità*, la correlazione non è così netta; taluni studiosi la ritengono incerta. Ad esempio alcuni studi dimostrano che la presenza di *Opposizione* porta a un calo di risultati, tuttavia la crescita della *Cooperazione* non influenza in positivo i risultati. In altri studi, un aumento della *Cooperazione* influenza in positivo i risultati cognitivi, tuttavia raggiunto un certo livello massimo di risultati, si ha che un ulteriore aumento della *Cooperazione* non migliora i risultati.

Pertanto, quello che si può stabilire con sicurezza è che un aumento dell'*Influenza*, vista come *Dominanza*, determina un aumento dei risultati cognitivi dello studente. Sotto questo punto di vista, i settori interpersonali che contribuiscono maggiormente in positivo ai risultati cognitivi sono *Leadership* e *Rigoroso* e in tono minore *Aiutante/Amichevole*. I settori che incidono in modo negativo sono *Incerto*, *Permissivo* e *Insoddisfatto*. Un **terzo gruppo di studi** cerca di correlare i *profili interpersonali* dei docenti con i *risultati affettivi* degli studenti. In altre parole, ci si chiede quali siano i profili interpersonali dei docenti che favoriscono l'attaccamento dello studente alla materia di insegnamento. Questa affezione è misurata sempre in termini di *motivazione* del discente allo studio della materia. La motivazione può essere rilevata mediante un questionario, le cui domande evidenziano i seguenti quattro fattori:

- il *piacere* che lo studente avverte nello studiare la materia;
- la *sicurezza* dello studente, legata soprattutto ai sentimenti che suscitano in lui le difficoltà che fronteggia durante lo studio;
- l'*impegno* e lo sforzo che lo studente è disposto a profondere per lo studio della materia; di solito, viene misurato in termini di tempo che lo studente è disposto a spendere nello studio;
- la *rilevanza* e la priorità che lo studente dà all'attività di studio di quella materia, declinate in termini di uso pratico che si può fare della disciplina, fuori dal contesto scolastico.

Si cerca di stabilire per quali comportamenti dei docenti si hanno motivazioni maggiori negli studenti. Da questa analisi emergono due risultati:

- la dimensione dell'*Influenza* non è nettamente correlata alla motivazione; difatti non si registra sempre unanimità tra i diversi studi;
- lungo la dimensione della *Prossimità*, la correlazione è piuttosto netta; maggiore è la *Prossimità*, in senso di *Cooperazione*, e maggiori sono le motivazioni degli studenti. Quando la *Prossimità* diventa minore, ossia vi è minore *Cooperazione* o addirittura vi è presenza di *Opposizione*, allora la motivazione cala.

Pertanto, quello che si può stabilire con sicurezza è che un aumento della *Prossimità*, vista come *Cooperazione*, determina un aumento di motivazione nello studente. Sotto questo punto di vista, i settori interpersonali che contribuiscono in positivo più degli altri sono *Leadership*, *Aiutante/Amichevole* e *Comprenditivo*.

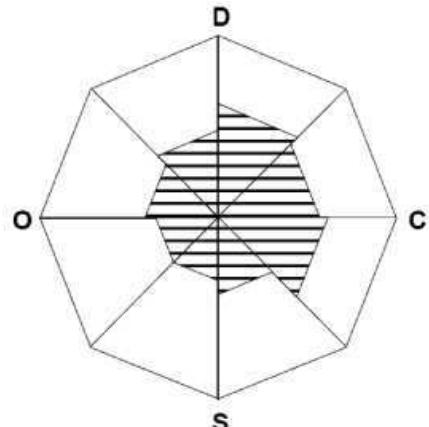
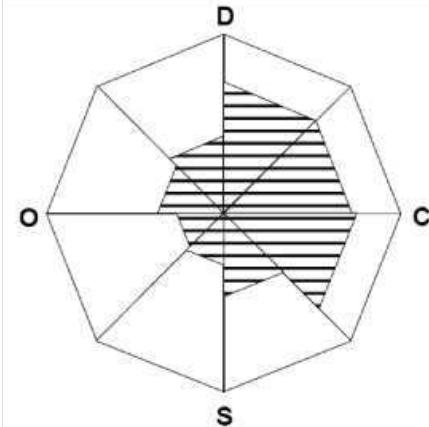
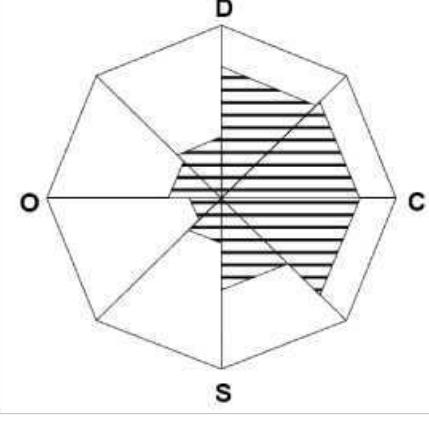
### 7.3.5 La Cluster Analysis e i profili interpersonali ricorrenti tra i docenti

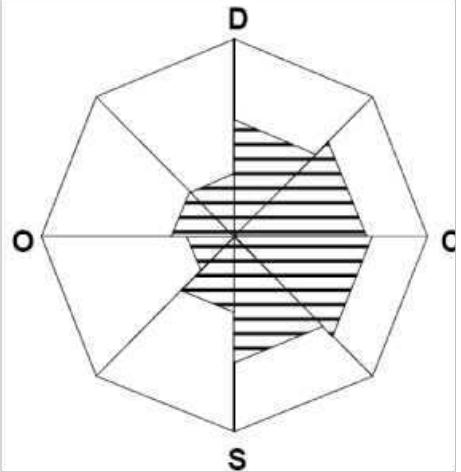
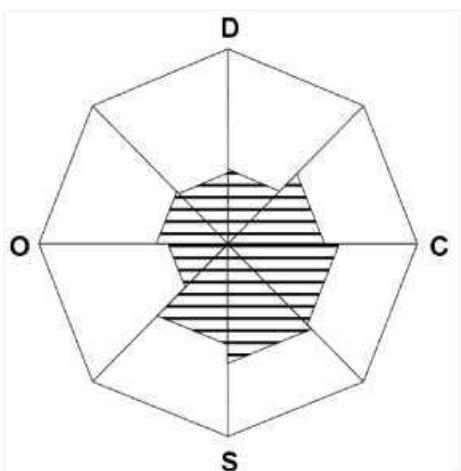
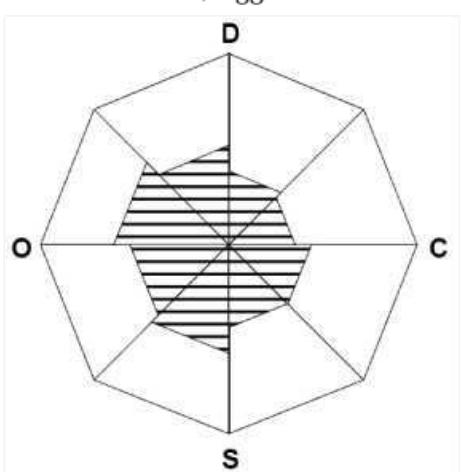
In questo paragrafo si illustra uno studio particolare fatto mediante il *Questionario sull'Interazione del Docente*. La tecnica usata per questo studio si chiama *Cluster Analysis* che ha permesso di mettere a confronto i profili interpersonali di docenti ricavati dai questionari somministrati a un numero elevato di classi per riconoscere se molti di loro sono simili, al fine di raggrupparli. Lo scopo, dunque, era quello di vedere se effettivamente esistono gruppi numerosi di docenti che assumono un comportamento simile, in base al quale si può pensare a un *profilo interpersonale ricorrente* tra i docenti. In chiave piuttosto semplicistica, ma che può rendere l'idea, possiamo affermare che si cerca un *prototipo* o un *modello di comportamento*, inteso come un insieme di caratteri tipici della figura del docente.

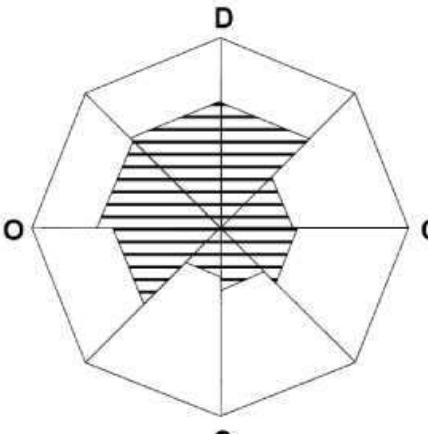
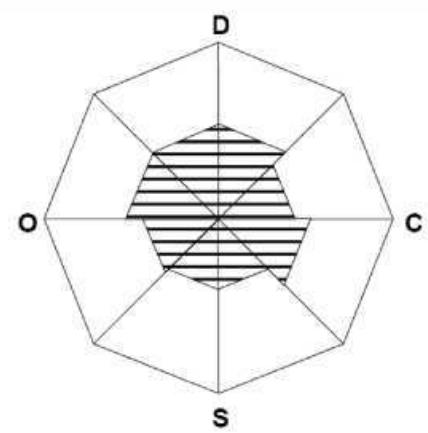
La Cluster Analysis ha evidenziato che esistono otto diversi *profili interpersonali ricorrenti* tra i docenti. Potremmo anche definirli come otto distinti *modelli comportamentali*.

Nella [Tabella 7.5](#) sono riportati gli otto *profili interpersonali ricorrenti*. Per ciascun profilo è rappresentato il diagramma che mostra il contributo che ciascun settore dà a quel profilo ricorrente. Inoltre viene presentata una descrizione di ciascun profilo e per ognuno sono mostrati i risultati ottenuti dagli studenti dal punto di vista cognitivo e affettivo (la motivazione). Si noti che il profilo interpersonale è sempre il frutto di un'interazione che si stabilisce tra insegnante e alunni. Pertanto, sarebbe limitativo presentarlo come un aspetto che dipende esclusivamente dal docente.

Stando alle ricerche compiute mediante il Questionario sull'Interazione del Docente mirate a tracciare questi profili ricorrenti (o standard), emerge che i profili *Autorevole* e *Tollerante/Autorevole* sono quelli che ottengono i risultati migliori sotto il profilo cognitivo e affettivo. Il profilo *Incerto/Aggressivo* è quello che esibisce maggiori criticità.

Profilo interpersonale ricorrente	Descrizione	Livello dei risultati raggiunti dagli studenti
<b>Direttivo</b> 	Il docente direttivo è ben organizzato. Pianifica con attenzione e rispetta i tempi della sua programmazione. Realizza attività ben strutturate, delinea con precisione gli obiettivi didattici. Guida e coordina l'attività in classe con fermezza, mantenendo alta l'attenzione degli studenti. È molto esigente e non ha un atteggiamento di vicinanza agli studenti. Interviene con decisione e talvolta si adira quando l'impegno inizia a diminuire. Interviene con successo quando gli studenti esibiscono problematiche disciplinari.	Affettivi: medio Cognitivi: alto
<b>Autorevole</b> 	Questo docente realizza attività didattiche ben strutturate e stabilisce con rigore e precisione gli obiettivi formativi. Le regole sono fissate in modo chiaro. È un docente che mostra entusiasmo per la sua materia, riesce a catalizzare l'attenzione degli studenti e presta ascolto ai loro bisogni. Le lezioni risultano interessanti, ben strutturate e nel loro svolgimento non si perde mai di vista l'interesse verso le osservazioni degli studenti.	Affettivi: alto Cognitivi: alto
<b>Tollerante/Autorevole</b> 	Questo docente organizza le attività in classe permettendo agli studenti di assumersi delle responsabilità in prima persona. A tale proposito, gli studenti godono di una certa libertà nell'organizzare il loro apprendimento. È un insegnante che preferisce sviluppare un rapporto personale con gli studenti; egli è solito organizzare attività di apprendimento in gruppi. Gli studenti sono motivati perché apprezzano il clima che si sviluppa in classe. Il docente è disposto a ignorare errori veniali e piccole disattenzioni degli alunni pur di mantenere un buon clima e favorire l'apprendimento.	Affettivi: alto Cognitivi: alto

<p><b>Tollerante</b></p> 	<p>Nel caso di un docente tollerante gli studenti godono di molta libertà e possono negoziare con lui le attività didattiche da svolgere. Inoltre, gli studenti possono procedere secondo il ritmo che è loro più congeniale. Il docente cerca di adattarsi al loro stile di apprendimento. Le attività in classe si svolgono in un clima talvolta confuso e non sempre sono ben organizzate. Il docente ha a cuore la situazione di ogni studente e cerca di seguirla nel dettaglio.</p>	<p>Affettivi: medio Cognitivi: alto</p>
<p><b>Incerto/Tollerante</b></p> 	<p>Questo docente preferisce le attività cooperative e di gruppo. Tuttavia le attività non sono ben strutturate e gli obiettivi non sono sempre chiari. Si genera spesso un disordine nelle attività svolte in classe che il docente di solito tollera. Egli non mostra una forte capacità di dirigere e influenzare gli studenti. Anche il suo comportamento non è facilmente prevedibile: a volte agisce in modo deciso, altre lascia correre oltre il dovuto. In ogni caso, non è efficace nel ristabilire l'ordine in classe.</p>	<p>Affettivi: medio Cognitivi: basso</p>
<p><b>Incerto/Aggressivo</b></p> 	<p>In classe regna un clima di conflittualità. Spesso docente e studenti si contrappongono. Le regole comportamentali sono espresse in modo poco chiaro. Gli studenti assumono atteggiamenti mirati a destabilizzare la tranquillità dell'attività didattica e il docente reagisce in modo spropositato. L'effetto è che gli studenti percepiscono di essere destinatari di soprusi e d'ingiustizie. Spesso il docente utilizza sanzioni disciplinari per contrastare i comportamenti errati, ma il suo metodo finisce con l'essere inefficace. Il comportamento corretto diventa l'obiettivo predominante, lasciando da parte gli obiettivi didattici. Pertanto, le attività didattiche sono frammentarie, disorganizzate e si svolgono in un clima poco sereno.</p>	<p>Affettivi: basso Cognitivi: basso</p>

<p><b>Repressivo</b></p> 	<p>Un docente repressivo è temuto dagli studenti che pertanto seguono le sue regole e sono molto disciplinati. Le lezioni sono ben strutturate ed efficaci. Vi è poco spazio di intervento per gli studenti. Il docente pretende molto da loro e li invoglia alla competizione. L'atmosfera in classe è pesante, si avverte in modo forte la paura delle prove di verifica. Gli studenti tipicamente lavorano in modo individuale e sono molto orientati a raggiungere il risultato. Più che essere mossi dal piacere dello studio, sono mossi dalla paura di ottenere risultati insufficienti.</p>	<p>Affettivi: basso Cognitivi: alto</p>
<p><b>Stressato</b></p> 	<p>Si tratta di un docente in continua apnea, perennemente impegnato a mantenere l'ordine in classe, attraverso uno sforzo prolungato e affaticante. In alcuni di questi docenti si leggono i sintomi di uno stress prolungato e l'insorgenza del <i>burn-out</i>. Gli studenti si applicano fino a quando il docente li mantiene impegnati e motivati. Generalmente le attività si svolgono secondo una routine collaudata e non vi è né la voglia né la possibilità di sperimentare nuove metodologie, poiché il problema della disciplina degli alunni è sempre incombente.</p>	<p>Affettivi: basso Cognitivi: medio</p>

**Tabella 7.5**  
Profili interpersonali ricorrenti dei docenti

## 7.4 Il concetto di flusso e la motivazione degli studenti

### 7.4.1 Motivazione intrinseca ed estrinseca

Prima di introdurre il concetto di flusso è utile distinguere tra motivazione intrinseca ed estrinseca. Si consideri un individuo che sta svolgendo un'attività o un lavoro. Egli è alimentato da una *motivazione intrinseca*, quando percepisce l'attività come stimolante e gratificante di per sé, a prescindere da quanto possa essere desiderabile l'obiettivo finale da raggiungere con lo svolgimento dell'attività. In altre parole, la motivazione si origina all'interno dell'individuo, da sentimenti e percezioni che egli prova in prima persona nello svolgere il compito particolarmente motivante. Non si tratta di una motivazione che trova ragione d'essere in atteggiamenti, giudizi o opinioni che gli altri possono evidenziare o esprimere. Si parla anche di *ricompensa intrinseca*, ossia del fatto che lo svolgimento dell'attività consista esso stesso in una ricompensa, in una gratificazione per l'individuo.

Viceversa, si parla di *motivazione estrinseca* quando le motivazioni dello svolgimento del compito nascono soprattutto dall'obiettivo e dal risultato che si raggiungerà al termine dello svolgimento. Ciò costituisce la

*ricompensa estrinseca*. Solitamente questo obiettivo è dipendente dagli altri, da un premio o da una remunerazione che gli altri possono offrirci per il compito svolto. Tale ricompensa estrinseca può trovare giustificazione anche nel tipo di relazione privilegiata che possiamo stabilire con gli altri, dall'opinione o dal giudizio che negli altri possiamo suscitare. Come si è potuto intuire, possono costituire ricompense estrinseche il denaro, un bene particolare, il prestigio, la fama, il potere. Si noti come tutti questi aspetti ci vengono conferiti dagli altri o sono sanciti dal comportamento che gli altri assumono nei nostri confronti. Nell'ambito scolastico si parla di motivazione estrinseca quando lo studente si impegna nell'apprendimento di una materia per avere una lode dal docente, per essere premiato di fronte agli altri, per ottenere un buon voto o per ottenere la promozione. In tal caso, non è detto che lo studente percepisca la materia come intrinsecamente interessante e stimolante.

#### 7.4.2 La nascita del concetto di flusso

Negli anni '60 del secolo scorso, lo psicologo ungherese Mihály Csíkszentmihályi inizia a dedicarsi allo studio dell'attività che viene svolta dagli artisti, osservando, in particolare, il modo con il quale i pittori svolgono il loro lavoro. Quando questi artisti avvertono che l'opera che stanno realizzando risponde all'idea che avevano inizialmente, essi iniziano a persistere su tale compito in modo quasi assillante; non si accorgono dello scorrere del tempo, dimenticano di avere fame e sete e si concentrano al massimo su ciò che stanno svolgendo. Non avvertono più alcun senso di affaticamento e sembrano trarre energie insperate e una forte motivazione dallo svolgimento dell'attività stessa. Quando l'opera è conclusa, questo stato scompare rapidamente ed essi perdono interesse per quello che stavano facendo, a riprova del fatto che non era l'obiettivo finale a motivarli e a sostenerli, bensì lo svolgimento dell'attività in quanto tale. Csíkszentmihályi perviene, quindi, a definire il concetto di *attività autotelica*, ossia di attività che è intrinsecamente motivante. In altre parole, un'attività autotelica è capace di generare una *motivazione intrinseca*. La stessa etimologia della parola rende conto di tale proprietà: difatti, in greco antico *autos* significa "se stesso", mentre *telos* significa "scopo, fine".

Dalla metà degli anni '70, gli studi di Csíkszentmihályi si estendono ad altri ambiti. Egli nota che lo stato di totale coinvolgimento che interessa gli artisti si può riscontrare anche:

- in soggetti che svolgono attività intrinsecamente motivanti, poiché destinate al diletto e al piacere, come potrebbero essere gli hobby o i giochi;
- in soggetti che svolgono attività che prevedono una ricompensa estrinseca, come dei lavori difficili, ma con un'alta remunerazione, o delle occupazioni che sono considerate prestigiose nella società attuale.

In tutti i casi precedenti, si ravvisa questo stato particolare che Csíkszentmihályi definisce *Stato di Flusso* (in inglese *Flow*) o *Esperienza di Flusso*. Per lo studioso ungherese, le condizioni che determinano lo Stato di Flusso sono essenzialmente due:

1. **il soggetto deve percepire il compito o l'attività come una sfida**; egli deve avvertire che la sfida è alla sua portata se impegna le proprie abilità al massimo livello. Si noti che tale aspetto è essenziale. In altre parole, il compito non deve essere molto al di sotto delle abilità maturate dal soggetto; in tal caso non sarebbe una sfida ma un compito ordinario. Inoltre, il compito non deve neanche eccedere le reali possibilità del soggetto di avere successo facendo uso delle proprie abilità;
2. **il compito deve essere caratterizzato da obiettivi tangibili**, prossimi, a portata di mano, chiaramente avvertibili e concretamente raggiungibili. Gli obiettivi, strutturati secondo una sequenza logica, danno conto dei progressi che man mano compie il soggetto; inoltre, in coincidenza degli obiettivi deve

essere offerto un apposito feedback al soggetto che mantenga alto il senso di sfida, che tenga desto il suo interesse e che lo aiuti a proseguire nel compito.

Se queste due condizioni si verificano, allora la persona sta svolgendo quella attività autotelica che è intrinsecamente motivante. Si dice anche che egli è in uno Stato di Flusso o sta vivendo una Esperienza di Flusso.

Lo Stato di Flusso permane grazie alla sussistenza di un fragile equilibrio dinamico. In altre parole, la sfida deve essere sempre ben calibrata rispetto alle abilità del soggetto. Siccome le abilità dell'individuo possono migliorare durante lo svolgimento del compito, allora è necessario che la difficoltà del compito possa variare in base al livello di abilità raggiunto di volta in volta dalla persona. Un innalzamento smisurato del livello di sfida comporta uno stato di ansia, mentre un eccessivo abbassamento comporta uno stato di noia. Tuttavia, come si può notare da quanto appena evidenziato, l'esperienza di flusso permette la maturazione di abilità e competenze. Pertanto, il flusso favorisce l'apprendimento. Dopo che si è vissuta un'esperienza di flusso legata a un'attività con una certa complessità, l'individuo che vuole riprovare l'esperienza di flusso dovrà cimentarsi con un'attività più difficile della precedente. In altre parole, il flusso favorisce lo sviluppo. Pertanto, esiste un collegamento tra esperienza di flusso, apprendimento e sviluppo dell'individuo. Ritorneremo su questi aspetti in modo più approfondito nei paragrafi seguenti.

Durante un'esperienza di flusso, l'individuo mostra i seguenti comportamenti:

- è molto concentrato su quello che sta facendo; la concentrazione nasce in modo naturale, non vi è alcuna necessità di doverla acquisire e mantenere;
- ha la sensazione di avere tutto sotto controllo e di poter gestire al meglio quello che sta per accadere;
- è consapevole delle conseguenze e delle finalità di ogni azione che svolge;
- integra in modo efficace *azione* e *consapevolezza*, ossia le azioni vengono svolte in modo naturale, consapevole, spontaneo;
- perde l'autocoscienza, ossia non si preoccupa più di se stesso, ma è completamente rivolto allo svolgimento dell'azione, dimentica le proprie necessità;
- perde la cognizione del tempo che sta passando mentre svolge l'attività, in particolare il trascorrere del tempo sembra più veloce;
- si sente intrinsecamente gratificato da ciò che svolge, mentre l'obiettivo da raggiungere è solo un pretesto per svolgere l'attività.

#### 7.4.3 Gli strumenti per identificare il flusso: l'intervista qualitativa

I primi studi sperimentali sul flusso vengono svolti da Csíkszentmihályi con l'uso dell'**intervista qualitativa**. Sono studi mirati a identificare le caratteristiche del flusso, a darne una definizione generale. Lo studioso raccoglie una serie di esperienze riferite a contesti di vita reale (di solito riguardanti atleti o artisti) in cui si può identificare la presenza di uno stato di flusso. In particolare si identificano:

- le caratteristiche dello stato, in modo da poter comprendere se esso ha avuto luogo;
- i fattori che aiutano, che favoriscono la nascita di un'esperienza di flusso;
- i fattori che ostacolano il determinarsi dell'esperienza di flusso;
- i fattori che ne determinano l'interruzione mentre ha luogo;
- il livello di controllo che l'individuo può avere su questi fattori.

Questo lavoro ha condotto all'individuazione di una serie di descrizioni testuali chiare, precise e complete dell'esperienza di flusso in diversi contesti.

Tali descrizioni hanno permesso di circoscrivere l'esperienza di flusso a una serie di caratteristiche distintive che ne permettono l'identificazione. Tuttavia, sebbene l'esperienza di flusso sia delineata con precisione, le interviste non riescono a fornire una **misura del flusso**, ossia una descrizione quantitativa del flusso, fatta in termini di numeri. Ad esempio, ci si potrebbe chiedere:

- Quante persone in media hanno una esperienza di flusso sul totale di una certa popolazione?
- Quali sono le categorie di individui che sono maggiormente soggetti a queste esperienze?
- Con quale *frequenza* avvengono tali esperienze?
- Con quale *intensità* si vive ciascuna di queste esperienze?

#### 7.4.4 Gli strumenti per misurare il flusso

##### **Il Questionario di flusso**

Il primo strumento per la misura delle esperienze di flusso, che ha riscosso tra gli studiosi un certo successo è il **Questionario di flusso** (in inglese *Flow Questionnaire*, abbrev. *FQ*), messo a punto da Csíkszentmihályi nel 1988. Il questionario è articolato in 5 parti ( dette anche *sezioni chiave* del questionario).

Nella prima parte viene chiesto di leggere attentamente le tre seguenti osservazioni:

1) *La mia mente non divaga. Non penso a nient'altro. Sono totalmente coinvolto in quello che faccio. Il mio corpo si sente bene. Non mi sembra di udire nulla. Il mondo esterno sembra essere tagliato fuori. Sono meno consapevole di me stesso e dei miei problemi;*

2) *Mantenere la concentrazione è naturale, è come respirare; non ho bisogno di preoccuparmi di mantenere la concentrazione. Quando inizio, riesco realmente ad isolarmi dal mondo. Sono davvero ignaro di ciò che mi circonda dopo che ho iniziato. Il telefono potrebbe squillare, il campanello potrebbe suonare o la casa potrebbe bruciare, ma non me ne accorgerei. Se mi fermo, posso riprendere nuovamente;*

3) *Sono così coinvolto in quello che sto facendo. Non riesco a vedermi separato da quello che sto facendo. Sono un tutt'uno con quello che sto facendo.*

Si tratta di tre estratti delle interviste raccolte da Csíkszentmihályi nelle quali si cerca di identificare il flusso. In particolare, sono frasi proferite da un ballerino, da uno scalatore di rocce e da un compositore. Tuttavia le tre esperienze sono state decontextualizzate, affinché chiunque possa riuscire a immedesimarsi nella descrizione. Nella parte successiva, viene chiesto semplicemente se è capitato di vivere tali esperienze. L'obiettivo di questa domanda, piuttosto diretta, è quello di determinare la percentuale di individui, su di una data popolazione, che sono stati in grado di avere un'esperienza di flusso. In tal modo si può osservare se una categoria di persone è più soggetta a esperienze di flusso rispetto a un'altra, in base al lavoro svolto, al sesso, all'età, alla condizione sociale. Si possono, quindi, tracciare delle differenze interindividuali.

Il resto del questionario è rivolto solo a quelli che hanno provato esperienze di flusso e sono riusciti a immedesimarsi nelle descrizioni proposte. Si chiede di elencare una serie di attività durante le quali si è innescato un processo di flusso, ossia si sono provate sensazioni simili a quelle descritte nelle tre osservazioni iniziali. Inoltre il questionario chiede di indicare con quale frequenza tali esperienze hanno luogo. L'obiettivo di questa parte è cercare di individuare delle attività che sono *flusso-favorevoli* e con quale frequenza esse avvengono. Per attività *flusso-favorevoli* si intendono attività che predispongono in modo concreto e diretto a vivere un'esperienza di flusso. Ovviamente, non è detto che debbano necessariamente determinare l'esperienza

di flusso, tuttavia sono attività che la favoriscono. Inoltre, tra quelle elencate, si chiede di indicare l'attività che ha condotto alla migliore esperienza di flusso. Infine, si chiede di valutare, con una scala Likert, alcune attività ordinarie come il lavoro, lo studio o lo stare in famiglia e altre attività che si dimostrano flusso-favorevoli.

Il questionario ha degli aspetti quantitativi poiché permette di individuare quali categorie di individui hanno esperienze di flusso con maggiore e con minore frequenza (gli individui possono essere suddivisi per sesso, età, occupazione o altro) e qual è il contesto e quali sono le attività più *flusso-favorevoli* (attività di lavoro, di studio, di tempo libero e così via). Nonostante ciò, il questionario presenta alcune criticità:

- sebbene esso permetta di determinare la *frequenza* del flusso, non riesce a distinguere tra diversi possibili stati di flusso oppure tra esperienze di flusso con *intensità* diversa. In altre parole, vi possono essere esperienze di flusso più intense nelle quali si perde completamente coscienza di sé, si raggiungono livelli di concentrazione altissima e si smarrisce del tutto la dimensione temporale, e altre esperienze di flusso più lievi e contenute. In una versione successiva del questionario, si cerca di ovviare parzialmente a questo aspetto, introducendo una differenza tra flusso profondo (*deep-flow*) e flusso superficiale (*shallow-flow*). Il primo è caratterizzato da una condizione di isolamento molto intensa;
- il questionario cerca di individuare attività per le quali l'esperienza di flusso avviene più facilmente. Tuttavia esso non mette in evidenza quanto queste attività costituiscano una sfida più o meno intensa per il soggetto, quante abilità siano coinvolte nelle attività e con quale intensità il soggetto debba richiamare tali abilità;
- quando il soggetto viene intervistato, egli deve richiamare esperienze passate di cui può avere ricordi più o meno nitidi. Inoltre, egli descrive il flusso facendo una media di tali esperienze, non riuscendo a determinare bene la loro frequenza, la loro intensità, le circostanze nelle quali il flusso ha luogo.

Nei prossimi paragrafi presenteremo dei metodi che permettono di recuperare questo tipo di informazione.

### ***La Scala di flusso***

La Scala di flusso è anch'essa un questionario, strutturato in modo differente dal Questionario di flusso, presentato nel paragrafo precedente. Di questo strumento esistono varie versioni che presentano caratteristiche comuni. In particolare, ci soffermiamo sulla versione realizzata da Jackson e Marsh nel 1996, che è denominata *Scala di Stato di Flusso* (in inglese *Flow State Scale*). In questa versione il flusso viene definito mediante *nove dimensioni*, elencate di seguito:

1. un'**esperienza autotelica**, ossia intrinsecamente motivante;
2. degli **obiettivi chiari** e raggiungibili, a portata di mano;
3. un **equilibrio dinamico** tra il livello della sfida e le proprie abilità;
4. un **feedback** chiaro ed efficace per progredire nella sfida;
5. la **concentrazione** focalizzata esclusivamente sull'attività svolta;
6. un **senso di controllo** e di gestione completa delle proprie azioni;
7. la  **fusione di azione e consapevolezza**, ossia l'essere un tutt'uno con l'azione e svolgerla in modo naturale;
8. la **perdita di coscienza di sé** (di autocoscienza), ossia non ci si rende conto o non ci si preoccupa più di se stessi;
9. la **perdita di coscienza del tempo**; in particolare l'accelerazione del trascorrere del tempo.

L'assunto è che l'esperienza di flusso può delinearsi sotto caratteristiche diverse. Essa può coinvolgere un numero superiore o inferiore di queste dimensioni, ognuna delle quali con una maggiore o minore intensità.

Pertanto vi saranno diversi modi di classificare l'intensità di un'esperienza di flusso. Alcuni dei casi possibili sono i seguenti:

- vengono coinvolte tutte le dimensioni con un livello alto di intensità;
- vengono coinvolte solo poche dimensioni con un livello alto e le altre sono escluse;
- vengono coinvolte tutte le dimensioni con un'intensità media o bassa;
- vengono coinvolte solo alcune dimensioni con un'intensità media o bassa.

Per stabilire quali dimensioni siano coinvolte in una specifica esperienza di flusso di un determinato soggetto, il questionario è organizzato con un totale di 36 voci costituite da affermazioni. Questi asserti sono riferiti alle 9 dimensioni elencate in precedenza; in particolare, ciascuna dimensione è individuata da 4 di essi. In corrispondenza di ciascun asserto, è riportata una scala Likert su 5 livelli che vanno da "fortemente in disaccordo", con valore 1, fino a "fortemente d'accordo", con valore 5. Nella [Tabella 7.6](#) sono mostrati alcuni esempi di frasi riportate nella Scala di flusso. Ad esempio la domanda 1 riguarda la dimensione della concentrazione (n. 5 dell'elenco precedente); la domanda 2 si riferisce alla dimensione del senso di controllo (n. 6 dell'elenco precedente); la domanda 3 riguarda la dimensione dell'esperienza autotelica (n. 1 dell'elenco precedente); infine, la domanda 4 concerne la dimensione del tempo (n. 9 dell'elenco precedente).

	Fortemente in disaccordo	In disaccordo	Né d'accordo né in disaccordo	D'accordo	Fortemente d'accordo
1. La mia attenzione era focalizzata interamente su quello che stavo facendo	1	2	3	4	5
2. Sentivo di avere il controllo totale di quello che stavo facendo	1	2	3	4	5
3. L'esperienza mi è davvero piaciuta	1	2	3	4	5
4. Lo scorrere del tempo sembrava alterarsi	1	2	3	4	5

**Tabella 7.6**  
Esempi di osservazioni contenute nella Scala di flusso

Durante la compilazione, se l'intervistato si riconosce in un asserto indicherà un punteggio alto per quella dimensione; viceversa, assegnerà un punteggio medio oppure basso. Al termine del test i punteggi raccolti per ogni dimensione daranno un quadro esaustivo delle caratteristiche dell'esperienza di flusso cui è riferita la compilazione del questionario.

#### **7.4.5 La misurazione del flusso in tempo reale: il Metodo del Campionamento dell'Esperienza**

Il metodo di ricerca che si è dimostrato più esaustivo e che ha permesso di tracciare una teoria del flusso

coerente è costituito dal **Metodo del Campionamento dell'Esperienza** (in inglese *Experience Sampling Method*, abbrev. *ESM*). I soggetti che si prestano a collaborare a questo metodo sono dotati di un cercapersone. Ad alcuni orari prestabiliti o casuali il soggetto riceve un segnale sul cercapersone. Quel segnale indica che è necessario compilare un **Modulo di Campionamento dell'Esperienza** (in inglese *Experience Sampling Form*, abbrev. *ESF*). Il Modulo è costituito da due tipologie di voci (item):

- **13 voci di categoria**, che vogliono classificare e ricostruire il tipo di esperienza. Si tratta in maggioranza di voci aperte, alle quali il soggetto deve rispondere in modo descrittivo. In queste voci viene chiesto di ricostruire l'attività che si sta svolgendo, cosa si sta pensando, la data e l'ora di svolgimento e la data e l'ora di compilazione del modulo, la presenza di altre persone, il motivo dello svolgimento e così via;
- **29 voci con una scala di approvazione**. Sono voci destinate a misurare l'intensità e la varietà dei sentimenti provati durante l'attività. Alcune di queste sono proposte con una scala di 10 valori (da 0 a 9, dove 0 corrisponde a *mai* oppure *basso* e 9 corrisponde a *sempre* oppure *alto*); altre voci sono proposte con una Scala Likert a 7 valori. Sono voci che riprendono le dimensioni dell'esperienza di flusso, come la concentrazione, lo stare bene, la perdita di autocoscienza, il senso di sfida, le abilità coinvolte, il senso di controllo completo e così via. In altre parole queste voci tendono a classificare come eventuale esperienza di flusso, l'attività che viene descritta nelle voci categoriche.

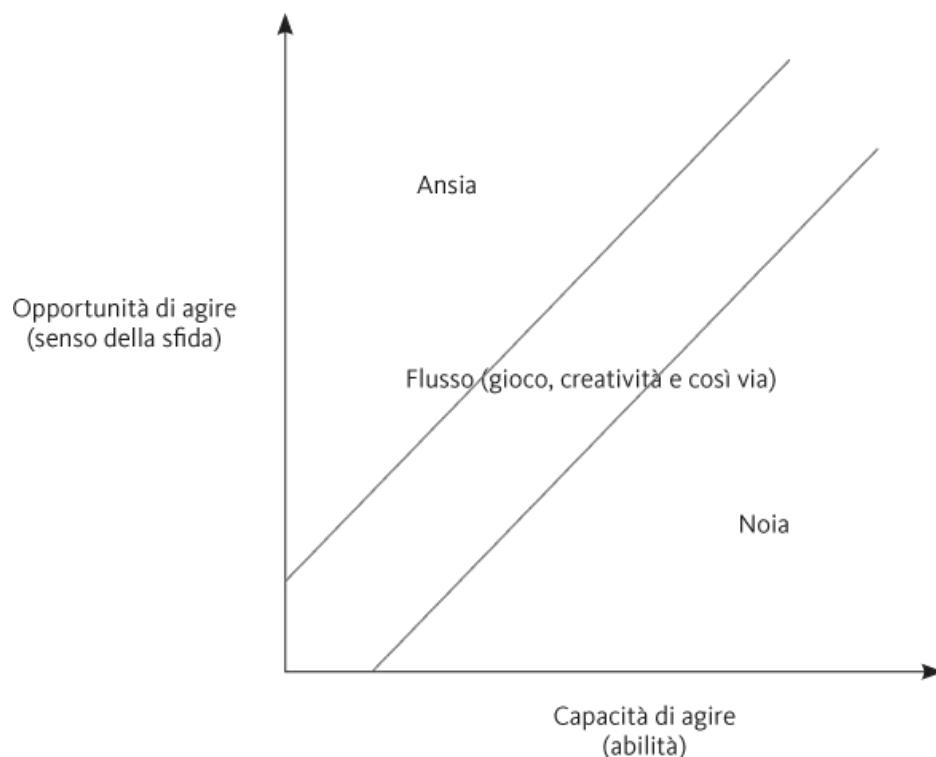
Questo metodo permette al soggetto di valutare l'attività che sta svolgendo senza alcuna necessità di ricostruire retrospettivamente l'attività e l'esperienza. In tal modo le sensazioni provate sono più nitide. Inoltre è possibile anche un monitoraggio e una descrizione di attività che non sono configurabili come esperienze di flusso. Inoltre, ogni singola esperienza diviene valutabile e il soggetto non tende a confondere tra loro esperienze e attività fatte in passato né ad assegnare sensazioni alle attività in modo approssimativo. Infine, campionando due o più momenti distinti è possibile monitorare le caratteristiche della fase di passaggio da uno stato di assenza di flusso (ad esempio di noia) a quello di presenza di flusso, oppure da uno stato di flusso ad uno stato in cui il flusso scompare (ad esempio di ansia).

#### 7.4.6 L'evoluzione della Teoria del flusso

I vari strumenti adoperati per descrivere l'esperienza di flusso hanno portato all'elaborazione di modelli via via più completi, che tenessero conto di un numero di situazioni sempre maggiore.

Il **primo modello grafico** è stato elaborato da Csíkszentmihályi ed è mostrato nella [Figura 7.11](#). In un piano cartesiano sono riportate lungo l'asse orizzontale e quello verticale rispettivamente il livello di abilità del soggetto (la capacità di agire) e il livello di sfida dell'attività che svolge (l'opportunità o possibilità di agire). Nell'area triangolare in basso, contraddistinta dalla dicitura *Noia*, si verifica che il livello di abilità è alto mentre il livello di sfida del compito è basso. In altre parole, il compito dà al soggetto una possibilità di agire inferiore rispetto alle sue capacità. Ciò causa nella persona una sensazione di noia durante lo svolgimento della prestazione, in quanto l'attività è poco stimolante rispetto alle competenze che il soggetto possiede. Nell'area triangolare in alto, contraddistinta dalla dicitura *Ansia*, avviene che il livello di abilità è basso mentre quello di sfida del compito è alto. In altre parole, il compito dà al soggetto una possibilità di agire superiore rispetto alle sue capacità. Ciò determina nel soggetto una sensazione di ansia nello svolgimento della prestazione, poiché egli avverte che l'attività è fin troppo difficile per il livello di competenza che possiede. La fascia diagonale, che si frappone tra le due aree, è contrassegnata dalla dicitura *Flusso*. In questa zona il livello di abilità è prossimo al livello di sfida;

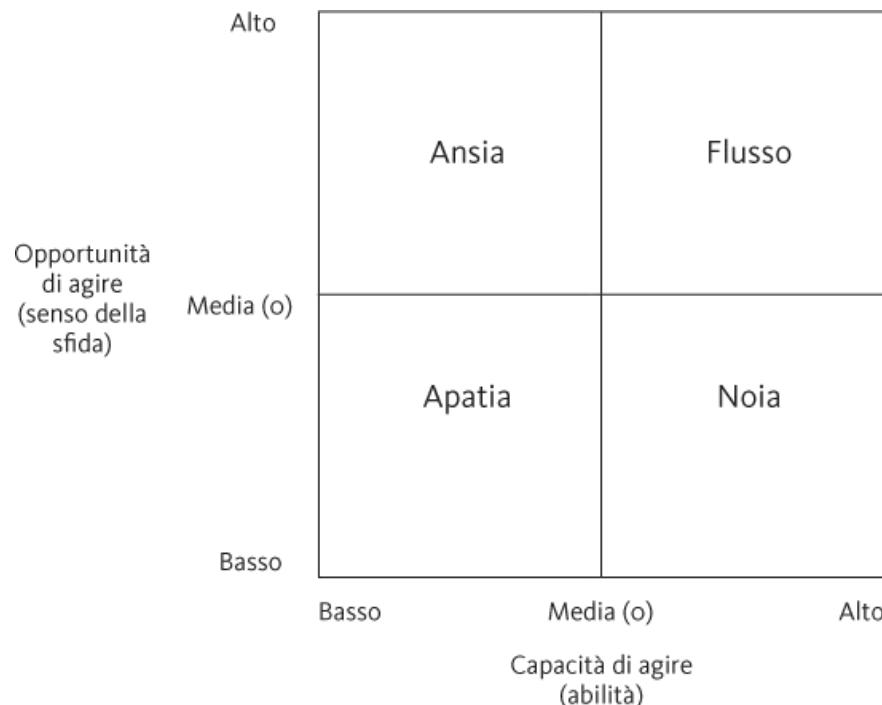
vale a dire che il compito dà al soggetto una possibilità di agire, confrontabile con le sue capacità. In tali condizioni, il soggetto vive la vera e propria esperienza di flusso, svolgendo la sua attività. Difatti, egli avverte che il livello di sfida è alla sua portata e, quindi, si sente motivato e appagato nello svolgere tale attività.



**FIGURA 7.11** Il primo modello grafico del flusso

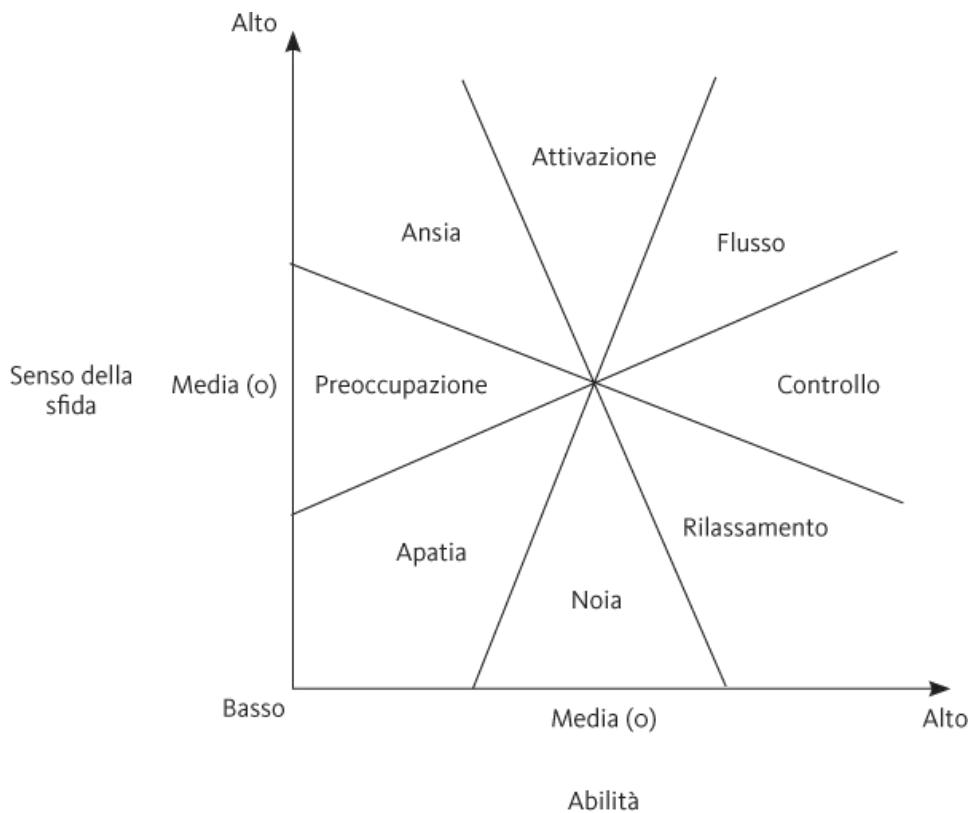
Tuttavia, l'efficacia di modello iniziale di flusso è limitata sotto alcuni punti di vista. Infatti, in questo modello, la condizione di flusso è data dal semplice bilanciamento dell'opportunità di azione (livello di sfida) con la capacità di azione (livello di abilità). Nel 1989 Csíkszentmihályi e LeFevre compiono uno studio mirato a discriminare le vere e proprie esperienze di flusso, che comportano un totale assorbimento, un'alta concentrazione, un'opportunità grande di agire, da semplici situazioni confortevoli, nelle quali c'è un basso livello di azione e di concentrazione. Emerge un concetto interessante. Lo stato di flusso non è solo il bilanciamento di abilità e azione da svolgere. Esso implica che un soggetto stia svolgendo un'attività che gli comporti un'ampia possibilità di agire e di forzare le proprie abilità portandole al massimo livello possibile. Ad esempio, l'attività di guardare la televisione può essere piacevole, essa può comportare la necessità di utilizzare delle abilità (di solito cognitive) per comprendere i contenuti di ciò che si guarda. Tuttavia, il guardare la televisione non è tipicamente un'esperienza di flusso, perché non comporta un livello di azione alto, non forza le abilità al massimo livello, spesso non necessita di un'elevata concentrazione. Pertanto, quando un'attività non richiede un livello di azione più alto rispetto a quello mediamente utilizzato dal soggetto nella sua vita quotidiana, allora essa non rappresenta un'esperienza di flusso. Per questo motivo, il bilanciamento del livello di sfida con l'abilità posseduta non può essere l'unica condizione per verificare un'esperienza di flusso; si deve aggiungere una seconda condizione, in base alla quale le opportunità di agire e le abilità da mettere in campo devono essere entrambe sopra la media sperimentata dall'individuo nella sua vita quotidiana. Nasce così il **modello a quadranti**, mostrato nella [Figura 7.12](#). La differenza sostanziale con il modello precedente è lo stato di *Apatia*. Come si può vedere, al di sotto del livello medio di opportunità e capacità di azione che quotidianamente il soggetto incontra, si colloca lo stato di

apatia che si realizza quando il soggetto si colloca sotto il livello medio di possibilità e di capacità di azione; sopra entrambi questi livelli medi vi è, invece, lo stato di *Flusso*.



**FIGURA 7.12** Il modello del Flusso a Quadranti

Si noti che il modello a quadranti comporta ancora delle criticità, poiché stando a un mero calcolo probabilistico, le esperienze vissute quotidianamente o settimanalmente dal soggetto dovrebbero essere per un quarto esperienze di flusso; ciò non si verifica sperimentalmente. Pertanto, il modello a quadranti viene affinato da Massimini e i suoi collaboratori, con un modello chiamato **Modello di Fluttuazione dell'Esperienza** (in inglese *Experience Fluctuation Model*), mostrato nella [Figura 7.13](#). Il piano cartesiano è suddiviso in 8 canali esperienziali, ciascuno individuato da un ottante, ossia da un angolo di 45° che è un ottavo del piano. Per tale motivo, il modello è anche detto *Modello a Canali* o *Modello a Ottanti*. Il punto di incontro delle rette rappresenta la media settimanale dell'opportunità e della capacità di azione che interessano il soggetto. Lo stato di Apatia e quello di Flusso sono collocati nelle aree che erano loro assegnate nel modello a quadranti, tuttavia occupano una superficie minore (un ottante, invece che un quadrante). Quando l'attività prevede una possibilità di azione inferiore alla capacità di azione del soggetto, si determinano, al crescere di entrambe le variabili, una serie di stati contraddistinti da *Noia*, *Rilassamento* e *Controllo*. Viceversa, quando l'attività prevede un'opportunità di azione superiore alla capacità di azione del soggetto, si determinano, al crescere di entrambe le variabili, una serie di stati contraddistinti da *Preoccupazione*, *Ansia* e *Attivazione*.



**FIGURA 7.13** Il Modello di Fluttuazione dell'Esperienza

#### 7.4.7 Gli studi sul flusso nel contesto scolastico

Un'esperienza di flusso è anche definita come un'esperienza autotelica, ossia intrinsecamente motivante, nell'ambito della quale un individuo applica le sue abilità in un'attività stimolante. Pertanto il flusso e la motivazione intrinseca sono caratteristiche collegate. D'altro canto la motivazione intrinseca è legata allo sviluppo della capacità di apprendere in modo *autodiretto*, ossia operando scelte consapevoli sul tipo di apprendimento e sulla sua utilità. Pertanto, in uno studente che vive esperienze di flusso e che è motivato intrinsecamente, vi può essere una propensione a indirizzare in modo autonomo il proprio apprendimento. Proviamo a descrivere questo legame in modo più approfondito. Praticando un'attività, uno studente migliora le sue abilità; in altre parole egli *apprende*. Quando la sua abilità è migliorata, per provare un'esperienza di flusso nuovamente desiderabile, lo studente dovrà necessariamente indirizzarsi verso attività che costituiscono un livello sempre maggiore di sfida; solo così può bilanciare le proprie crescenti abilità. In tal modo, l'apprendimento di attività è autodiretto dalla volontà di provare esperienze di flusso. Pertanto, da un punto di vista sperimentale, vi sono diverse evidenze che mostrano come la frequenza con cui gli studenti provano esperienze di flusso sia in qualche modo collegata alla loro capacità di:

- auto-dirigere il loro apprendimento, in quanto consapevoli che le attività che svolgono saranno utili per le loro carriere future;
- trovare motivazioni intrinseche, per svolgere i loro compiti scolastici;
- guadagnare maggiore autostima che deriva dallo svolgimento delle attività.

Inoltre, l'aumento delle esperienze di flusso, in termini di frequenza e intensità, è collegato allo svolgimento di particolari attività di apprendimento, come l'apprendimento cooperativo o come il tutoraggio tra pari. Al contrario, risultano meno favorevoli all'innescò di esperienze di flusso le attività di studio passive, come l'ascolto della

lezione, la visione di un filmato, il prendere appunti.

## 7.5 I comportamenti aggressivi

---

### 7.5.1 Classificazione ICD

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, in inglese WHO-World Health Organization) ha definito una modalità di classificazione delle malattie. Questa classificazione viene regolarmente aggiornata ed è chiamata **ICD (International Classification of Diseases)**, che in italiano si può tradurre come **Classificazione Internazionale delle Malattie**. Questo sistema di classificazione è arrivato attualmente alla decima versione; pertanto è denominato ICD-10. La prossima versione (ICD-11) è in fase di elaborazione e la sua stesura definitiva è prevista per il 2017.

La Classificazione Internazionale delle Malattie (ICD) è stata creata per monitorare l'incidenza delle malattie nei vari paesi e tra le diverse popolazioni. La sua finalità è essenzialmente di tipo statistico. In particolare, l'obiettivo è quello di confrontare statistiche delle cause di mortalità e delle malattie che interessano paesi e popolazioni distinte. Per riuscire a ottenere uno strumento che renda possibile il confronto statistico tra varie aree del pianeta, è necessario che le malattie vengano raggruppate per affinità e analogie e che vengano classificate mediante una descrizione dei loro sintomi e delle loro evidenze tipiche. Inoltre, è necessario che tali descrizioni siano concordate in modo univoco e universalmente.

Per tale motivo nella ICD, le malattie sono raggruppate in famiglie e descritte secondo delle evidenze cliniche. La classificazione è operata attraverso una lettera (A, B, C, ..., Z) che indica una categoria di malattie, riconducibile ad un ambito piuttosto vasto. Ad esempio, i disturbi del sistema nervoso entrano nella categoria G, mentre quelli del sistema circolatorio sono collocati nella categoria I e quelli del sistema respiratorio nella categoria J. Nell'ambito scolastico, sono importanti i disturbi che rientrano nella **categoria F**, ossia i **Disturbi della Mente e del Comportamento**.

Alla lettera segue un numero di due cifre (00, 01, 02, ..., 99) che indica un gruppo specifico di malattie incluse nella categoria; pertanto si può parlare di una sorta di **sottocategorie**. Un particolare gruppo di sottocategorie della categoria F è rappresentato dall'intervallo che va da F90 a F98, in cui sono raggruppati i **Disturbi comportamentali e della sfera emozionale con esordio abituale nell'infanzia e nell'adolescenza**.

La **sottocategoria F90** include i **Disturbi Ipercinetici** (o **sindromi ipercinetiche**) che nel linguaggio comune identificano i "bambini iperattivi", ossia quei bambini che agiscono spesso impulsivamente, che passano velocemente da un'attività all'altra e che non riescono a mantenere alta la concentrazione su di un compito per un lungo periodo. Un altro esempio può essere la **sottocategoria F95** che racchiude i **Disturbi a tipo TIC**, ossia i disturbi che evidenziano quei movimenti rapidi, involontari e frequenti che interessano solitamente muscoli facciali o del collo.

Il numero che caratterizza la sottocategoria è, a sua volta, seguito da un *punto* e da un ulteriore numero a una cifra (che va da 0 a 9). Ciascuna di queste cifre indica una variante del gruppo specifico di malattie, che ha delle proprie caratteristiche individuabili. Tipicamente, le cifre 8 e 9 sono riservate a varianti insolite e non classificabili nei casi precedenti.

Ad esempio per la **sottocategoria F95 (Disturbi a tipo TIC)** si individuano le varianti:

- F95.0 Disturbo a tic transitorio;
- F95.1 Disturbo a tipo tic cronico motorio o vocale;
- F95.2 Disturbi a tipo tic combinati motori multipli e vocali (Sindrome di Tourette);
- F95.8 Altri disturbi a tipo tic;
- F95.9 Disturbo a tipo tic non specificato.

Come si nota le cifre 8 e 9 rappresentano categorie residuali, nelle quali non si inquadra i disturbi precedenti.

Nella classificazione ICD, ciascuna sottocategoria è associata a una descrizione. Si tratta pertanto di una descrizione dei tratti comuni del gruppo di malattie individuate dalla sottocategoria. Inoltre, per ciascuna delle varianti sono indicate ulteriori caratteristiche specifiche. A titolo di esempio, nel paragrafo successivo sono riportate le descrizioni dei disturbi della condotta, che sono oggetto di una trattazione specifica di questo capitolo.

### 7.5.2 I Disturbi della Condotta nell'ICD

Nell'ambito dei disturbi comportamentali, particolare importanza rivestono i Disturbi della Condotta, individuati dalla sottocategoria F91. La descrizione generale di questa sottocategoria fornita dall'ICD traccia un profilo generale dei disturbi della condotta. Essi sono individuati come *“disturbi caratterizzati da uno schema ripetitivo e persistente di condotta antisociale, aggressiva o ribelle. Tale comportamento deve implicare gravi violazioni delle aspettative sociali in rapporto all'età; pertanto, deve essere più grave della usuale birichinata infantile o della disubbidienza adolescenziale e deve evidenziare un modello perseverante di comportamento (sei mesi o più). Le caratteristiche del disturbo della condotta possono essere sintomatiche anche di altre condizioni psichiatriche, nel qual caso si deve preferire la diagnosi di base. Esempi di comportamenti su cui si basa la diagnosi sono livelli eccessivi di violenza o di prepotenza, crudeltà verso altre persone o animali, gravi danni a proprietà, piromania, furti, costante comportamento menzognero, assenze ingiustificate da scuola e fughe da casa, insoliti e frequenti scatti di ira e forte collera e disobbedienza. Uno qualsiasi di questi comportamenti, se marcato e ripetuto, è sufficiente per la diagnosi; tuttavia non costituiscono diagnosi atti antisociali isolati”*.

I disturbi della condotta sono suddivisi in:

- F91.0 Disturbo della condotta limitato al contesto familiare;
- F91.1 Disturbo della condotta con ridotta socializzazione;
- F91.2 Disturbo della condotta con socializzazione normale;
- F91.3 Disturbo oppositivo provocatorio;
- F91.8 Altri disturbi della condotta;
- F91.9 Disturbo della condotta non specificato.

Di particolare interesse per l'ambiente scolastico sono i disturbi indicati con F91.1, F91.2 e F91.3. I primi due rappresentano disturbi della condotta in cui vi è rispettivamente ridotta socializzazione o un livello di socializzazione ritenuto normale. Il terzo è il disturbo oppositivo provocatorio, caratteristico di bambini molesti e disobbedienti; si tratta di un disturbo da monitorare con particolare attenzione in un contesto classe.

Nella classificazione ICD il **Disturbo della condotta con ridotta socializzazione** viene descritto come *“un disturbo caratterizzato dalla combinazione di persistente comportamento antisociale o aggressivo di carattere generale con significative e diffuse alterazioni nelle relazioni dell'individuo con gli altri bambini”*. La caratteristica principale del disturbo è che l'aggressività del bambino si manifesta solitariamente e non avviene in gruppo, anzi,

il bambino può tendere a isolarsi dal resto del contesto classe.

Il **Disturbo della condotta con socializzazione normale** si distingue dal precedente, in quanto il comportamento è rilevabile in bambini o adolescenti che sono ben integrati in un gruppo. È il gruppo a mostrare un comportamento antisociale e aggressivo rispetto a soggetti esterni. Le caratteristiche essenziali di questo disturbo sono delle azioni censurabili che avvengono in gruppo. Quest'ultimo costituisce una sorta di banda che compie atti delinquenziali, come furti, danneggiamenti e violenze e i suoi membri spesso marinano la scuola.

L'aspetto comune di questi disturbi della condotta si evidenzia nei comportamenti che degenerano spesso in reati verso cose, persone o animali. I soggetti affetti da questi disturbi usano violenza fisica nei confronti degli altri, rubano, appiccano il fuoco, danneggiano suppellettili, strumenti e oggetti, si dimostrano crudeli nei confronti di animali o persone, fuggono di casa e trascorrono fuori la notte, violano il domicilio altrui. Una caratteristica essenziale di questi due disturbi è che gli atti aggressivi vengono perpetrati con costanza e sistematicità e non costituiscono episodi occasionali. Pertanto, un singolo episodio non può portare alla diagnosi di questo disturbo. Allo stesso modo, non costituiscono diagnosi episodi rari e sporadici intervallati da lunghi periodi temporali in cui non si registrano comportamenti antisociali.

Il **Disturbo Oppositivo Provocatorio** nella classificazione ICD viene descritto come un *“Disturbo della condotta che di solito si verifica nei bambini più piccoli, caratterizzato principalmente da un comportamento marcatamente provocatorio, disobbediente e distruttivo”*. A differenza dei precedenti, questo disturbo non comprende atti delinquenziali o forme più estreme di comportamento aggressivo o antisociale.

In altre parole, un soggetto affetto da Disturbo Oppositivo Provocatorio (DOP) cade spesso in preda alla collera o risulta litigioso con gli adulti. In altri casi sfida e provoca gli adulti, rifiutandosi di rispettare le regole che gli sono imposte, arrivando addirittura a schernire chi gli rammenta il rispetto delle regole. Tuttavia, il comportamento del soggetto non sfocia mai in reati di danneggiamento nei confronti di persone o cose né denota atteggiamenti persecutori o crudeli nei confronti di cose, persone o animali. Ciò non toglie che tale modo di comportarsi causi una forte compromissione delle capacità sociali e relazionali del soggetto.

Per i suoi aspetti piuttosto sfumati, il Disturbo Oppositivo Provocatorio non va confuso né con un disturbo della condotta più serio (F91.1, F91.2), che contempla forme estreme di comportamento aggressivo e atti delinquenziali, né con un comportamento malizioso o cattivo che di per sé non è sufficiente per la diagnosi, soprattutto quando è sporadico e occasionale.

Per tale motivo la classificazione ICD raccomanda molta cautela nel formulare una diagnosi di Disturbo Oppositivo Provocatorio, soprattutto per i bambini più grandi. Infine, è utile sottolineare che gli atteggiamenti caratteristici di questo disturbo devono essere osservati in un lasso di tempo piuttosto prolungato, verificando che tale comportamento sia decisamente superiore alla media delle volte in cui esso viene notato nei coetanei. Anche in questo caso si punta su di un'osservazione prolungata del comportamento oppositivo provocatorio; episodi sporadici non costituiscono diagnosi. Diversi studi clinici hanno accertato il fatto che spesso un Disturbo Oppositivo Provocatorio può trasformarsi, con la crescita del bambino, in un Disturbo della Condotta. A tale proposito si nota che il Disturbo Oppositivo Provocatorio viene diagnosticato in bambini che hanno appena raggiunto l'età scolare (6-7 anni), mentre il Disturbo della Condotta diviene evidente in bambini con età maggiore (9-10 anni).

### 7.5.3 Classificazione DSM

Per completezza, è importante introdurre anche un'altra classificazione di disturbi e malattie, riconosciuta a livello mondiale, la *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders*, abbreviata con *DSM* e traducibile con

Questo tipo di classificazione è specifica dei disturbi mentali ed è stata elaborata dall'*American Psychiatric Association* (APA). Come espresso nella sua denominazione, tale classificazione ha finalità sia diagnostiche sia statistiche. Attualmente, è giunta alla sua quinta edizione (denominata DSM-5), pubblicata nel 2013 in USA e nel 2014 in Italia. La precedente classificazione, DSM-IV, ha i codici in comune con la penultima versione dell'ICD, ossia l'ICD-9. In questa classificazione i disturbi e le malattie mentali sono identificati con un numero a tre cifre (la categoria del disturbo), seguito da un punto e un numero a una o a due cifre (la variante del disturbo). Nella classificazione DSM-5 sono mantenuti i codici della vecchia versione DSM-IV (analoghi alla ICD-9) e sono aggiunti anche i codici usati nella classificazione ICD-10, per rendere più trasparente il confronto tra le due tipologie di classificazione.

Vi sono delle differenze sensibili sulle modalità di considerare il Disturbo della Condotta (DC) e il Disturbo oppositivo provocatorio (DOP) nei due sistemi di classificazione. Nell'ICD il DOP è un caso specifico (F91.3) della sottocategoria più ampia dei Disturbi della Condotta (F91), in quanto presenta una parte dei sintomi di questi disturbi; nel DSM-5, i due disturbi sono distinti. In particolare si ha che:

- il Disturbo Oppositivo Provocatorio è indicato con 313.81;
- il Disturbo della Condotta è indicato con 312 e si suddivide in tre disturbi specifici:
  - il disturbo che emerge nell'infanzia, indicato con 312.81;
  - il disturbo che emerge nell'adolescenza, indicato con 312.82;
  - il disturbo che ha inizio in modo non specificato, indicato con 312.89.

Tuttavia, i sintomi che permettono di classificare il disturbo della condotta e il disturbo oppositivo provocatorio nelle due classificazioni sono pressappoco gli stessi.

#### **7.5.4 Misure contro i disturbi della condotta**

Mediante l'osservazione del comportamento dei singoli alunni e della loro interazione con i compagni, i docenti della classe possono maturare il sospetto che un particolare soggetto sia affetto da uno dei disturbi della condotta. In questo caso, è importante segnalare la situazione al Dirigente Scolastico e prendere contatti con la famiglia. È piuttosto naturale che la famiglia tenda a minimizzare o a non ritenere validi i campanelli di allarme notati dagli insegnanti, per diversi motivi. Innanzitutto, i genitori possono sentirsi direttamente responsabili della presenza di un disturbo della condotta nell'alunno a causa di particolari situazioni problematiche vissute a livello familiare. In aggiunta, vi è spesso una particolare condizione psicologica dei genitori, che difficilmente vogliono accettare l'idea che il proprio figlio abbia un problema di questo tipo. Tale situazione prospetta loro una serie di difficoltà da dover superare per le quali spesso non si sentono pronti.

Il terzo passaggio è quello di indirizzare l'alunno verso specialisti dei servizi sanitari o dei servizi sociali (psicologi, psichiatri, assistenti sociali). La scuola deve restare in contatto con i servizi sanitari, sia in modo diretto sia tramite la famiglia, per coordinare gli interventi di cura del disturbo anche a livello scolastico.

È possibile che il disturbo della condotta sia associato al fenomeno del **bullismo**. Come vedremo a breve, in questo caso, i soggetti coinvolti sono diversi e gli aspetti clinici si possono fondere con cause sociali e culturali. In tali situazioni, accanto ad interventi di tipo sanitario, è necessario mettere in atto, anche a livello scolastico, una politica di misure preventive e di contrasto per arginare il fenomeno. Nei prossimi paragrafi tratteremo in modo approfondito il bullismo e presenteremo le possibili misure da adottare quando si rileva tale fenomeno. Tali misure possono essere utili anche nel caso di disturbi della condotta, soprattutto quando si coordinano con

specifici interventi di tipo sanitario.

## 7.6 Il bullismo

---

### 7.6.1 Definizione

Il termine *bullismo* deriva dall'inglese *bullying* che indica un modo di agire prepotente. Questo termine è usato in Italia soprattutto in riferimento al mondo giovanile (mondo anglosassone, identifica anche il fenomeno del *mobbing*).

Gli studiosi concordano sugli aspetti salienti del fenomeno. Seguendo, in linea di massima, l'approccio descrittivo operato da Valerie E. Besag, nel suo volume *Bullies and Victims in Schools* (1989), possiamo individuare le seguenti caratteristiche del bullismo:

- vi è la predominanza di un soggetto potente su di un altro privo di potere o di iniziativa. Difatti, nell'ambito di questo fenomeno si identificano sempre uno o più bulli, quali soggetti predominanti, che esercitano le loro prerogative di aggressività nei confronti di uno o più soggetti deboli, definiti le vittime;
- può essere di natura fisica, verbale o psicologica. In altre parole esso può essere attuato mediante violenze fisiche, mediante ingiurie e minacce oppure diffondendo pettegolezzi e maldicenze sulla vittima, favorendo la sua esclusione dal contesto sociale;
- è costituito da una serie di atti di prepotenza, prevaricazione e maldicenza che sono perpetrati con continuità e sistematicità da alcune persone, sempre nei confronti della stessa o delle stesse vittime. Il singolo atto di violenza, il comportamento prepotente e isolato non è un sintomo di bullismo. Quest'ultimo è un fenomeno prolungato nel tempo e ripetitivo. Per tale motivo, non va confuso con la cosiddetta "ragazzata" che talvolta gli adolescenti inscenano anche in gruppo;
- la vittima mostra sintomi evidenti di malessere e di disagio; si sente impotente nei confronti dei suoi persecutori e non percepisce dall'ambiente circostante nessun tipo di aiuto o di solidarietà. È importante sottolineare che il malessere della vittima non si limita ai momenti in cui questa subisce direttamente il sopruso o la prepotenza dei bulli, ma si trascina anche successivamente, finendo con il caratterizzare la sua esistenza;
- talvolta il bullismo consiste di un atteggiamento socialmente accettato, soprattutto quando si tratta di un approccio altamente competitivo, legato al successo sociale o all'affermazione in un ambiente concorrenziale. Questo atteggiamento di alcuni soggetti è intenzionalmente mirato a far sentire gli altri inferiori e a suscitare in essi disagio. In questi casi il bullismo non viene associato a un disturbo della condotta.

Gli studi e la definizione di Besag sono stati un punto di riferimento per diversi studiosi e per alcuni documenti ufficiali pubblicati sia a livello europeo che nazionale. Tra questi vanno innanzitutto citate le *Linee Guida del Consiglio d'Europa per la definizione di strategie nazionali integrate di protezione dei bambini dalla violenza*, approvate dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa il 18 novembre 2009 all'interno della Raccomandazione n. 10/2009, e nelle quali si cita espressamente la definizione di bullismo usata da Besag: "il

*bullismo è un comportamento aggressivo ripetuto nel tempo contro un individuo con l'intenzione di ferirlo fisicamente o moralmente. È caratterizzato da certe forme di abuso con le quali una persona tenta di esercitare un potere su un'altra persona”.*

### **7.6.2 Tipologie di bullismo**

Il bullismo può essere di vari tipi. Dan Olweus, uno dei maggiori studiosi del fenomeno, concordemente con altri studiosi, distingue tra bullismo diretto e indiretto. Nel **bullismo diretto**, il bullo attacca direttamente la vittima e lo può fare fisicamente o verbalmente, attraverso la derisione o le minacce. Questo tipo di bullismo si esprime nelle seguenti forme:

- **bullismo fisico**, che è quello più diffuso nell'immaginario collettivo. Prevede violenza fisica sulla vittima, attraverso un contatto diretto che può esprimersi con calci, pugni e spinte;
- **bullismo verbale**, che è caratterizzato dall'offendere e dal denigrare verbalmente la vittima. In questi casi, la vittima viene chiamata con nomignoli, viene derisa di fronte agli altri per via di sue particolarità, viene insultata con il turpiloquio e sul suo conto viene fatto continuo sarcasmo;
- altre forme di bullismo diretto sono considerate il riprodurre gesti o facce offensive nei confronti della vittima, il danneggiare, sottrarre o estorcere le sue cose.

Nel **bullismo indiretto**, il bullo, tipicamente con altri gregari, non affronta direttamente la vittima, ma tende a isolargli o a metterla in difficoltà, attraverso comportamenti premeditati e studiati. In questo caso, si parla anche di **bullismo relazionale**, in quanto lo scopo delle azioni è manipolare le relazioni tra il gruppo e la vittima. Anche il bullismo indiretto presenta diverse forme:

- si diffondono calunnie e maledicenze sul conto della vittima e la si diffama, per metterla in cattiva luce agli occhi degli altri;
- si tende a escludere la vittima da ogni coinvolgimento nelle attività di gruppo, isolandola socialmente.

Se il bullismo diretto è spesso apertamente manifesto, quello indiretto è più subdolo e difficile da rilevare per i docenti e per gli operatori sociali. Inoltre, diversi studi mostrano che il bullismo diretto è maggiormente diffuso tra i maschi e generalmente si rivolge a vittime maschili o più raramente femminili. Questo tipo di bullismo può essere rivolto verso soggetti della stessa classe o di altre classi (anche di età inferiore). Il bullismo indiretto è caratteristico delle femmine ed è generalmente rivolto verso una vittima femminile che appartiene alla stessa classe. Difatti, l'esclusione del soggetto dalle attività di un gruppo risulta efficace solo quando la vittima e il gruppo di bulli frequentano formalmente lo stesso ambiente.

Questa suddivisione del fenomeno del bullismo è ripresa anche nella Direttiva 16 emanata dal MIUR il 5 febbraio 2007. In essa si stabilisce che *“il comportamento del bullo è un tipo di azione continuativa e persistente che mira deliberatamente a far del male o danneggiare qualcuno. La modalità diretta si manifesta in prepotenze fisiche e/o verbali. La forma indiretta di prevaricazione riguarda una serie di dicerie sul conto della vittima, l'esclusione dal gruppo dei pari, l'isolamento, la diffusione di calunnie e di pettegolezzi”*.

Nella Direttiva 16 del 2007, si introduce il fenomeno del cyberbullismo, inteso come un *“particolare tipo di aggressività intenzionale agita attraverso forme elettroniche”*; tuttavia, sono le *Linee di orientamento* emanate dal MIUR il 13 aprile 2015 a trattare in modo specifico la questione e a riprendere importanti concetti relativi alle altre forme di bullismo.

Il **cyberbullismo** viene praticato attraverso le tecnologie dell'informazione e della comunicazione. La nascita

del web 2.0 ha permesso che i contenuti delle pagine web potessero essere elaborati direttamente dagli utenti comuni, anche quando questi non sono esperti di tecnologie per realizzare e pubblicare pagine web. Questo ha consentito la creazione e la diffusione delle reti sociali (i social network), dei forum, delle chat e delle reti di messaggistica istantanea. Questi strumenti di comunicazione sono in grado di mettere in contatto numerose persone, distanti geograficamente, e sono utili strumenti di scambio di informazioni e di confronto di opinioni. Tuttavia, questi strumenti possono essere usati anche per fini meno nobili, come il mettere in cattiva luce, il diffamare e il deridere vittime che vengono prese di mira. Queste operazioni possono essere fatte mediante:

- testi, immagini o filmati offensivi, che possono essere rivolti direttamente alla vittima, ai suoi amici della rete sociale o, indistintamente, a tutti i frequentatori della rete, al fine di ridicolizzare la vittima;
- testi, immagini o filmati diffamatori, che sono rivolti tipicamente agli amici della vittima raggiungibili sulla rete sociale, con l'intento di denigrare e calunniare la vittima.

Come si può notare, si tratta sia di forme dirette di bullismo, sia di forme indirette. Si noti che, mentre la diffusione di un pettegolezzo può risultare circoscritta all'ambiente scolastico, rionale o cittadino, quella di un'ingiuria o di una maledicenza in una rete sociale o in un forum può raggiungere migliaia di persone in pochi secondi, collocate in tutte le parti del mondo, moltiplicando l'effetto diffamatorio all'ennesima potenza. Inoltre, i moderni strumenti di connettività come gli smartphone, gli iphone e i telefoni cellulari sono provvisti anche di telecamere che permettono di riprendere immagini della vittima e di renderle visibili in pochi istanti sui social network, amplificando ulteriormente il livello di derisione e di diffamazione al quale è sottoposta la vittima.

Un altro aspetto caratterizzante del bullismo praticato mediante gli strumenti elettronici è l'apparente anonimato che questi ultimi garantiscono, favorito dall'uso di nickname (ossia pseudonimi o soprannomi) che è possibile attribuirsi nelle reti sociali, per celare la propria identità. Tuttavia, questo anonimato è solo apparente, in quanto è possibile sempre tracciare il collegamento dell'utente e identificare l'indirizzo IP e quindi il dispositivo connesso alla rete da cui l'utente agisce. Questo apparente anonimato può indurre forme di bullismo anche in quegli adolescenti che non si farebbero coinvolgere in un episodio reale e manifesto di bullismo. Pertanto, è possibile che le nuove tecnologie possano accrescere la disinibizione e favorire atteggiamenti aggressivi anche in soggetti tipicamente estranei a tali comportamenti. Inoltre, la mancanza di un contatto diretto con la vittima riduce nel bullo la consapevolezza e la reale percezione dei suoi attacchi. Egli non sempre vede la diretta conseguenza delle sue azioni e spesso non può rendersi conto delle conseguenze negative. Questo fattore può favorire una intensificazione degli atteggiamenti aggressivi.

Le Linee di orientamento dell'aprile 2015 mettono in evidenza anche altri due fenomeni che stanno emergendo con il cyberbullismo. Si tratta:

- del *cyberstalking*, ossia di un *insieme di comportamenti insistenti commessi nei confronti di una vittima che si manifesta in maniera diretta attraverso continue telefonate, sms, e-mail dal contenuto minaccioso, oppure in maniera indiretta, attraverso la diffusione online di immagini o recapiti della persona perseguitata, violando l'account della posta privata o del profilo sui social network e pubblicando frasi che danneggiano la reputazione della vittima*;
- del *sexting*, ossia della *preoccupante moda, diffusa tra gli adolescenti, di inviare messaggi via smartphone ed Internet corredati da immagini a sfondo sessuale*.

### 7.6.3 Le figure coinvolte nel fenomeno del bullismo

Il bullismo è un fenomeno che coinvolge diverse figure o “personaggi”, ciascuno dei quali “recita” una parte, volutamente o suo malgrado. Difatti, non vi può essere bullo, se non vi è una vittima designata, se non vi sono dei gregari o delle figure satellite che ruotano intorno al bullo e ne appoggiano l’operato. Si può dire che, considerato un certo ambiente ben circoscritto, in cui opera un gruppo di bambini o adolescenti, il bullismo sia una sorta di fenomeno collettivo, che coinvolge ciascun componente del gruppo in modo più o meno diretto. Ciascuno dei personaggi individuabili nel fenomeno del bullismo ha alcune caratteristiche ricorrenti, che gli studiosi hanno individuato e descritto più volte. In particolare, gli studi di Olweus e Besag delineano i tratti peculiari di ognuna di queste figure.

### ***Il bullo***

La caratteristica principale del bullo è la sua prestanza fisica, la sua sicurezza e la forte energia che mette in campo nel suo agire quotidiano. La sua forza fisica lo porta ad essere aggressivo e prevaricatore nei confronti degli altri.

Il bullo non è aggressivo in modo indistinto e indiscriminato, bensì cerca con accuratezza le situazioni nelle quali può agire indisturbato. Proprio per questo motivo si è accennato in precedenza a un fenomeno situazionale e collettivo. Le situazioni preferite dal bullo sono quelle in cui la sua supremazia può essere facilmente ostentata di fronte ai coetanei e dove la vittima risulta impotente. Si tratta, inoltre, di situazioni dove il bullo avverte che un comportamento prevaricatore e prepotente può dargli prestigio, popolarità e può permettergli di affermarsi. Quando il bullo si accorge che il suo seguito e la sua popolarità crescono, allora la sua aggressività cresce di conseguenza; egli può arrivare a mostrare ostilità non solo verso i coetanei, ma anche verso l’insegnante. Un’altra caratteristica ricorrente del bullo è la sua convinzione che le regole non vadano rispettate. Spesso, egli prova piacere nel dominare gli altri e nel vederli soffrire. Un tratto caratteristico è la completa assenza di empatia nei confronti dell’altro e della vittima.

Gli studiosi hanno individuato anche una seconda tipologia di bullo, diversa da quella considerata solitamente la più diffusa. Si tratta del **bullo ansioso**, che ha problemi relazionali in famiglia e di insuccesso scolastico. È un bullo meno sicuro del bullo classico. La sua insicurezza di fondo e la sua paura non gli permettono di affrontare le situazioni in modo razionale e logico. Si tratta del bullo che individua nel “secchione” la sua vittima privilegiata e che mostra di temere il giudizio degli adulti, oltre che dei compagni. Questo tipo di bullo può avere spesso dei problemi di tipo psichico o cognitivo, che sono anche la causa del suo insuccesso scolastico. Spesso nei bambini che sviluppano questa tipologia di bullismo si registrano, in tenera età, dei deficit di capacità di espressione verbale. Esse sono spesso correlate all’abilità nel governare le proprie emozioni e i propri comportamenti. Inoltre, esiste anche una correlazione con le capacità ematiche. Talvolta, questi bulli possono essere soggetti a disturbi specifici dell’apprendimento, altre volte possono essere affetti da disturbi ipercinetici.

### ***La vittima***

Il bullo ha delle vittime predestinate, che sono chiaramente identificabili per dei loro tratti distintivi. In particolare, Olweus e Besag individuano diverse tipologie.

La **vittima passiva** non risponde alle provocazioni e agli insulti del bullo. Non cerca neanche il supporto dei compagni di classe, ma preferisce isolarsi dal gruppo. Si tratta di un soggetto pauroso, che ha una limitata prestanza fisica; talvolta è goffo e scoordinato e ha in generale un basso livello di autostima. Questa tipologia di vittima non mette in atto alcun comportamento che possa provocare il bullo; tuttavia, proprio il suo comportamento

passivo e inerte stimola il bullo a individuarlo come vittima designata.

La **vittima provocatrice** viene individuata in bambini che hanno atteggiamenti deliberatamente provocatori nei confronti dei loro compagni. Pertanto, il bullo risulta particolarmente stimolato a intraprendere le sue azioni persecutorie nei loro confronti. Tuttavia, Olweus nota che tali alunni potrebbero essere oggetto di discriminazione e violenze, anche in assenza di bulli veri e propri, in quanto, il loro comportamento può essere irritante in generale. Talvolta, si tratta di studenti che hanno disagi o disturbi di tipo psichico (ad esempio, disturbi ipercinetici).

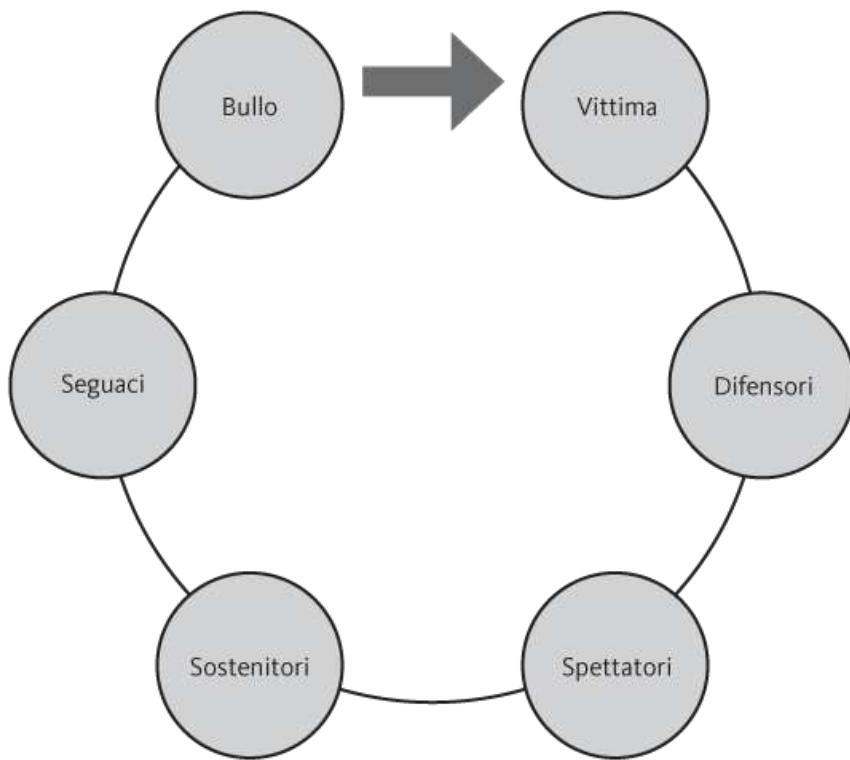
La **vittima collusa** è un tipo di vittima particolare. Si tratta di alunni che vogliono essere accettati nel gruppo del bullo, soprattutto quando questi è particolarmente popolare. Per ottenere questo risultato, sono disposti a sottostare volontariamente alle derisioni del bullo e dei suoi gregari. Giocano apertamente e coscientemente la parte del clown o della persona goffa che viene derisa, ma che è anche capace di far divertire gli altri e pertanto viene accettata. L'essere accettati con questo ruolo nel gruppo evita loro l'isolamento e l'emarginazione e li mette al riparo da azioni violente più decise e pericolose.

Infine Besag individua anche un'ultima categoria di vittima, piuttosto particolare e ristretta. Si tratta della **vittima-bullo**. Questa figura emerge da alcuni studi che mettono in evidenza come alcuni bambini che assumono il ruolo di vittime in un certo contesto (ad esempio, all'interno della loro classe), diventino poi dei bulli in contesti differenti (ad esempio, nella medesima scuola, con bambini più piccoli). Più spesso, si tratta di ragazzini che sono oggetto di violenze e prepotenze da parte dei loro genitori, giocando la parte della vittima, ma che in seguito risultano bulli con i loro coetanei.

In precedenza si è affermato che il bullismo, in qualche modo, è un fenomeno collettivo, caratteristico di un contesto in cui agiscono bambini o adolescenti. Questo vuol dire che tutti i soggetti che vivono in questo contesto sono in qualche modo coinvolti. Olweus parla di **cerchio del bullismo**, per individuare tutte le figure intermedie che si collocano tra la vittima e il bullo. Alcune di queste figure sono vicine al bullo, altre alla vittima, altre si collocano in una posizione di neutralità. In particolare si possono riconoscere:

- i **seguaci** (gli scagnozzi) del bullo. Sono coloro che prendono parte attiva e diretta negli atti di bullismo e che individuano nel bullo il loro leader e un esempio da imitare;
- i **sostenitori** del bullo. Sono quelli che non prendono parte attiva e diretta negli atti di bullismo, ma sostengono il bullo e i suoi seguaci in modo indiretto. In altre parole, possono mostrare palesi ed evidenti segni di approvazione per l'operato del bullo e possono attuare forme velate di discriminazione nei confronti della vittima;
- gli **spettatori** disimpegnati. Si tratta dei soggetti che evitano di prendere posizione sia a favore del bullo, sia a sostegno della vittima. Assistono a ciò che avviene, ne sono ben consapevoli, ma non intervengono in alcun modo;
- i **difensori** della vittima. Sono bambini o adolescenti che hanno un alto livello di autostima, godono di una certa popolarità con i compagni e hanno un atteggiamento pro-sociale. Si schierano apertamente contro il bullo, che non sempre gode di popolarità indiscussa in un determinato contesto. Il loro comportamento è mirato a tentare di difendere la vittima.

Il cerchio del bullismo è mostrato nella [Figura 7.14](#).



Riadattata da Olweus D., *A Profile of Bullying at School*, Educational Leadership, March 2003

**FIGURA 7.14** Il cerchio del bullismo di Olweus

#### 7.6.4 Cause del bullismo

Le cause principali del bullismo vanno ricercate sia tra quei fattori che determinano il comportamento del bullo, sia tra quelli che definiscono la personalità della vittima; infatti, abbiamo visto come queste due figure siano complementari e si implichino a vicenda.

È possibile individuare dei fattori di tipo familiare, genetico/caratteriale e di tipo sociale.

I **fattori familiari** sono quelli che incidono maggiormente nella determinazione del comportamento del bullo/vittima. Per Olweus, Besag e Roland i seguenti fattori risultano determinanti:

1. *Una relazione negativa esistente tra genitore e figlio, in particolare tra madre e figlio.* Accade che i genitori biasimino i loro figli per certi comportamenti. Quando questo atteggiamento diventa sistematico e i bambini ricevono costantemente un feedback negativo dai loro genitori, si possono innescare dei meccanismi che minano la sicurezza e l'autostima del bambino. Pertanto il bambino diventa ansioso o arrendevole. Da queste dinamiche possono emergere comportamenti da bullo o da vittima, a seconda del carattere e della predisposizione del bambino. Il bullo cercherà nei suoi atteggiamenti vessatori quella sicurezza che non ha ricevuto dai genitori, mentre la vittima esibirà il suo stato d'animo rassegnato e passivo anche fuori dal contesto familiare. La mancanza di un'atmosfera familiare ricca di supporto e di fiducia, dunque, genera nel bambino un'insicurezza che si può trasformare in una rabbia che si riversa all'esterno, oppure in una rassegnazione che fluisce interiormente e genera chiusura verso l'esterno;

2. *L'uso smodato di punizioni e l'applicazione troppo rigorosa della disciplina o, al contrario, un controllo inconsistente e lassista.* Un comportamento troppo autoritario e punitivo dei genitori, che talvolta può giungere a vere e proprie violenze nei confronti dei bambini, può generare sia vittime sia bulli. In alcuni casi il bambino riversa sugli altri l'aggressività e la violenza che i genitori hanno avuto nei suoi confronti, in altri, il bambino diventa timido e insicuro, tanto da sviluppare comportamenti autopunitivi e depressivi che lo rendono un facile

bersaglio per i coetanei. In altri casi ancora si hanno dei genitori che sono molto esigenti e che hanno alte aspettative rispetto ai loro figli, sia da un punto di vista del comportamento sia da un punto di vista del successo sociale. Questo può generare sia atteggiamenti aggressivi, portando il bambino ad essere altamente competitivo, sia atteggiamenti di totale rinuncia, dettati da una sensazione di impotenza nei confronti degli eventi esterni. Sebbene le punizioni e le violenze fisiche siano da considerarsi assolutamente negative, da diversi studi emerge il fatto che gli aspetti realmente lesivi della personalità del fanciullo sono la mancanza di empatia da parte dei genitori e l'assenza di calore umano nei suoi confronti. Altrettanto pericolose sono le situazioni in cui il bambino non si sente accettato dai suoi genitori o quando avverte una palese mancanza di interesse e di cura da parte dei genitori per i suoi bisogni;

3. *L'aggressione fisica vista come un comportamento socialmente accettabile.* Besag individua due tipologie di genitori che giustificano l'aggressività fisica dei figli e non intervengono per correggerla. In primis, si tratta di genitori che simpatizzano con i figli quando questi usano modi violenti per raggiungere un obiettivo o per vincere una disputa con altri coetanei. Apertamente questi genitori affermano di essere dispiaciuti del comportamento dei loro figli, ma in fondo si compiacciono del fatto che i loro figli si sappiano far rispettare. Vi sono poi altri genitori che condannano il comportamento dei figli aggressivi, ma lo fanno solo a parole. Non sono in grado di adottare misure efficaci per evitare che l'aggressività dei loro figli prenda piede, in quanto sono molto permissivi e lassisti. Questi genitori sono convinti che l'aggressività sia un tratto caratteristico dei bambini che poi tende a scomparire. In entrambi i casi ci troviamo di fronte a genitori che giustificano il comportamento aggressivo dei loro figli;

4. *Una relazione conflittuale e problematica tra i genitori.* Gli studiosi sono unanimi nel definire questo come un aspetto che incide sicuramente sulla condotta dei bambini. È noto che sia i bulli sia le vittime possono aver sperimentato in famiglia un conflitto esacerbante tra i loro genitori. In questi conflitti, spesso, i figli diventano l'oggetto della disputa; ciò lascerebbe pensare che i genitori abbiano a cuore il destino dei loro figli. Tuttavia, questo aspetto passa spesso in secondo piano, in quanto i genitori agiscono in prevalenza per affermare ciascuno le proprie ragioni sull'altro. Questo fattore incide sulla condotta del bambino per due motivi. Innanzitutto, egli è coinvolto nel conflitto e osserva in modo diretto comportamenti violenti dei genitori; in secondo luogo viene messo da parte e soffre per la mancanza di calore umano e di attenzione. In stretta connessione con questi fattori familiari vi sono anche dei **fattori genetici** che innescano un comportamento da vittima o da bullo. Diversi studi enunciati da Olweus e Besag dimostrano che i comportamenti aggressivi si determinano in quelle famiglie dove vi è una storia pregressa di aggressività o di comportamenti devianti. Inoltre, occorre sottolineare che il bullismo si accompagna spesso alla presenza di alcuni disturbi psichici e comportamentali. Quando vi è co-morbilità, è stata evidenziata anche una predisposizione genetica al bullismo o al disturbo della condotta. A tale proposito si rammenta il caso dei bulli ansiosi, ossia di quei bulli che hanno talvolta un deficit nell'apprendimento e che nell'infanzia sperimentano spesso un deficit di tipo verbale.

Inoltre, vi possono essere anche degli **aspetti caratteriali**. Difatti, vi è da considerare che alcuni tratti caratteriali dei genitori possono essere ereditati dai figli. Pertanto, un genitore rigido, esigente e irruente può trasmettere questi tratti caratteriali al figlio. Infine, vi sono alcuni **aspetti sociali** che possono innescare il fenomeno. Innanzitutto, un primo fattore che determina la condizione di bullo o di vittima può essere l'insuccesso del soggetto da un punto di vista delle relazioni sociali. Ciascun bambino o adolescente riesce ad instaurare dei rapporti con i coetanei; particolarmente importanti sono i rapporti più profondi che si instaurano tra alcuni soggetti e che sono indicati come vere e proprie *amicizie*. Alcuni individui sono più predisposti di altri a creare rapporti sociali e amicali. In generale, sono particolarmente abili in questo compito quei soggetti che sono in grado di condividere interessi e passioni con gli altri, che hanno un'apparenza gradevole, che sono sensibili, comprensivi

e si mettono a disposizione degli altri, che sono in grado di affrontare in modo deciso chi li disturba o che sono abili a mediare e trovare compromessi nei conflitti. Tutti questi fattori rendono un bambino o un adolescente desiderabile agli occhi degli altri. Questi soggetti difficilmente finiscono con l'interpretare il ruolo del bullo o della vittima con i propri coetanei, perché hanno dei comportamenti adeguati e dei rapporti sociali soddisfacenti. Quando ciò non avviene, vi può essere la tendenza del bambino a trasformarsi in bullo per avere la propria affermazione sociale e la propria popolarità. In altri casi, il soggetto rinuncia a una vita sociale soddisfacente e finisce con l'interpretare il ruolo della vittima.

Un altro aspetto sociale che può favorire l'insorgere del bullismo è il comportamento di gruppo. Un soggetto che ha problemi relazionali, perché troppo aggressivo, tende a essere isolato dai coetanei che hanno un atteggiamento pro-sociale. Fatalmente, questo soggetto tende ad aggregarsi con altri che hanno lo stesso comportamento violento e antisociale. In tal modo si formano bande giovanili che spesso compiono atti delinquenziali e assumono comportamenti devianti. L'agire e il relazionarsi in un gruppo di pari costituisce per il giovane un vantaggio per diversi motivi. In questo gruppo il soggetto si crea una nuova famiglia che sostituisce quella che non gli presta attenzione e che non lo sa comprendere; scopre regole da seguire e comportamenti da tenere, trova protezione, modella una nuova identità basata sulle pratiche, sul gergo del gruppo e sulle affinità che il gruppo condivide, è in grado di costruirsi amicizie, dà un significato alla propria esistenza, costituito dagli obiettivi che il gruppo si pone.

Un ulteriore aspetto sociale che può determinare fenomeni di bullismo è messo in evidenza dalle *Linee di orientamento* del MIUR dell'aprile 2015. Si tratta della scarsa tolleranza e della non accettazione delle diversità. Sempre più spesso, la vittima diventa tale perché appartiene a un'etnia o ha un credo religioso diversi dal bullo e dai suoi seguaci. Inoltre, la vittima può essere discriminata per la sua identità di genere o per il suo orientamento sessuale. In altre parole, la vittima è discriminata perché su di essa *"gravano stereotipi che scaturiscono da pregiudizi discriminatori"*. Altre categorie di diversi possono essere i ragazzi disabili, che in generale possono essere irrisi e molestati facilmente. In particolare, anche i ragazzi affetti da autismo sono spesso vittime di bullismo, per la loro mancanza di abilità sociali, per le loro difficoltà nei rapporti interpersonali e per l'incapacità di gestire la comunicazione con gli altri.

### **7.6.5 Le misure contro il bullismo: il programma preventivo di Olweus**

Lo studioso Dan Olweus ha messo a punto un programma sistematico per prevenire e contrastare il fenomeno del bullismo. Questo programma ha trovato ampia diffusione nei paesi scandinavi e negli Stati Uniti e si basa su quattro principi fondamentali che possono prevenire comportamenti problematici, soprattutto di tipo aggressivo. Tali principi sono:

- il ruolo degli adulti all'interno della scuola deve trasmettere calore, coinvolgimento e interesse positivo ai ragazzi;
- vi devono essere limiti fermi e chiari circa il comportamento ritenuto inaccettabile;
- occorre applicare in modo coerente delle sanzioni di carattere non punitivo (ovviamente le sanzioni fisiche sono assolutamente da escludere); tali sanzioni devono essere applicate solo in caso di comportamenti inaccettabili e di violazioni delle regole;
- gli adulti nell'istituzione scolastica devono fungere da autorità e da modelli positivi di comportamento.

Il programma di Olweus traduce questi principi in una serie di azioni e di misure pratiche da adottare nell'istituzione scolastica. Una caratteristica essenziale del programma è che esso agisce su tre distinti livelli,

prevedendo delle misure a livello scolastico, a livello di singola classe e, personalizzate, a livello di singolo alunno.

Il prerequisito essenziale del programma è che tutta la comunità scolastica deve essere informata sulla sua attuazione. Pertanto, il programma coinvolge il dirigente scolastico, i docenti e il personale ATA. Inoltre, esso prevede che le famiglie siano informate riguardo alle azioni che verranno intraprese per contrastare comportamenti aggressivi e garantire un clima disteso e produttivo nella comunità.

Le azioni da intraprendere a livello di istituzione scolastica sono:

- la somministrazione di un questionario in forma anonima rivolto agli studenti e mirato a individuare profili da bullo o da vittima;
- la costituzione di un comitato di coordinamento sulla prevenzione del bullismo, formato da esperti che possano indirizzare le azioni di prevenzione del fenomeno;
- la formazione sul fenomeno dello staff della scuola, dal team di dirigenza ai docenti; inoltre, devono essere organizzati dei gruppi di discussione nei quali lo staff si scambia informazioni e punti di vista e possono essere invitati anche esperti di disagio e devianza giovanile, provenienti da altre istituzioni;
- una vigilanza efficace durante l'intervallo o la pausa pranzo.

Le azioni precedenti vanno coordinate con interventi che si effettuano a livello di singola classe. Le misure più significative sono:

- instaurare in ogni classe delle regole che proibiscono comportamenti aggressivi di qualunque genere (verbale, fisico, relazionale, psicologico) e tendano a prevenire il bullismo. Queste regole possono derivare anche da norme più generali, definite a livello di istituzione scolastica;
- organizzare incontri della classe con esperti formati all'interno dell'istituzione scolastica o con altri esperti di disagio e di devianza giovanile, provenienti da altre istituzioni;
- organizzare incontri con i genitori degli studenti della classe, per conoscere la situazione familiare e individuare eventuali campanelli d'allarme.

Infine vi sono azioni specifiche da intraprendere nei confronti del singolo alunno, che possono essere rivolte sia al bullo sia alla vittima:

- incontri personali con gli alunni individuati come bulli;
- incontri personali con gli alunni individuati come vittime;
- incontri con i familiari di bulli e vittime;
- sviluppo di un piano di intervento personalizzato, anche in base a quanto è emerso dagli incontri previsti ai punti precedenti.

Di seguito, avremo modo di mostrare come alcuni aspetti del programma preventivo di Olweus possano essere facilmente implementati nelle comunità scolastiche italiane, mediante strumenti già previsti dalla normativa vigente.

### **7.6.6 La politica scolastica e il Regolamento di Istituto**

Ciascuna istituzione scolastica deve adottare una politica che sia mirata a prevenire e individuare in tempo utile i fenomeni di bullismo. Una politica scolastica efficace in tal senso si attua stabilendo regole chiare e applicandole in modo coerente. Pertanto, il dirigente scolastico deve promuovere la codifica di regole

comportamentali che siano efficaci e che siano condivise da tutta la comunità scolastica (docenti, genitori e alunni). Questi principi sono descritti solitamente nel **Regolamento di Istituto**, un importante strumento di lavoro per il personale della scuola, finalizzato a promuovere la partecipazione democratica dell'intera comunità alla vita scolastica. L'organo deputato alla stesura e all'approvazione del Regolamento di Istituto è il Consiglio di Circolo o di Istituto, come stabilito dall'art. 10 del D.Lgs. 297/1994.

Il Regolamento di Istituto, per la parte relativa ai diritti e ai doveri degli studenti, deve riferirsi allo *Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*, introdotto con il D.P.R. 249/1998 e rivisto e ampliato con il D.P.R. 235/2007. È importante che tale Regolamento abbia la massima diffusione presso gli studenti e le famiglie, sia affisso all'albo dell'istituto e reso disponibile sul sito web. Un gesto efficace può essere la consegna di una copia cartacea del Regolamento alle famiglie in occasione della consegna della copia del Piano dell'Offerta Formativa al momento dell'iscrizione, secondo quanto stabilito dall'art. 3, c. 5 del D.P.R. 275/1999.

Nelle riunioni del Collegio dei Docenti e in quelle dei Consigli di Classe, è importante che si stabilisca un'azione coordinata e uniforme per contrastare e prevenire il fenomeno del bullismo, sulla base di quanto stabilito dai principi enunciati nel Regolamento di Istituto. Un'azione coordinata contro tale fenomeno deve prevedere tutte le possibili strategie che vanno dal coinvolgimento delle famiglie, all'erogazione di un servizio di supporto psicologico per gli studenti, fino a giungere ai provvedimenti disciplinari, tesi a educare piuttosto che a punire.

L'importanza del Regolamento di Istituto è messa in evidenza anche dalla Direttiva 16 del 5 febbraio 2007. Nella Direttiva viene sottolineato *il principio innovativo per cui la sanzione irrogata, anziché orientarsi ad "espellere" lo studente dalla scuola, deve tendere sempre verso una responsabilizzazione del discente all'interno della comunità di cui è parte*. La Statuto emanato con il D.P.R. 249/1998 sancisce dei principi che vengono tradotti in realtà dal Regolamento di Istituto. In particolare la Direttiva 16 mette in evidenza che il Regolamento e l'azione educativa della scuola devono *"puntare a condurre colui che ha violato i propri doveri non solo ad assumere consapevolezza del disvalore sociale della propria condotta contra legem, ma anche a porre in essere dei comportamenti volti a 'riparare' il danno arrecato"*.

Infine, è importante che il Regolamento sia aggiornato e preveda norme e sanzioni per l'uso inappropriato delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, al fine di fronteggiare anche i casi di cyberbullismo.

### **7.6.7 Il disegno architettonico della struttura scolastica**

Le azioni violente e prevaricatrici si verificano laddove vi è una scarsa attenzione al fenomeno e una blanda vigilanza sui comportamenti giovanili. La vigilanza, operata dai docenti e dei collaboratori scolastici, è più efficace quando la struttura scolastica ha un disegno architettonico adeguato, fatto di spazi ampi e facilmente controllabili, di cortili che hanno diversi punti di osservazione ottimali. Sono da evitare corridoi angusti o aree isolate. La visibilità all'interno delle aule e negli spazi comuni deve essere sempre adeguata ed efficace. I laboratori e le palestre della struttura scolastica devono essere facilmente raggiungibili in tempi brevi. Difatti, nei momenti di spostamento, la vigilanza diventa più problematica. Anche per tale motivo è sconsigliabile la distribuzione delle attività didattiche e ricreative su più plessi.

### **7.6.8 La scuola come comunità e il Patto educativo di corresponsabilità**

Si è già visto come la presenza di problematiche familiari sia spesso uno dei fattori che innescano maggiormente il fenomeno del bullismo. Per tale motivo, la scuola ha un duplice compito: deve sopperire a quegli aspetti nei quali la famiglia è carente e deve favorire all'interno della famiglia la nascita di una nuova sensibilità

che porti a individuare e ridurre quei fattori che determinano comportamenti devianti nei fanciulli e negli adolescenti. Il **Patto educativo di corresponsabilità** è uno strumento importante per stabilire le fondamenta di una scuola come comunità di soggetti che condividono le medesime finalità e si impegnano insieme per perseguiile. Il Patto è una delle modifiche apportate dal D.P.R. 235/2007 allo *Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria* (D.P.R. 249/1998), in particolare, all'art. 5 bis.

Il Patto è firmato dall'alunno (anche se minorenne), dai genitori e dal dirigente scolastico, quale legale rappresentante della scuola. Esso non ha la valenza legale di un contratto, essendo firmato anche da un minore; tuttavia, si tratta di un accordo con il quale la famiglia e la scuola condividono l'obiettivo del successo formativo dello studente e della sua crescita sociale. Nel Patto educativo, lo studente si impegna a rispettare il Regolamento d'Istituto e, quindi, a prendere parte alla vita della comunità scolastica in modo civile e rispettoso delle persone e delle cose; inoltre, egli promette di impegnarsi nello studio. I genitori si impegnano ad affiancare la scuola nella sua azione educativa, garantendo una certa continuità di tale azione anche quando lo studente svolge le proprie attività a casa. Essi si fanno carico di seguirlo nello studio, educarlo in continuità con le regole della vita scolastica fornendo alla scuola tutte le informazioni e il supporto di cui necessita per la sua azione educativa. La scuola si impegna a fornire tutto il supporto tecnico, psicologico, didattico e pedagogico allo studente, utilizzando ogni sua risorsa umana, strumentale, strutturale e finanziaria, al fine di raggiungere il successo formativo dello studente.

### **7.6.9 Il curricolo scolastico**

Il curricolo scolastico può essere uno degli strumenti più efficaci per contrastare il bullismo e altri fenomeni di devianza giovanile. Un curricolo noioso, caratterizzato da attività poco stimolanti per gli studenti, finalizzato esclusivamente al conseguimento di un titolo o al superamento di un esame, rappresenta un fattore di rischio. Un curricolo di questo tipo può generare insoddisfazione e scarsa motivazione negli studenti; inoltre, non è da escludere che possano innescarsi fenomeni di alta competitività, conflittualità e individualismo. In un contesto del genere, può emergere il fenomeno del bullismo. Pertanto, è importante che il curricolo sia costituito da attività che risultino significative e coinvolgenti per gli studenti. Questi devono essere invogliati a lavorare in gruppo e a collaborare, per ottenere risultati condivisi. È importante che si instauri un clima collaborativo, mirato alla crescita reciproca, improntato all'accettazione del punto di vista dell'altro, alla mediazione tra idee e convinzioni differenti. Il curricolo può essere arricchito anche da attività specifiche e mirate a fronteggiare il fenomeno della violenza e della prevaricazione sul prossimo. È possibile studiare particolari testi letterari, preparare opportune rappresentazioni teatrali e organizzare attività di role-playing. Quest'ultimo strumento è una sorta di recita a soggetto attuata dagli studenti. L'insegnante assegna ad alcuni di essi un ruolo e delinea una situazione di vita reale nella quale ognuno deve interpretare il ruolo assegnato. Mediante questa attività ciascuno studente impara a mettersi nei panni degli altri, a comprendere punti di vista differenti dal proprio, a maturare capacità empatiche e relazionali.

Inoltre, è possibile prevedere progetti extra-curriculari che promuovano la convivenza civile e il rispetto delle regole tra gli alunni, oppure progetti specifici come uno sportello di supporto psicologico per gli alunni coinvolti nel fenomeno del bullismo. Un mezzo importante per prevenire il bullismo può essere rappresentato dall'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione che propone spunti interessanti per trattare tematiche di questo tipo nell'ambito delle singole classi.

Infine, il fenomeno del cyberbullismo può essere arginato anche mediante un uso consapevole delle nuove tecnologie da parte degli studenti. Per tale motivo possono essere promossi progetti specifici che mirino a

educare i giovani all'uso dei media. Questi ultimi, da strumento usato dal docente per l'educazione e la formazione, devono anche diventare un vero e proprio oggetto di studio per il discente. Occorre sensibilizzare i giovani a un uso corretto dei social network e dei programmi di *instant messaging*. Il modo più diretto ed efficace per farlo è adoperare questi strumenti nelle attività scolastiche, mostrando il loro uso per finalità costruttive e mettendo in guardia gli studenti dai rischi reali ai quali vengono esposti usando questi strumenti. Le *Linee di orientamento* dell'aprile 2015 mettono in evidenza alcuni aspetti che può risultare utile trattare durante le attività di formazione. In particolare:

- l'uso delle netiquette e l'uso corretto dei servizi di Rete;
- l'uso delle regole per una corretta scrittura delle e-mail e dei messaggi;
- l'uso degli strumenti per tutelare la privacy, riducendo le informazioni sensibili condivise sui social network.

#### **7.6.10 La formazione specifica dei docenti**

È piuttosto evidente come il docente sia la figura professionale dell'istituzione scolastica che maggiormente può rilevare o intuire problematiche legate al bullismo in un determinato contesto classe. L'insegnante opera nella classe per diverse ore settimanali, osserva i comportamenti degli alunni e comprende le loro modalità di interagire. In altri casi, quando il bullo è particolarmente popolare e spalleggiato dai compagni, lo stesso docente può essere vittima di forme specifiche di bullismo. Si rammenti che l'insegnante ha delle specifiche competenze psicologiche e relazionali, che sono delineate nel suo profilo professionale (art. 27 del CCNL-scuola 2006/2009). Inoltre, cura i rapporti con le famiglie (art. 29 c. 2 lett. c del CCNL-scuola 2006/2009); la conoscenza del contesto familiare da cui proviene l'alunno permette di rilevare quei fattori che spesso favoriscono la nascita del bullismo. A tale proposito, le *Linee di orientamento* dell'aprile 2015 definiscono i docenti come *“antenne in grado di captare i segnali anomali”*; tuttavia essi devono essere messi nelle condizioni di esercitare questa loro prerogativa, con un supporto di strutture appropriate (reti di scuole, osservatori regionali, CTS, esperti) e con la possibilità di fruire di una formazione adeguata. La formazione deve articolarsi su due piani distinti:

- l'aspetto psico-pedagogico, utile a individuare e decodificare le situazioni di bullismo, a gestire gli episodi negativi con efficacia, a mediare e risolvere i conflitti;
- l'aspetto relativo alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, adatto a comprendere le modalità di utilizzo delle nuove tecnologie da parte degli adolescenti e a individuare misure adatte a prevenire i rischi cui le giovani generazioni sono esposte usando le nuove tecnologie.

#### **7.6.11 Il voto in comportamento**

Uno degli interventi normativi più significativi che è stato varato durante il ministero Gelmini è stata la legge 169/2008. Nel periodo in cui viene emanata la legge, una serie di episodi di cyberbullismo e alcune inchieste giornalistiche mettono in risalto il fenomeno degli alunni violenti come una delle criticità della scuola italiana. In particolare, la L. 169/2008 all'art. 2 stabilisce che *“in sede di scrutinio intermedio e finale viene valutato il comportamento di ogni studente durante tutto il periodo di permanenza nella sede scolastica. Inoltre, 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 e all'esame conclusivo del ciclo”*. Si noti che il voto sul comportamento, negli ultimi tre anni della scuola secondaria di secondo grado, incidendo sulla media, può avere conseguenze sul credito scolastico e sul futuro

Esame di Stato. La valutazione del comportamento e la possibilità che esso determini la non ammissione alla classe successiva o all'esame conclusivo del percorso di studi costituisce un deterrente che può influenzare la condotta degli alunni. Tuttavia, questo strumento deve essere supportato da opportune iniziative educative da mettere in campo nei vari contesti scolastici.

## 7.7 L'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione

---

### 7.7.1 La L. 169/2008

Già la Direttiva n. 16 del 5 febbraio 2007 aveva sottolineato come lo *Statuto delle studentesse e degli studenti*, emanato con D.P.R. 249/1998, sancisse dei principi che venivano concretizzati con il Regolamento di Istituto. In particolare, nella Direttiva si legge che *"la comunità scolastica contribuisce allo sviluppo della personalità dei giovani anche attraverso l'educazione alla legalità, intesa non solo come rispetto delle regole di convivenza democratica ma anche dei doveri che ineriscono al ruolo e alla funzione che ciascun soggetto è chiamato a svolgere all'interno della comunità stessa"*.

Un ulteriore passo verso questa impostazione educativa è compiuto con la Legge 30 ottobre 2008 n. 169 che, oltre ad inserire nella valutazione dell'alunno il voto di comportamento espresso in decimi, introduce all'art. 1 anche l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione. Si ribadisce, quindi, che una delle misure più efficaci, a livello preventivo, contro il bullismo e altri fenomeni di violenza e devianza giovanile, è rappresentata dalla possibilità di formare e sensibilizzare gli studenti alla convivenza civile e al rispetto dei diritti di qualsiasi essere umano.

Tale insegnamento non viene previsto come una disciplina vera e propria, per la quale si esprime una valutazione dell'alunno, piuttosto deve afferire ad ambiti disciplinari o discipline già presenti nel curricolo della scuola italiana. In particolare, al momento dell'emanazione della L. 169/2008 sono in vigore per il primo ciclo le Indicazioni per il curricolo, emanate con D.M. 30 luglio 2007, e l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione viene inserito nell'area disciplinare storico-geografica, comprendente le discipline di storia e geografia, e, per il primo biennio dell'istruzione secondaria di secondo grado, nell'asse storico-sociale, facente parte dei 4 assi culturali previsti dal documento tecnico allegato al D.M. 139/2007. Ciò vuol dire che l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione spettava all'insegnante di diritto, quando tale disciplina era presente nel curricolo; in alternativa, al docente di storia e geografia o di storia.

### 7.7.2 Il documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione

Con la circ. MIUR del 4/3/2009 viene presentato il documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione. Questo documento contiene delle linee guida che le istituzioni scolastiche possono seguire al fine di attivare iniziative curricolari ed extra-curricolari per favorire nella comunità scolastica il senso della convivenza civile e l'apprendimento delle regole che garantiscono al cittadino l'esercizio dei propri diritti e l'adempimento dei propri doveri. L'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione ha le sue radici nella cinquantennale tradizione italiana, che, fin dall'introduzione dell'*educazione civica* nel 1958 nell'istruzione secondaria, si è progressivamente aggiornata sul piano dei contenuti e delle competenze da far maturare nei

giovani sotto il profilo sociale e civico. Oggi, questo tipo di insegnamento deve necessariamente avere una dimensione europea. Difatti, nel documento si fa riferimento:

- alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18/12/2006, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, che promuove anche le *competenze sociali e civiche*. In particolare la Raccomandazione europea afferma che le competenze sociali implicano anzitutto “*competenze personali, interpersonali e interculturali, che riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche di risolvere i conflitti, ove ciò sia necessario*”. Inoltre, la competenza civica “*dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile, grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica*”. Queste competenze sono accolte nell'ordinamento italiano anche dall'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione;
- all'indagine ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*) che, periodicamente, è riproposta dall'IEA (*International Association for Evaluation of Educational Achievement*). Si tratta di un'indagine internazionale che nel 2009 è stata svolta in 40 paesi e che in Italia è coordinata dall'INVALSI. Questa indagine ha lo scopo di “*identificare ed esaminare, all'interno di una dimensione comparativa i modi in cui i giovani vengono preparati per svolgere in modo attivo il proprio ruolo di cittadini in società democratiche*”.

Già nella scelta del nome (Cittadinanza e Costituzione) vi è tutto il significato che il legislatore vuole dare a questo nuovo insegnamento. Innanzitutto la parola “educazione” non viene usata poiché questo termine attiene a tutte le discipline che devono essere educative. Inoltre è l’ambiente scolastico vero e proprio che deve essere educativo in tutte le sue declinazioni. Per ragioni analoghe non si è scelto di utilizzare la parola “cultura”.

La “cittadinanza” intesa come il vivere civile, il contribuire alla crescita sociale e alla costruzione del proprio benessere e di quello altrui, viene intesa su più livelli e su più dimensioni. In primo luogo, essa può essere espressa in un contesto locale, come quello della vita scolastica, nel quale è necessario rispettare le norme che rappresentano la tutela dell’interesse comune. La cittadinanza va anche espressa su di un piano nazionale, prendendo parte attiva alla vita politica e sociale del nostro paese. Inoltre, è importante che gli studenti si sentano anche cittadini europei, in quanto, con la sigla dei trattati internazionali e con la cessione di alcuni poteri a organismi sovranazionali, il destino dell’Italia si è legato definitivamente a quello europeo. In Europa vengono fatte molte delle scelte che influenzano la nostra vita quotidiana. Infine, come sottolinea Edgar Morin, ispiratore delle Indicazioni per il curricolo, è necessario che ogni individuo si senta cittadino di un mondo globalizzato, che assomiglia sempre più al villaggio globale descritto da Marshall McLuhan. Ciascun paese è legato agli altri da profonde ragioni economiche e finanziarie. Per tale motivo è importante considerarsi cittadini del mondo ed essere consapevoli che altre culture possono differire in modo sostanziale dalla cultura che delinea l’identità italiana ed europea.

La “Costituzione” italiana è considerata il riferimento fondamentale di carattere valoriale. Lo studio della Costituzione ci permette di conoscere i principi fondamentali che regolano la nostra società e di discutere ciascun aspetto della vita civile (i diritti e i doveri del cittadino). La Costituzione consente di comprendere l’ordinamento del nostro Stato, il principio di suddivisione dei poteri, le modalità di esercitare e gestire ciascuno di questi poteri.

Nelle *Linee Guida* si rammenta che l’insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, di competenza del docente di storia o di diritto, deve, in realtà, essere richiamato da tutti gli altri insegnamenti che quotidianamente

possono affrontare questioni di carattere sociale, culturale e civile. La fisica e la matematica, ad esempio, possono affrontare il problema ambientale ed energetico; le scienze possono affrontare il problema etico legato al concetto di vita, allo stesso modo le scienze motorie possono parlare del doping, della legalità, del fair-play e l'informatica della privacy e del diritto d'autore.

Maggiore impulso può essere dato all'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione anche mediante progetti extra-curricolari. Infine, un ottimo spunto per delineare operativamente le regole del vivere civile, nell'ambito dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, può essere rappresentato dallo studio e dalla partecipazione attiva, di tutte le componenti scolastiche, alla definizione di due documenti importanti, come il Regolamento di istituto e il Patto educativo di corresponsabilità.

## 7.8 Il Co-teaching

---

Un aspetto fondamentale della professione del docente è il lavoro che deve svolgere insieme agli altri membri della comunità scolastica. È un errore pensare che l'attività dell'insegnante sia solitaria e autoreferenziale e che si svolga essenzialmente con gli studenti, senza alcuna interazione con altri adulti professionisti. Oltre, infatti, agli impegni formali previsti dal contratto di lavoro, quali la partecipazione alle attività collegiali (art. 26 del CCNL Scuola 2006/2009), esistono altre modalità di interazione che possono nascere tra professionisti come i docenti contribuendo alla crescita professionale dell'insegnante, almeno quanto gli impegni di carattere collegiale e le attività quotidiane svolte in classe. Si tratta di attività quali l'insegnamento collaborativo (il co-teaching) e la costituzione di una comunità di pratica volte a migliorare l'azione didattica della scuola.

### 7.8.1 Definizione e finalità

*Co-teaching* è una espressione inglese che si può tradurre con *Co-insegnare* o *Co-docenza*. Spesso vengono usate altre espressioni che possiamo considerare equivalenti, come *Collaborative-teaching* oppure *Cooperative-teaching* (in Italiano *Insegnamento collaborativo* o *insegnamento cooperativo*). Un altro termine molto diffuso tra gli studiosi è *Team-Teaching*, ossia *Insegnare in team* (in squadra), talvolta sostituito semplicemente da *Teaming* (in italiano *Fare squadra, collaborare*). Tuttavia, alcuni studiosi, come Lynne Cook e Marylin Friend individuano nel Team-teaching una modalità specifica di Co-teaching, che è considerato un termine di valore più generale.

In ogni caso, con questi termini si vuole sempre sottolineare lo sforzo congiunto di due o più docenti per migliorare e rendere più efficace la loro pratica educativa, in uno specifico contesto-classe.

Cook e Friend definiscono il Co-teaching come “*l'azione di due o più professionisti impegnati nell'istruzione di un gruppo eterogeneo o misto di studenti, in un unico spazio*”. I due studiosi hanno identificato quattro componenti chiave che circoscrivono il co-teaching:

1. la presenza di due educatori;
2. l'insegnamento di concetti significativi;
3. la presenza di gruppi di studenti con bisogni educativi distinti;
4. un insieme di impostazioni comuni nella pratica didattica.

Occorre dire che, nella concezione iniziale di Cook e Friend, il co-teaching era inteso come una pratica

educativa mirata all'*inclusione*, ossia alla gestione di studenti con difficoltà di apprendimento (disabilità, disturbi specifici di apprendimento, Bisogni Educativi Speciali) all'interno di un gruppo classe più ampio. L'*inclusione* si contrappone all'*esclusione*; nel mondo anglosassone si utilizzano anche i termini *pull-in* (tirar dentro) e *pull-out* (tirar fuori). In altre parole, l'inclusione è una pratica educativa che vuole essere alternativa ad ogni tipo di segregazione, in modo da evitare che gli studenti con particolari esigenze formative siano esclusi da una classe nella quale vi sono bisogni piuttosto simili e standardizzati. La logica di questo approccio alla didattica è quella di ridurre la stigmatizzazione che subiscono gli studenti con l'allontanamento dalla classe. Inoltre, questa scelta trova fondamento nell'osservazione che gli alunni maturano quando riconoscono la diversità di esigenze e i bisogni degli altri. In tal modo, lo studente beneficia di una crescita cognitiva e migliora le proprie competenze relazionali. Al contempo, la pratica di co-teaching favorisce lo scambio di idee e di esperienze tra i docenti, che vengono a contatto con modi di operare diversi e, per tale motivo, maturano professionalmente.

In seguito, il co-teaching ha assunto un significato più generale, poiché spesso in ogni classe si rilevano bisogni distinti tra i vari studenti e si avverte la necessità di personalizzare l'apprendimento, senza dover contemplare necessariamente la disabilità o i disturbi dell'apprendimento. Pertanto, il co-teaching è stato utilizzato per diverse finalità; le stesse studiose, Cook e Friend, individuano quattro grandi ambiti nei quali è possibile utilizzare pratiche di co-teaching:

- per fornire istruzione congiuntamente a un gruppo eterogeneo di studenti, compresi quelli con disabilità o altre esigenze particolari (come originariamente inteso);
- per fornire istruzione a un gruppo di studenti stranieri;
- per fornire istruzione a un gruppo di studenti particolarmente dotati o di talento;
- come un approccio alternativo e sperimentale di insegnamento per gli studenti, al fine di promuovere la personalizzazione dell'apprendimento.

Si è detto che il co-teaching è stato inteso, col passare del tempo, con un'accezione più ampia, rispetto all'ambito strettamente legato alla didattica speciale per gli alunni disabili. A tale proposito, è utile presentare anche la definizione di Bauwens e Hourcade: il co-teaching è *“una ristrutturazione delle procedure di insegnamento in cui due o più insegnanti, in possesso di competenze specifiche, lavorano in modo coordinato per insegnare congiuntamente contenuti e comportamenti a classi eterogenee di studenti”*. I due studiosi individuano anche tre forme di co-teaching:

1. i docenti pianificano congiuntamente l'intervento e dopo averlo presentato insieme in classe, si dedicano ciascuno a specifiche attività con gli studenti;
2. i docenti hanno ruoli complementari e ciascuno di essi si occupa della presentazione di un aspetto della lezione. Ad esempio, uno illustra gli aspetti generali e l'altro si occupa di quelli complementari, oppure un docente si occupa della teoria e l'altro della parte pratica ed esercitativa;
3. un docente si interessa dell'aspetto generale della lezione e l'altro è impegnato nel personalizzare i contenuti in base alle esigenze di gruppi specifici di alunni.

### **7.8.2 Le tipologie di co-teaching**

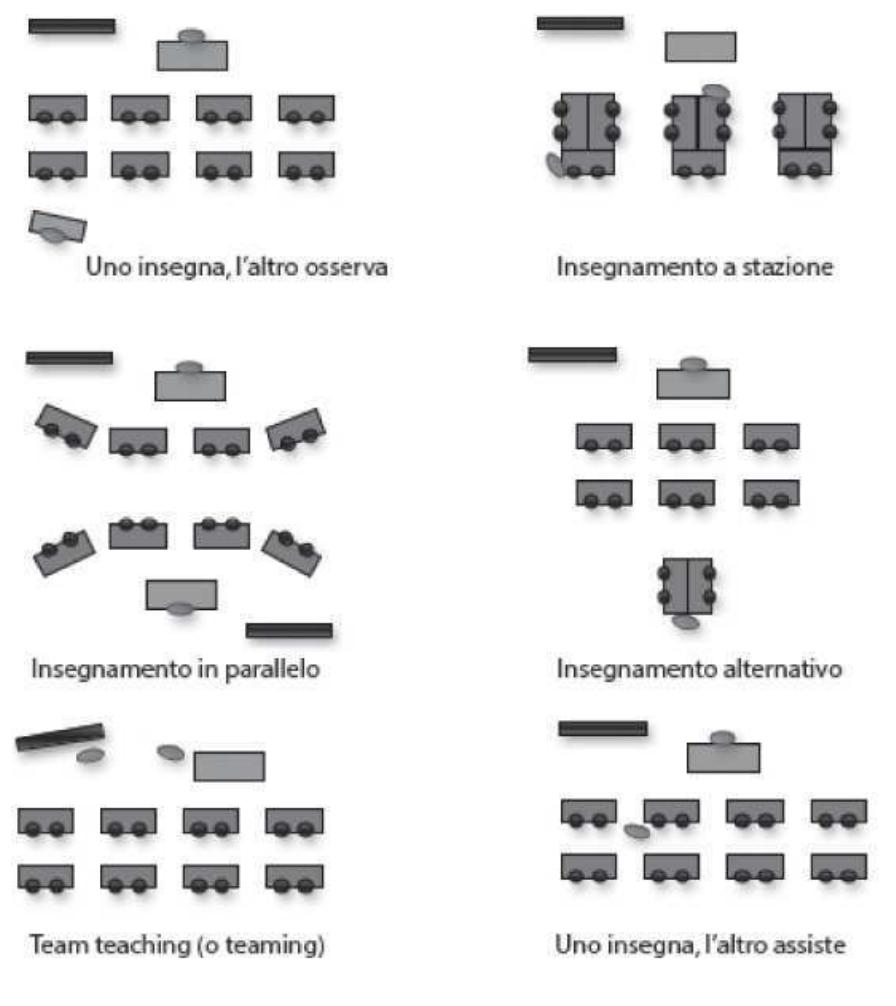
La classificazione più esaustiva e dettagliata delle tipologie di co-teaching viene fatta da Cook e Friend. Vengono individuate le seguenti sei modalità di condurre il co-teaching:

1. **uno insegna, l'altro osserva** (in inglese *one teach, one observe*). In questa configurazione un insegnante conduce la lezione nei confronti dell'intero gruppo di studenti, mentre l'altro osserva la classe. L'osservazione è finalizzata a raccogliere dati comportamentali o sociali sui singoli studenti o su gruppi di studenti. Questa osservazione viene fatta con appositi moduli sui quali il docente può segnare le occorrenze di alcuni comportamenti considerati desiderabili ed altri da evitare; inoltre, il docente-osservatore può segnare comportamenti che possono essere riconducibili a criticità del modo di svolgere la didattica. La configurazione dell'aula è quella usuale della lezione frontale, il docente osservatore deve fare in modo che la sua presenza sia discreta e poco ravvisabile dagli studenti, in modo da non influenzare i comportamenti. Per tale motivo l'osservatore può collocarsi in fondo all'aula;
2. **insegnamento a stazione** (in inglese *station teaching*). In questo caso si formano diversi gruppi di studenti. Il numero ideale può essere tre. Nell'aula vengono formate tre isole di banchi, che possono essere definite *stazioni*. Gli insegnanti si muovono a rotazione tra le tre stazioni ciascuno svolgendo ogni volta i compiti ad esso assegnati, che, ad esempio, possono essere legati ad una presentazione teorica e generale dell'argomento. Nel frattempo, l'altro insegnante può svolgere i propri compiti nella stazione precedente; questi compiti possono essere legati, ad esempio, ad una spiegazione della parte esercitativa oppure alla presentazione specifica dei materiali didattici consegnati agli alunni. Nel frattempo, nella terza isola di banchi, gli studenti che hanno ricevuto le spiegazioni dai docenti iniziano il loro lavoro cooperativo. In questo modo, i docenti sono come dei treni che si muovono di stazione in stazione. Durante il lavoro cooperativo, i docenti guidano, indirizzano, supportano il lavoro degli alunni e, quando è necessario, intervengono per chiarire o spiegare ulteriormente;
3. **insegnamento in parallelo** (in inglese *parallel teaching*). Con questa metodologia, i due insegnanti dividono la classe in due gruppi, approssimativamente delle stesse dimensioni. Generalmente, i due gruppi possono essere composti con scelte casuali e pertanto risultano eterogenei. I due insegnanti presentano la medesima lezione in parallelo ai due gruppi. In questo caso l'obiettivo è di aumentare il coinvolgimento e la partecipazione degli studenti, che, in gruppi più piccoli, hanno maggiore possibilità di partecipare attivamente alla lezione. In alcuni casi, l'insegnamento in parallelo prevede la formazione di due gruppi omogenei di egual numero. In ciascuno dei gruppi gli stili cognitivi e i bisogni formativi degli studenti coincidono. In questo secondo caso, i due insegnanti presentano la medesima lezione con approcci diversi, ponendo l'accento su contenuti distinti e usando strategie didattiche che più si prestano a coinvolgere il gruppo di studenti che è stato loro assegnato. Lo scopo è quello di promuovere la personalizzazione dell'apprendimento;
4. **insegnamento alternativo** (in inglese *alternative teaching*). In questo caso, la classe viene divisa in due gruppi, uno di numero maggiore e l'altro più ristretto. Un insegnante lavora con il gruppo più numeroso, presentando i contenuti della lezione. L'altro insegnante compie interventi specifici sul gruppo meno numeroso. Si può trattare di interventi di recupero di abilità di base, di interventi di potenziamento e arricchimento della conoscenza, di verifiche specifiche. Si tratta di una metodologia che è molto orientata verso la personalizzazione dell'apprendimento;
5. **team-teaching** (o **teaming**). In questo caso, i due docenti lavorano in squadra e in stretta sinergia, anche durante lo svolgimento della lezione. I due insegnanti si alternano nella lezione alla classe, ciascuno presentando degli aspetti specifici. In alcuni casi, i docenti possono proporre due approcci diversi alla risoluzione di un problema, oppure possono presentare due distinte procedure risolutive. In

alternativa, si può pensare anche a una sorta di lezione-dibattito, nella quale i due insegnanti assumono posizioni differenti su di un argomento e sostengono tesi opposte. L'obiettivo è quello di ravvivare le dinamiche di apprendimento che hanno luogo in classe e coinvolgere in modo più spontaneo e significativo gli studenti;

6. **uno insegna, l'altro assiste** (in inglese *one teach, one assist*). In questo caso, un docente si fa carico della lezione nei confronti della classe, mentre l'altro circola tra gli studenti e offre assistenza individuale in caso di difficoltà. Secondo Cook e Friend questa pratica deve essere usata con molta attenzione, in quanto il docente che assiste può restare intrappolato e declassato nel ruolo di semplice aiutante, subendo la leadership e la guida dell'altro docente.

La sistemazione logistica dell'aula nelle sei tipologie di co-teaching è mostrata nella [Figura 7.15](#).



Riadattato da M. Friend e W. D. Bursuck, 2009

**FIGURA 7.15** I vari metodi di co-teaching

### 7.8.3 Come introdurre il co-teaching nella pratica scolastica

Per introdurre il co-teaching nella pratica scolastica occorre percorrere alcune tappe, che in parte non differiscono dalla comune e usuale attività di progettazione e di insegnamento in classe che i docenti svolgono singolarmente.

Innanzitutto, è necessario un periodo di **preparazione preliminare** all'introduzione di questa pratica. Si tratta

di sensibilizzare tutte le componenti scolastiche, a partire dal dirigente. Quest'ultimo può farsi promotore della diffusione di materiali informativi all'interno dell'istituzione scolastica. I docenti che si mostrano sensibili a questo tipo di sperimentazione, possono favorire la disseminazione di articoli specifici e possono cogliere l'occasione per coinvolgere colleghi nella discussione, informandosi sulle loro idee a riguardo. In queste occasioni, il co-teaching deve essere presentato come una pratica che:

- pone i due docenti su un piano equalitario, fornendo loro pari dignità professionale;
- favorisce l'interazione, garantendo comunque l'indipendenza e la libertà delle scelte didattiche di ciascuno dei docenti.

Questi aspetti sono rilevanti, poiché i docenti di scuola secondaria sono abituati spesso alla loro indipendenza, che nasce dall'insegnare una disciplina distinta da quella di altri colleghi. È importante che gli insegnanti non vedano minacciate dal co-teaching queste loro prerogative di autonomia; tuttavia, è auspicabile che questa metodologia rompa l'isolamento nel quale talvolta si trovano i docenti.

Se il clima e le relazioni interpersonali dell'istituzione scolastica lo consentono, è possibile che un nucleo di insegnanti mostri interesse per la novità proposta. A questo punto è importante che questa metodologia didattica sia inclusa nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) dell'istituto. È fondamentale che il progetto di team teaching sia conforme e coerente con l'identità culturale della scuola. Questo aspetto ne garantisce un inquadramento coerente nel PTOF, anche se il nucleo di docenti che aderiscono dovesse essere minoritario. Difatti nell'art. 3 c. 2 del D.P.R. 275/1999 si afferma che *“il Piano è coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi ... e riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa. Esso comprende e riconosce le diverse opzioni metodologiche, anche di gruppi minoritari, e valorizza le corrispondenti professionalità...”*.

Dopo l'elaborazione in Collegio dei Docenti, vi sarà la conseguente adozione del Piano da parte del Consiglio di Istituto.

Una volta approvato il progetto di co-teaching, l'attenzione si sposta sulla fase di **pianificazione** dell'intervento. I luoghi della pianificazione possono essere:

- i dipartimenti disciplinari, che nella scuola secondaria di secondo grado possono essere istituiti ai sensi dei D.P.R. 87/2010, 88/2010 e 89/2010;
- i consigli di classe;
- le riunioni specifiche tra i docenti che hanno aderito al progetto.

La pianificazione è necessaria per organizzare la partenza della nuova esperienza. In queste riunioni di avvio del progetto è utile che partecipino anche i componenti del personale ATA per organizzare al meglio i tempi della sperimentazione e per scegliere gli ambienti più adatti. Se non è stato fatto in precedenza, la pianificazione iniziale è necessaria per stabilire:

- quali sono le classi in cui verrà attuata questa metodologia; è preferibile utilizzare classi in cui vi sia una certa eterogeneità per ricavare risultati maggiori dall'uso della metodologia;
- quali sono i contenuti da presentare agli studenti, le abilità da fargli acquisire e quali le competenze da far maturare in loro durante il periodo di apprendimento. Queste caratteristiche possono essere poste in forma di obiettivi da raggiungere;
- quale metodologia specifica di co-teaching verrà presa in considerazione; occorre utilizzare la

metodologia che si adatta meglio al contesto-classe e che valorizzi il più possibile l'esperienza e la professionalità dei docenti. Si rammenti che uno dei vantaggi del co-teaching è il fatto che in questo episodio formativo, ciascun docente porta un contributo essenziale che nasce dalla propria competenza. Entrambi gli insegnanti possono usare le proprie abilità per assicurare al meglio l'efficacia della lezione.

L'aspetto logistico e organizzativo non è da trascurare. Il co-teaching è una metodologia didattica che presuppone la compresenza di due docenti nella medesima classe. Tale aspetto non è facilmente realizzabile nella scuola secondaria. Si può avere la compresenza di due docenti in una classe in tre casi specifici:

- quando al docente curricolare si affianca un insegnante esperto di didattica speciale per gli alunni disabili (il docente di sostegno);
- quando al docente curricolare si affianca un docente di conversazione in lingua straniera, come avviene per lo studio della lingua straniera nei licei linguistici;
- quando al docente curricolare si affianca un docente tecnico pratico, come avviene per alcune discipline studiate negli istituti tecnici e negli istituti professionali.

Ad esclusione di questi casi, dove la compresenza di due docenti in classe avviene secondo disposizioni di legge, la presenza simultanea di due docenti deve essere realizzata mediante alcuni accorgimenti organizzativi, interni all'istituzione scolastica. Ad esempio, durante il consueto orario mattutino delle lezioni, è necessario che due classi parallele (ossia due classi dello stesso anno, ad esempio due prime oppure due seconde) abbiano un orario delle lezioni che prevede nelle medesime ore la stessa disciplina (ad esempio, le due classi prime avranno entrambe alla prima ora del lunedì la lezione di matematica). In questo modo le due classi possono essere riunite in un ambiente più grande e i due docenti della medesima disciplina possono organizzare la lezione in co-teaching all'intero gruppo classe.

**L a fase di preparazione** dell'attività didattica è cruciale. È opportuno che i docenti si incontrino periodicamente per stabilire i dettagli delle lezioni da realizzare. In queste riunioni, di volta in volta, si identificheranno i contenuti da presentare, le modalità con le quali verranno presentati e si preparerà il materiale che farà da guida alla lezione. Al termine di ogni riunione, è possibile affrontare alcuni punti specifici, ad esempio relativi a difficoltà incontrate da qualche alunno.

**L a fase dell'attività didattica** si alterna a quella della preparazione. In essa si entra nel vivo poiché si affronta il lavoro da svolgere in classe con gli studenti. A prescindere da quale possa essere la tipologia di co-teaching scelto dai docenti, è necessario fare attenzione ai seguenti aspetti durante la lezione in classe:

- stabilire tra i docenti dei segnali discreti per comunicare alcune informazioni; ad esempio, quando è possibile accelerare i tempi, quando è necessario rallentare, quando occorre ripetere, quando uno dei due deve momentaneamente abbandonare l'aula;
- dare agli studenti, periodicamente, delle pause. Un ritmo opportuno può essere quello di fare brevi interruzioni ogni 15-20 minuti, per evitare un crollo dell'attenzione. Si tratta di pratiche conosciute e sperimentate anche nell'ambito dell'apprendimento attivo<sup>1</sup>;
- cercare di variare le pratiche didattiche, se ci si accorge che quelle attivate non sono efficaci. Se la scelta di cambiare può risultare difficile per il singolo docente, in quanto può costare sacrifici, nel caso del team teaching, le differenti esperienze e competenze mettono a disposizione più scelte e favoriscono il cambiamento;

- stabilire con gli studenti alcuni segnali convenzionali, che servono per richiamare l'attenzione, per concedere una pausa, per fare un annuncio importante. In questo modo si crea un'intesa con gli studenti, si codifica un linguaggio comune, fatto di parole e di gesti, che aiuta a creare nella classe un senso di comunità;
- durante le lezioni, in presenza degli studenti, evitare di criticare apertamente un gesto, un'azione o una scelta fatta da un altro docente. Oltre a screditare entrambe le figure dei docenti, questo comportamento esprime agli studenti una modalità errata di comunicare e non aiuta a far maturare in loro delle competenze relazionali.

<sup>1</sup> L'apprendimento attivo è presentato nel paragrafo 4.2.

In parallelo allo svolgimento delle attività didattiche è necessaria anche una **fase di monitoraggio**. Alcune riunioni devono necessariamente essere destinate a un monitoraggio del progetto, per mettere in evidenza punti di forza e criticità e per pianificare la prosecuzione dell'intervento con le eventuali modifiche ritenute necessarie. La fase conclusiva è quella della **valutazione**. In questo caso si possono usare alcuni accorgimenti per diminuire le criticità che caratterizzano questa fase. Innanzitutto è possibile fornire agli studenti diversi tipi di compiti, tutti equivalenti ai fini della valutazione. Ciascun compito deve essere orientato a favorire un certo tipo di stile cognitivo, una certa attitudine dello studente. In seguito, ogni studente può scegliere il compito sul quale verrà valutato. Il secondo aspetto importante è la rubrica valutativa, ossia la cosiddetta griglia di valutazione. Gli studenti, prima di affrontare il compito devono essere consapevoli dei parametri che verranno utilizzati per la loro valutazione, anche per orientare al meglio i loro sforzi durante lo svolgimento della verifica.

La correzione degli elaborati può avvenire in due fasi. Ciascun docente può correggere in autonomia una parte degli elaborati, usando la griglia di valutazione. In seguito, i docenti possono scambiarsi gli elaborati corretti. Laddove dovessero emergere delle discrepanze di giudizio, gli insegnanti possono concordare una linea comune per la correzione; in alternativa, gli elaborati possono essere corretti dai due docenti insieme. A conclusione dell'esperienza di co-teaching, è necessaria una valutazione del progetto nel suo complesso che può essere effettuata raccogliendo le impressioni e i giudizi degli studenti, attraverso dei questionari. Per valutare l'efficacia della pratica didattica, può essere utile affiancare alla classe seguita con il team teaching una seconda classe di controllo, che seguirà lezioni con gli stessi contenuti, sosterrà la medesima verifica finale, ma avrà un unico docente che segue la didattica. È importante che le due classi abbiano inizialmente lo stesso livello medio di abilità, stabilito tramite un test d'ingresso. Dal confronto dei risultati ottenuti nella verifica finale, si può desumere la bontà della metodologia.

#### 7.8.4 Co-teaching e interdisciplinarietà

Fino a questo punto si è fatto riferimento alla cooperazione tra docenti delle stesse discipline, tuttavia, nel tempo il co-teaching si è affermato anche come metodologia che può rendere possibile la creazione di percorsi didattici interdisciplinari. In questo caso, insegnanti di materie diverse devono essere coinvolti nell'attività di coteaching. Tornando alle tipologie di co-teaching previste da Cook e Friend, notiamo che la compresenza di due docenti di discipline diverse e la necessità di dare spazio a entrambi per presentare contenuti che devono fondersi in maniera organica, impone il team-teaching come unica formula efficace per questo tipo di intervento. In altre parole, i due docenti devono alternarsi nell'attività didattica in classe, ciascuno presentando aspetti specifici della lezione. Per questo motivo, spesso si parla direttamente di **team-teaching interdisciplinare** (piuttosto che di co-teaching interdisciplinare). Vi è tuttavia da segnalare che il team-teaching interdisciplinare

viene di solito progettato coinvolgendo almeno tre materie distinte. Difatti, un percorso interdisciplinare acquista valore e significato se coinvolge un certo numero di insegnamenti distinti e rende ragione di una visione unitaria del sapere.

I cinque maggiori punti di forza del team-teaching interdisciplinare, riportati da Cotton sono:

1. sfruttare al meglio i punti di forza degli insegnanti e potenziare i loro punti di debolezza;
2. generare creatività, che nasce dall'interazione tra gli insegnanti e dai loro stretti rapporti di lavoro;
3. rendere sostenibile e praticabile l'istruzione individualizzata;
4. fornire un feedback costante all'azione didattica, perché ciascun insegnante può verificare se le proprie percezioni trovano riscontro nella visione degli altri docenti;
5. costruire una cultura della collaborazione tra i docenti e un curricolo interdisciplinare che sia stabile ed efficace.

I motivi per i quali un'istituzione scolastica può decidere di fare la scelta impegnativa di organizzare una didattica di team-teaching interdisciplinare possono essere vari. Si può avvertire la necessità di potenziare e sfruttare al meglio le competenze dei docenti. Si può ravvisare l'opportunità di sfruttare al meglio i laboratori, la strumentazione e gli ambienti scolastici. Più in generale, si può sentire la necessità di migliorare l'efficacia dell'attività didattica, soprattutto quando si distinguono molteplici casi di insuccesso scolastico.

Se si vuole andare oltre gli isolati episodi di sperimentazione di team-teaching interdisciplinare, allora l'istituzione scolastica deve farsi carico di progettare un curricolo interdisciplinare. Questa progettazione non è semplice, tuttavia Cotton fornisce alcuni punti chiave per impostarla:

- bisogna identificare quelle parti del curricolo che possono essere sviluppate meglio:
  - in senso orizzontale, ossia approfondendo l'argomento a un certo punto della carriera scolastica dello studente;
  - in senso verticale, ossia riprendendo l'argomento più volte in classi distinte lungo la carriera dello studente;
- occorre distinguere i contenuti e le abilità che si possono osservare e valutare oggettivamente da quelli che possono essere osservati e valutati soggettivamente;
- è necessario stabilire quali obiettivi nell'ambito di una disciplina del curricolo si prestano allo sviluppo di un tema che possa essere naturalmente collegato ad altre discipline;
- gli obiettivi di apprendimento devono essere organizzati in unità o moduli interdisciplinari che rappresentano apprendimenti separati e distinti;
- per ciascun obiettivo bisogna individuare la metodologia più efficace che ne permette il conseguimento (suddivisione in gruppi, attività laboratoriali, lezione frontale);
- i docenti devono acquisire familiarità con gli studenti che verranno loro assegnati.

## 7.9 La gestione del gruppo

---

Un gruppo è costituito da un insieme di individui che condividono un obiettivo comune e svolgono compiti in

stretta correlazione. I membri del gruppo collaborano moltiplicando le loro risorse e condividono successi e insuccessi della loro attività. Nel gruppo si contraddistingue un leader, che è tale perché questo ruolo gli è riconosciuto dai componenti del gruppo (*i follower*). Pertanto, non esiste leader se non vi è un gruppo di persone che a lui fa riferimento. Tra le caratteristiche che permettono a un leader di poter guidare un gruppo, le principali sono: saper promuovere una visione, essere empatici, saper motivare i membri e favorire la comunicazione all'interno del gruppo.

È piuttosto ricorrente trovare in molti ambiti lavorativi la costituzione di gruppi di lavoro, di *team* e di *task force*. Il lavorare in gruppo ha indubbiamente dei vantaggi:

- si possono raggiungere obiettivi ambiziosi e articolati che, con sforzi singoli e poco coordinati, sarebbero impossibili da ottenere;
- con il confronto reciproco si moltiplicano le possibilità concrete di crescita professionale per ciascuno dei membri del gruppo. In altre parole, il lavoro in gruppi permette una maggiore crescita del capitale professionale delle organizzazioni.

Pertanto, il gruppo fa crescere le potenzialità dell'organizzazione. Tuttavia, il suo buon funzionamento richiede che siano soddisfatte alcune condizioni:

- un buon gruppo lavora in modo efficace solo se è guidato e coordinato da un leader empatico, motivante e comunicativo;
- le dinamiche che si creano all'interno di un gruppo possono generare dei conflitti e delle problematiche che, di solito, non vengono sperimentate da lavoratori singoli. Per tale motivo, il leader e i membri del gruppo devono essere capaci di prevenire l'insorgere di queste problematiche, oppure devono essere in grado di gestirle quando iniziano ad affiorare.

Anche nella scuola i gruppi di lavoro sono piuttosto diffusi. Vi sono organi collegiali che sono assimilabili, per alcuni versi, ai gruppi di lavoro, come il Collegio dei Docenti, i consigli di intersezione, interclasse e classe, il Consiglio di Circolo o di Istituto, i Dipartimenti Disciplinari, il Comitato di Valutazione del Servizio dei Docenti. Vi sono altri gruppi che non sono previsti espressamente nella normativa, ma che si formano ormai come prassi consolidata nella maggior parte degli istituti scolastici. Ci riferiamo allo staff di dirigenza, composto dal dirigente, dal DSGA, dai suoi collaboratori e dai responsabili di plessi e succursali. Talvolta, le riunioni di staff sono allargate anche alle funzioni strumentali e ad altre figure di sistema. Nelle istituzioni scolastiche vi sono spesso numerosi gruppi di lavoro di varia natura, come la commissione per l'accoglienza degli alunni stranieri, la commissione per i viaggi di istruzione e le uscite didattiche, il gruppo per l'autovalutazione di istituto. Inoltre vi sono altri gruppi specifici per la gestione degli alunni diversabili, degli alunni con DSA e con BES.

### 7.9.1 Le problematiche del gruppo

La costituzione di un gruppo di lavoro permette di esaltare le capacità dei singoli e consente di raggiungere risultati più importanti. Tuttavia, può accadere che anche i problemi inerenti il lavoro del singolo individuo, all'interno di un gruppo, possano essere ingranditi. All'interno di un gruppo, possono verificarsi i seguenti fenomeni negativi, da parte di singoli individui o di più persone, che sono spesso dovuti a personalismi:

- **antagonismo**: è uno dei problemi più diffusi. I componenti del gruppo entrano in competizione, invece di collaborare. Questo fenomeno destabilizza il gruppo, non permette di coordinare il lavoro dei singoli

e finisce per limitare le potenzialità di risoluzione dei problemi e le capacità di ottenere i risultati. L'antagonismo, tipicamente, nasce dal desiderio di forme di ricompensa esplicita (come una promozione o un bonus premiale) o dalla volontà di affermarsi sugli altri e mettersi in evidenza, anche a spese del buon funzionamento del gruppo;

- **narcisismo:** è un fenomeno che può coinvolgere singoli individui del gruppo. Alla base di questo comportamento vi è la volontà di mettersi in mostra. Può succedere che tale volontà non sia sempre corroborata da effettive capacità di ottenere risultati o di lavorare proficuamente. Questo atteggiamento può nascere dal timore di affrontare il giudizio degli altri. Dietro il narcisismo si può nascondere anche una persona ambiziosa e competitiva;
- **accaparramento:** è un comportamento scorretto, mediante il quale un individuo tende ad attribuire ingiustamente a se stesso il merito del raggiungimento di un risultato o dello svolgimento di un compito. In questo caso, non si è disposti ad ammettere che il lavoro o il contributo degli altri sia altrettanto valido e non marginale. In realtà, anche se un individuo si accorge di avere maggiori meriti nel raggiungimento di un risultato, egli dovrebbe essere consapevole che senza il contributo, anche minimo, degli altri, non è detto che il risultato sia garantito. In generale, per creare un clima ottimale nel gruppo, sarebbe sempre utile riconoscere a ciascun membro una parte importante del merito per i successi ottenuti;
- **emarginazione:** può succedere che uno o più individui del gruppo siano emarginati. L'emarginazione di un individuo può essere una conseguenza di comportamenti scorretti (come il narcisismo o l'accaparramento) oppure può essere il sintomo di altre problematiche conflittuali che si stanno generando all'interno del gruppo;
- **dispersività:** è spesso sintomo di una *leadership* non efficace. Il gruppo non viene coordinato e istruito bene dal suo leader e i singoli componenti si disperdono in compiti che sono scorrelati tra loro o che hanno una utilità poco rilevante per il raggiungimento dell'obiettivo finale. Quando il lavoro di gruppo non viene organizzato e si sviluppa liberamente, ciascuno tende a fare quello che meglio conosce o verso cui si sente naturalmente predisposto. Questo aspetto risulta negativo se ciascun componente evita di collegare il proprio lavoro a quello degli altri e di svolgere il proprio compito in funzione dell'obiettivo da raggiungere. Alla base della dispersività ci potrebbe anche essere un tentativo diffuso all'interno del gruppo di non affrontare e rimandare il problema;
- **formazione di sottogruppi:** spesso si ha la sensazione che in un gruppo si formino tanti sottogruppi che lavorano in modo scoordinato. Anche in questo modo può nascere dispersività. Il fenomeno della formazione di sottogruppi è pressoché naturale, tuttavia deve essere contenuto. Possono crearsi sottogruppi per attitudini dei membri, per simpatia, per condivisione di idee o semplicemente per conoscenza. La formazione di sottogruppi è indice che il gruppo non è completamente affiatato e non conosce unità di intenti, di idee e di obiettivi da raggiungere;
- **gregarismo:** è l'attitudine di alcuni ad accettare completamente le idee degli altri o del leader, senza porsi mai in un atteggiamento di critica costruttiva e positiva. Si accettano le direttive o le idee altrui, senza dare contributi significativi o originali. I motivi possono essere l'insicurezza, il disinteresse e la paura del giudizio degli altri. Per modificare l'atteggiamento dei gregari, il leader dovrebbe tentare di investirli di una certa responsabilità e dare loro la possibilità di prendere l'iniziativa;
- **free-riding:** si tratta di una espressione inglese che significa letteralmente "correre senza pagare". Descrive il comportamento di alcuni elementi del gruppo che si appoggiano al lavoro degli altri,

cercando di contribuire il meno possibile all'attività di gruppo. Se la ricompensa per il risultato ottenuto sarà la medesima per tutti i membri, nonostante la presenza di *free-riders*, allora si potrebbero generare malumori e incomprensioni all'interno del gruppo, anche in vista di futuri compiti. Alla base del *free-riding* vi può essere apatia o svogliatezza oppure insicurezza o imperizia.

### 7.9.2 La gestione delle riunioni

Lavorare in gruppo comporta necessariamente delle fasi di stretta interazione tra i membri. Questa interazione può verificarsi durante l'attività lavorativa vera e propria, ma di solito coinvolge una parte limitata dei membri. Pertanto, vi è bisogno di momenti che siano comuni a tutti, ossia eventi in cui i membri possano confrontarsi, scambiare informazioni, prendere decisioni e gestire i conflitti. La riunione è lo strumento più diffuso per raggiungere tali finalità. In questo paragrafo vogliamo trattare la gestione dei diversi tipi di riunione, puntando l'attenzione anche sulle diverse finalità delle stesse.

#### ***Caratteristiche generali di una riunione***

Vedremo a breve come sia possibile individuare diverse tipologie di riunione, ciascuna delle quali deve essere gestita secondo criteri particolari. Tuttavia, esistono delle caratteristiche comuni; per tale motivo è possibile individuare dei consigli di carattere generale che possono aiutare il leader o il conduttore nella preparazione e nello svolgimento di ogni tipo di riunione.

Innanzitutto, è essenziale notare che una riunione comporta un importante sforzo lavorativo sia per chi la organizza sia per chi vi partecipa. Pertanto, è opportuno chiedersi sempre se la riunione sia realmente necessaria, oppure se possa essere sostituita da altre forme di comunicazione. L'abitudine di convocare riunioni anche quando possono essere evitate, o di convocarne diverse che potrebbero essere aggregate in una sola, spesso contribuisce a bollarle come eventi inutili e noiosi.

La buona riuscita di una riunione si determina già con la scelta dell'orario, che deve essere accessibile a tutti, e con la scelta del luogo, che deve essere accogliente e funzionale al tipo di riunione da effettuare. È importante convocare alla riunione solo le persone che effettivamente sono coinvolte negli argomenti oggetto di discussione. In ogni caso, occorre evitare riunioni con pochi partecipanti (sotto i cinque), che potrebbero essere improduttive, o con numerosi partecipanti (sopra gli otto/dieci), che potrebbero essere dispersive e inconcludenti.

Durante la riunione è importante che il conduttore o il moderatore:

- gestisca gli interventi che tendono ad essere dispersivi e divergenti e che allontanano il *focus* della discussione dagli argomenti oggetto della riunione;
- appiani i conflitti che insorgono a causa di divergenze di vedute o interessi;
- favorisca gli interventi che forniscono informazioni chiare e precise, tali da poter essere adoperate nella discussione;
- gestisca i pareri, le opinioni, i giudizi e le valutazioni, in modo che vengano formulati correttamente senza spirito critico o disfattista. È importante chiarire da subito che i giudizi non sono mai formulati nei confronti della persona, bensì nei confronti del suo particolare punto di vista;
- cerchi di coinvolgere anche chi è poco partecipe alla discussione;
- riesca a cogliere tutti i segnali comunicativi che pervengono dai partecipanti. In questo caso, anche la comunicazione paraverbale e non verbale assume significati importanti.

Partendo da questi consigli di carattere generale, trattiamo ora ciascun tipo specifico di riunione.

### 7.9.3 Riunioni di informazione

Una delle modalità per veicolare informazioni in un'organizzazione e, quindi, per permettere ai membri dell'organizzazione di comunicare, è data dalle riunioni. Si possono individuare le seguenti tipologie di riunione di informazioni:

- riunioni di informazione discendente;
- riunioni di informazione ascendente;
- riunioni di scambio di punti di vista.

#### ***Riunioni di informazione discendente***

In queste riunioni, un membro del gruppo comunica informazioni agli altri membri. Può trattarsi di riunioni in cui uno dei membri che ha svolto un particolare compito informa il gruppo sull'andamento del suo lavoro e sui risultati ottenuti. Allo stesso modo, vi possono essere riunioni dove il leader informa il gruppo sulle decisioni prese e comunica come verranno distribuiti i compiti e come sarà organizzato il lavoro (tempistica, logistica, monitoraggio e controllo degli obiettivi). In queste riunioni la comunicazione deve essere chiara e concisa. A tal fine, è utile preparare materiali cartacei o presentazioni al computer che riassumano e illustrino quanto si presenta nella riunione. Sono riunioni che possono essere preparate nel dettaglio, in quanto si conoscono preventivamente buona parte dei contenuti che verranno presentati e le possibili dinamiche che emergeranno. In questo tipo di riunione, colui che comunica informazioni è in una posizione di partecipazione attiva, mentre il resto dei componenti è in una condizione di passività: per tale motivo, possono risultare talvolta noiose e controproducenti. Per evitare questo problema, è bene lasciare spazio a domande nella fase finale, le quali possono servire per chiarire dubbi e per verificare che tutto sia stato compreso. In effetti, la presenza di domande nella fase finale giustifica la convocazione stessa della riunione. In alternativa, si sarebbe potuto pensare alla semplice distribuzione di una nota informativa scritta, schematica o ben dettagliata.

#### ***Riunioni di informazione ascendente***

Sono riunioni molto importanti in cui i partecipanti (o i *follower*) riportano al leader i risultati del loro lavoro, le criticità e gli aspetti positivi che hanno incontrato. Pertanto, il conduttore presta ascolto a quanto gli altri hanno da comunicare e stimola la loro esposizione con domande di chiarimento, con commenti e considerazioni personali. In altre parole, si tratta di una riunione di *feedback* su ciò che è stato svolto. In queste occasioni è importante capitalizzare le informazioni disponibili per predisporre future azioni in modo ancora più efficace e incisivo, facendo leva sui punti di forza e cercando di eliminare i punti di criticità.

In altri casi, nelle riunioni di tipo ascendente, il leader fa delle proposte in relazione a un obiettivo da raggiungere o ad un problema da superare e raccoglie le idee e le opinioni dei membri del gruppo. Queste opinioni possono servire al leader per formulare una strategia per raggiungere l'obiettivo.

#### ***Riunioni di scambio di punti di vista***

Sono riunioni di carattere orizzontale: tutti i partecipanti si scambiano informazioni su un particolare tema che è oggetto della discussione. Il compito del conduttore è quello di moderare la discussione e indirizzarla verso l'obiettivo principale della riunione. La moderazione e la mediazione tra le diverse opinioni sono gli aspetti centrali e critici di queste riunioni. Innanzitutto, il conduttore deve chiarire che in questo tipo di incontro non si devono esprimere giudizi o valutazioni, ma si deve semplicemente comprendere il punto di vista degli altri. Il risultato più importante di queste tipologie di incontri è l'essere riusciti a chiarire le posizioni e le idee di tutti, in

modo che ciascuno possa avere coscienza dei punti di vista altrui, apprezzandoli oppure non condividendoli. Per tale motivo, è importante porre domande e richiedere chiarimenti, quando l'idea di qualcuno non emerge in modo chiaro. Tuttavia, le domande non devono avere carattere inquisitorio, né tantomeno polemico: si tratta di una riunione che può diventare più caotica delle due precedenti. Tra l'altro, la previsione del suo andamento non può essere fatta in partenza; per tale motivo, il conduttore deve avere una consolidata esperienza di partecipazione a questo tipo di riunione.

#### **7.9.4 Riunioni di decisione**

Le riunioni di decisione sono spesso articolate in più fasi. In realtà, una riunione di decisione è spesso accompagnata da fasi iniziali che ricordano più specificamente le riunioni di informazione. Solo dopo un congruo scambio di informazioni e dopo un confronto tra le diverse opinioni, prende avvio la fase decisionale. Il conduttore deve essere capace di organizzare le varie fasi della riunione, di moderare il dibattito e di mediare tra le diverse posizioni. Inoltre, deve evitare che le proposte e le opinioni si disperdano senza essere valorizzate e capitalizzate nel modo migliore possibile.

Le fasi in cui si articola la riunione sono le seguenti:

1. si mette a fuoco la questione sulla quale occorre prendere una decisione. Vengono riferite ai partecipanti tutte le informazioni necessarie ad inquadrare il problema. Si tratta di una fase che somiglia a una riunione di informazione;
2. si ascoltano le proposte di tutti i partecipanti: ciascuna proposta viene analizzata nei punti deboli e in quelli di forza. Ognuno esprime le proprie opinioni in relazione alle proposte che sono state formulate. Si tratta di una fase che somiglia a una riunione di scambio di punti di vista;
3. nella terza ed ultima fase le proposte vengono in parte rielaborate, quando è necessario, e viene presa una decisione in merito ad esse. Può emergere la bontà di una proposta rispetto ad altre, oppure può manifestarsi la possibilità di riformulare in parte un parere perché sia adeguato alla risoluzione del problema.

#### **7.9.5 Riunioni di accordo**

Sono riunioni molto delicate: qui si incontrano due o più parti che sono su posizioni distinte e che coltivano interessi non collimanti o addirittura opposti. La riunione si apre con la definizione dell'oggetto del contendere; in seguito, si ascoltano le posizioni delle diverse parti. Di solito, queste riunioni si concludono positivamente quando si riesce a trovare una giusta mediazione tra gli interessi opposti.

Una particolare tipologia di riunione di accordo è quella di risoluzione di conflitti. All'interno dell'organizzazione o nell'ambito di un gruppo di lavoro possono emergere dei conflitti che sono generati da motivazioni molto varie. L'emergere di un conflitto è sempre accompagnato da segnali che un leader deve essere capace di captare in tempi adeguati. La gestione del conflitto può avvenire mediante la convocazione di una riunione in cui sarà necessario chiarire le posizioni contrastanti.

#### **7.9.6 Altri tipi di riunione**

Infine, esistono altri tipi di riunione che sono meno diffusi e che hanno funzionalità specifiche.

##### ***Le riunioni-evento***

Sono riunioni che hanno diverse finalità. Innanzitutto sono celebrative di un avvenimento importante che

caratterizza l'organizzazione; per tale motivo possono essere estese a molti membri della stessa. Queste riunioni hanno un loro valore rituale e per questo sono in grado di favorire la nascita di una comunità nell'organizzazione. Inoltre, agevolano lo sviluppo di un forte senso di appartenenza. In questi incontri si celebra l'introduzione di un'innovazione, la fine di una gestione oppure l'inizio di una nuova gestione. Possono essere riunioni pensate anche per celebrare una figura importante dell'organizzazione (un leader).

#### ***Le riunioni di consulenza***

In queste riunioni, all'usuale gruppo di lavoro, si aggiunge un consulente esterno che fornisce il *know-how* ai membri e permette al gruppo di poter affrontare un compito o di gestire un problema. Nella riunione, il gruppo si lascia indirizzare dal consulente per preparare gli aspetti più tecnici della problematica da affrontare. Queste riunioni possono avere anche degli aspetti formativi.

#### ***Le riunioni formative***

Le riunioni formative sono pensate per formare il gruppo su di un compito e su di un problema che il gruppo stesso deve affrontare. Un membro più esperto spiega gli aspetti salienti della questione e indirizza il lavoro dei vari membri. In queste riunioni è importante l'interazione tra i membri, il formulare domande, il riflettere sugli aspetti di novità per acquisire la conoscenza necessaria a svolgere il compito.

#### ***Le riunioni informali***

Si tratta di un'ampia categoria di riunioni che possono essere programmate, come pranzi o cene di lavoro, o che possono essere estemporanee, come l'incontro di più individui durante la pausa nei pressi dei distributori automatici o in caffetteria.

Si tratta di riunioni che prevedono scambi di informazioni inerenti sia l'ambito lavorativo sia l'ambito personale. Tuttavia, almeno in queste situazioni, è importante che prevalga soprattutto la sfera personale: in simili occasioni, infatti, i membri possono conoscersi meglio e ciascuno può riconsiderare l'idea che si è fatto degli altri. Sono riunioni utili per accrescere il senso di appartenenza e lo spirito di squadra.

### **7.9.7 Le finalità**

Una riunione può avere diverse finalità. Queste possono essere raggruppate in tre categorie distinte:

- **le finalità esplicite.** Si tratta dei motivi per i quali una riunione è convocata. Queste finalità possono essere lette nell'ordine del giorno della riunione e hanno una natura prettamente formale. In base agli argomenti trattati nella riunione, le finalità esplicite possono risultare molteplici. In generale, durante le riunioni, tutti gli interventi e i comportamenti mirati a trattare le finalità esplicite sono considerati adeguati, mentre le azioni che non supportano queste finalità sono considerate dispersive se non indice di cattivo costume. Il chiacchierare di altri argomenti mentre si discute un punto all'ordine del giorno, il distrarsi o l'allontanarsi temporaneamente sono considerati comportamenti non consoni, in quanto eludono gli obiettivi esplicitamente fissati per la riunione. Tuttavia, a ben vedere, questi comportamenti possono avere delle loro finalità, che vengono considerate implicite o inconsapevoli;
- **le finalità implicite.** Una riunione viene indetta per motivi esplicitamente comunicati ai partecipanti. Ciò non toglie che possano esservi anche delle finalità nascoste: queste sono ben chiare e note a colui che ha indetto la riunione e costituiscono alcuni obiettivi che egli vuole implicitamente e coscientemente raggiungere. Ad esempio, dietro una discussione su di un argomento, ci può essere

l'intento di verificare l'allineamento verso una certa idea, la possibilità di costituire particolari alleanze, la volontà di affrontare collettivamente un problema;

- **le finalità inconsapevoli.** Infine, vi sono alcune finalità che, durante una riunione, non sono consapevolmente perseguiti. Ad esempio, affrontare un problema in una riunione può far diminuire l'ansia che si genera su quel problema, gestire un conflitto in una riunione può servire inconsciamente a diminuire il livello di attrito. Una riunione può rinforzare l'identità di un gruppo o di un'organizzazione. In altre parole, è possibile affermare che le riunioni svolgono una funzione importante nella costituzione di un gruppo di lavoro e aiutano a creare affiatamento tra le persone.

## 7.10 La comunità di pratica

---

In questo e nei seguenti paragrafi viene introdotto il concetto di *comunità di pratica*. Il primo studioso ad affrontare in modo sistematico questo argomento è stato lo svizzero Étienne Charles Wenger (1952), nel volume *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* (1998). Wenger si è occupato anche del concetto di *apprendimento situato*. Il concetto di comunità di pratica merita una particolare attenzione, in quanto esso è piuttosto generale e può essere implementato anche nelle istituzioni scolastiche. Si pensi a una comunità di pratica costituita dai docenti di una scuola. La costituzione di questa comunità può dare un forte impulso alla sperimentazione di nuove metodologie didattiche, può favorire la crescita professionale dei docenti e, indirettamente, può facilitare il successo formativo degli studenti.

### 7.10.1 Definizione e caratteristiche generali

Wenger definisce la comunità di pratica come un gruppo di persone che condividono un impegno o una passione per qualcosa di cui si occupano attivamente. Tali persone imparano ad adempiere all'impegno o a coltivare la passione sempre meglio, interagendo tra loro con regolarità.

La comunità di pratica è soprattutto un luogo di apprendimento e, dalla definizione fornita da Wenger, emergono tre aspetti fondamentali:

- **il dominio**, aspetto che distingue una comunità di pratica da una semplice comunità. Mentre una comunità di amici o conoscenti è caratterizzata semplicemente da relazioni che legano i componenti della comunità, la comunità di pratica condivide un dominio di interesse. In particolare, i componenti di una comunità di pratica condividono delle competenze e degli interessi che li distinguono da altre persone. Questi componenti interagiscono tra loro, fanno in modo che le loro competenze maturino e che ciascuno possa apprendere dal contatto e dallo scambio di idee con gli altri componenti della comunità;
- **la comunità**, aspetto che distingue la comunità di pratica da un gruppo di persone che condividono lo stesso lavoro e interagiscono nello stesso ambito. Queste persone sicuramente condividono un repertorio di conoscenze e competenze, tuttavia, se non interagiscono svolgendo attività in comune, discutendo e scambiandosi idee, apprendendo dal confronto, non si può dire che formino una comunità di pratica. Inoltre, i membri di una comunità di pratica non devono necessariamente condividere lo stesso ambiente di lavoro quotidianamente; il loro legame si può formare anche

mediante le tecnologie dell'informazione e della comunicazione;

- **la pratica**, aspetto che distingue la comunità di pratica da una comunità di individui che ha un dominio (un insieme di interessi) in comune. La comunità di pratica è costituita da praticanti, ossia da persone che cercano di mettere in atto quanto imparano nell'ambito della comunità. In altre parole, il loro apprendimento all'interno della comunità non avviene solo con lo scambio di informazioni teoriche, ma anche con la messa in pratica di quanto hanno appreso.

Sebbene l'analisi di questi tre aspetti abbia circoscritto bene la definizione di comunità di pratica, non si può negare che essa possa assumere una considerevole varietà di forme: vi sono comunità di pratica con pochi membri e altre che contano un vasto numero di componenti; comunità di pratica di tipo locale e comunità di pratica estese a livello globale. In altre parole, si può affermare che esistono comunità di pratica che nascono all'interno di ambienti specifici come le organizzazioni (tra le quali anche la scuola), e altre i cui membri vivono o lavorano in contesti diversi. Inoltre, vi sono comunità di pratica i cui componenti si incontrano di persona e altre comunità i cui membri si incontrano soprattutto mediante le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (chat, piattaforme didattiche, comunità virtuali, forum).

Nel definire la comunità di pratica, Wenger afferma che essa differisce da una semplice comunità e illustra le tre *dimensioni*, ovvero le modalità, attraverso cui la pratica trova spazio all'interno della comunità, diventando la forza di fondo che rende coerente la comunità stessa.

Lo studio degli aspetti e delle caratteristiche principali che assume la pratica nell'ambito della comunità diventa essenziale se si vuole generare una comunità di pratica all'interno di un'organizzazione o si vogliono progettare strumenti tecnologici che ne favoriscano la nascita (forum, piattaforme di e-learning, reti sociali).

Le tre dimensioni con le quali la pratica si associa alla comunità sono:

- il *mutuo impegno*, ossia la possibilità che i componenti interagiscano;
- l'*impresa comune*, l'obiettivo finale che la comunità si prefigge di raggiungere, il compito che vuole svolgere;
- il *repertorio condiviso*, un insieme di aspetti e conoscenze che fungono da collante nella comunità.

Il **mutuo impegno** descrive in che modo i componenti della comunità interagiscono. In questo modo la soluzione di un problema trova il contributo di tutti. Lo scambio di informazioni, la condivisione di esperienze e la negoziazione dei significati favoriscono la crescita comune. In particolare, il mutuo impegno si realizza attraverso tre aspetti:

- **consentire la possibilità di interagire.** Perché si possa sviluppare la pratica tra i componenti della comunità, è necessario che si possano creare delle occasioni, degli strumenti e delle modalità che permettano ai componenti di confrontarsi e interagire. Per tale motivo, vi è bisogno di luoghi, reali, come un ambiente di lavoro, oppure virtuali, come una piattaforma di e-learning, in cui si possano incontrare. Inoltre, vi devono essere dei mezzi con i quali è possibile comunicare; la comunicazione può avvenire in presenza o con strumenti elettronici (forum, chat, videoconferenze). Le modalità possono essere diverse; tra le più efficaci vi è il lavoro cooperativo che amplifica le esperienze e le conoscenze, mediante il confronto con gli altri e l'esempio che dagli altri ci viene fornito;
- **diversità e parzialità.** Sono due caratteristiche necessarie perché si possa favorire lo scambio tra i componenti della comunità. La *diversità* indica le differenti attitudini, competenze e inclinazioni che

caratterizzano ciascun membro nel *dominio* comune di interesse. Se vi fosse completa omogeneità di conoscenze, non ci sarebbe bisogno di una comunità di pratica che rappresenta un terreno di scambio appositamente creato. Difatti, dalla diversità di vedute e dalle competenze diverse nasce il confronto all'interno della comunità che favorisce la crescita collettiva. La *parzialità* è legata al fatto che ciascuno svolge una parte del compito più ampio per il quale la comunità è concepita. Ogni persona è un tassello nella macchina organizzativa della comunità di pratica. Ad esempio, si pensi a una comunità di pratica che nasce intorno a un ambiente virtuale come una piattaforma di e-learning. In questa comunità virtuale, si possono individuare persone che svolgono compiti direttamente connessi all'obiettivo generale da conseguire (moderatori, revisori, facilitatori della comunicazione, amministratori di sistema, archivisti, esperti in vari ambiti);

- **le mutue relazioni.** Così come all'interno di un'organizzazione vi sono delle relazioni formali e informali che intercorrono tra gli organi, le figure e i gruppi, allo stesso modo all'interno di una comunità di pratica si generano delle relazioni lavorative o collaborative. A queste relazioni si aggiungono quelle personali, che costituiscono la base irrinunciabile sulla quale è possibile creare il concetto più vasto di comunità (non solo di comunità di pratica).

L'**impresa comune** si realizza quando tutti gli aderenti alla comunità vogliono agire in una sfera comune di interessi che determina uno scopo condiviso da tutti. Per una comunità di fisici, ad esempio, può consistere nella realizzazione di un esperimento; per i docenti potrebbe essere il miglioramento dell'offerta formativa della scuola. L'impresa comune prevede che siano realizzate tre condizioni essenziali:

- una *negoziazione* tra i vari membri della comunità sull'attribuzione dei ruoli a ciascuno e sulle modalità con le quali questi ruoli devono essere svolti;
- un *sentire comune* che l'impresa, posta come obiettivo, sia utile, stimolante e coinvolgente per tutti;
- un regime di *mutuo riconoscimento* dei partecipanti; ciascuno deve riconoscere che il compito svolto dagli altri è essenziale.

Il **repertorio condiviso** nasce dalla constatazione che la comunità condivide un dominio di interessi e di idee che comprende:

- oggetti fisici, come strumenti, dispositivi, materiali, libri, riviste, software;
- oggetti immateriali, come le procedure che la comunità utilizza, i concetti e i principi che codifica, le teorie che elabora.

A questi si aggiungono anche dei comportamenti e degli aspetti informali, quali le storie che si diffondono all'interno della comunità, i modi di fare le cose, i riti e le abitudini, i gesti, che assumono significati precisi, o i linguaggi specifici, che sono costituiti da espressioni gergali e da parole chiave.

Dalla pratica che la comunità quotidianamente realizza, possono nascere nuovi prodotti (fisici e immateriali) che si aggiungono al repertorio condiviso che, per tale motivo, ha delle caratteristiche dinamiche.

Dallo studio di Wenger emerge il paradigma costruttivista<sup>2</sup>. Nel costruttivismo, ciascuno attribuisce alla realtà circostante dei significati. La maturazione e la crescita professionale e sociale degli individui avvengono mediante il confronto con gli altri e la negoziazione dei significati.

## 7.10.2 La comunità di pratica nelle organizzazioni

Il concetto di comunità di pratica è molto generale e può essere applicato in diversi contesti, nell'ambito civile e sociale, nell'ambito economico e finanziario oppure in quello educativo. In generale, la comunità di pratica nasce in modo naturale all'interno di un'organizzazione, in quanto la comunità di pratica è una modalità di gestione del patrimonio di conoscenza acquisita ed è anche un mezzo per generare nuova conoscenza nell'organizzazione.

Quando un'organizzazione ha un alto numero di membri, è possibile che, da un'iniziativa spontanea, nasca una comunità di pratica, in quanto, nell'organizzazione si avverte il bisogno di:

- far maturare i praticanti mediante l'assunzione di responsabilità collettive. Queste responsabilità si possono individuare nel modo di gestire il loro patrimonio di conoscenza e nel modo di dare a tale patrimonio una struttura ordinata e fruibile;
- far percepire ai praticanti il legame diretto che esiste tra l'apprendimento di un concetto o di un'abilità e la sua ricaduta sulla performance lavorativa mediante la pratica;
- far emergere la conoscenza tacita che viene resa esplicita e condivisa con gli altri membri della comunità;
- abbattere le strutture gerarchiche e formali che sono stabilite nell'organizzazione e creare nuovi legami tra le persone che permettono un clima organizzativo migliore.

Non è raro constatare come, nelle organizzazioni più grandi, spesso, si possano determinare diverse comunità di pratica e come i membri di una comunità appartengano anche ad un'altra, generando un transfer di competenze e di conoscenze da un contesto a un altro.

### ***L'apprendimento situato***

Generalmente, l'apprendimento avviene in un contesto formale, come la scuola o l'università, luoghi specificamente deputati all'apprendimento anche se ben distinti dai luoghi dove quanto si apprende potrà essere speso in maniera costruttiva e potrà realisticamente dare i suoi frutti.

A differenza del caso precedente, quando l'apprendimento avviene nel luogo (ossia *nel sítio*) naturalmente deputato a valorizzare e utilizzare ciò che si apprende (anche in ambito lavorativo), allora si parla di *apprendimento situato* (in inglese *situated learning*). Un classico esempio di apprendimento situato è l'*apprendistato*, che di solito ha luogo in un contesto lavorativo. Durante l'apprendistato si acquisiscono conoscenze e si maturano competenze che possono essere spese nello stesso contesto lavorativo in cui avviene l'apprendimento.

<sup>2</sup> Il costruttivismo è presentato nel paragrafo 1.8.

Le comunità di pratica si propongono come un altro luogo in cui può verificarsi un apprendimento situato. Infatti, le comunità di pratica che nascono nelle organizzazioni raccolgono soggetti che sono legati da un dominio culturale comune. Mediante un'interazione produttiva, questi soggetti apprendono concetti e maturano idee nel loro ambito di interesse mettendo in pratica nel loro ambito lavorativo quanto appreso nella comunità.

### ***La comunità di pratica e gli altri gruppi di un'organizzazione***

Abbiamo visto come la comunità di pratica sia un aspetto essenziale per un'organizzazione che vuole gestire un patrimonio di conoscenza. Tuttavia, essa rappresenta anche una modalità di aggregazione che colma alcune lacune organizzative. All'interno di un'organizzazione riconosciamo degli organi, dei gruppi di lavoro e dei livelli gerarchici che ci indicano quali sono le modalità aggregative previste in essa. La comunità di pratica all'interno di

una organizzazione è una realtà distinta dalle precedenti, che conferisce ai membri dell'organizzazione un'ulteriore modalità aggregativa.

Wenger osserva che all'interno di un'organizzazione possono instaurarsi le seguenti modalità di aggregazione:

- **una rete informale di rapporti**, utile per raccogliere informazioni e trasmetterle tra i membri dell'organizzazione. Tipicamente, la rete informale è mantenuta in piedi da amicizie personali o da conoscenze lavorative che nascono per mutui bisogni delle persone che sono in relazione. Questa rete sussiste fino a quando le persone tra le quali si stabilisce tale rapporto ne hanno una necessità concreta. Nell'ambito dell'istituzione scolastica, si pensi, ad esempio, ai rapporti informali che possono nascere tra i docenti che lavorano in essa;
- **un team di progetto** o una commissione nascono con l'intento di svolgere un lavoro specifico. Esso non si costituisce con dinamiche spontanee di conoscenze, ma mediante un incarico formale e temporalmente definito che viene conferito da un leader o da un manager. A tenere insieme il team è il raggiungimento dell'obiettivo che gli viene proposto. Il team si scioglie quando il progetto è completo o l'obiettivo è stato raggiunto. Nell'ambito dell'istituzione scolastica si può pensare a un team di docenti che ha proposto un progetto specifico all'interno del piano dell'offerta formativa;
- **un gruppo di lavoro formale** che ha un compito di coordinamento e di controllo. In generale supervisiona alla realizzazione del prodotto o all'erogazione del servizio, che sono le finalità generali e primarie dell'organizzazione in cui tale gruppo si costituisce. Esso lavora in modo stabile e si riunisce intorno al manager-leader con cadenza periodica. Ad esso appartengono tutti coloro che, per via del proprio ruolo formale, devono informare il leader sui risultati raggiunti e sulle problematiche che nascono nei settori di loro competenza. Questo gruppo svolge i lavori che formalmente gli sono attribuiti e persegue le finalità dell'organizzazione. Esso resta operativo fino a quando non vi è una riorganizzazione generale delle figure di coordinamento all'interno dell'organizzazione. Nell'ambito dell'istituzione scolastica si può pensare al gruppo di lavoro costituito dal dirigente, dai docenti e dal personale ATA che lavora sull'autovalutazione di istituto, o al gruppo di docenti che si occupa dell'organizzazione e dello svolgimento delle prove INVALSI.

A queste tre forme di aggregazione, Wenger aggiunge le comunità di pratica che hanno aspetti differenti dalle tre precedenti e suppliscono a compiti che le altre tre non sono in grado di svolgere. Innanzitutto, esse non nascono principalmente per svolgere un compito né per coltivare dei rapporti personali, bensì nascono perché ciascun loro membro avverte il bisogno di apprendere e di migliorarsi. Non nascono per via di un incarico formale né per delle affinità relazionali, piuttosto nascono per un interesse o un dominio comune. La coesione delle comunità di pratica si determina nell'identificazione in idee condivise, nel senso di appartenenza e nella passione che le persone hanno per gli interessi condivisi. Fino a quando sono vivi questi aspetti, la comunità di pratica resta coesa.

### ***La best practice***

La *best practice* (la migliore pratica o la buona prassi) è una espressione inglese con la quale si identifica una procedura o una strategia che è risultata efficace e vincente, quando è stata adottata in una particolare situazione, per una determinata esperienza o per un problema specifico. In altre parole, la *best practice* ha permesso alla situazione di evolversi in modo positivo o si è mostrata quale strategia efficace di risoluzione di un

problema.

È indubbio che, in un'organizzazione, le conoscenze e le abilità che hanno permesso l'attuazione della best practice debbano essere salvaguardate e capitalizzate. Inoltre, è opportuno che la procedura che ha permesso di attuare la best practice sia adeguatamente documentata, in modo da poterla adottare nuovamente in futuro.

La comunità di pratica è sicuramente un modo efficace di gestire e consolidare le best practice all'interno di un'organizzazione. In particolare, la comunità di pratica può contribuire in modo determinante alla diffusione delle best practice all'interno dell'organizzazione.

### **7.10.3 La comunità di pratica nella scuola**

In un'organizzazione qualsiasi, il cui fine è la produzione di un bene o l'erogazione di un servizio, la comunità di pratica introduce un versante nuovo sul quale agire. Tale versante è rappresentato dalla modalità con la quale i membri dell'organizzazione possono apprendere, aggiornare le loro conoscenze e migliorare le loro competenze. Un'istituzione scolastica si prefigura come un'organizzazione il cui obiettivo è favorire l'apprendimento degli studenti; pertanto, l'apprendimento è già il fine ultimo della scuola. In questo caso, si tratta quindi di introdurre una realtà aggregativa, come la comunità di pratica, che è pensata anche per l'apprendimento, in una realtà organizzativa costituita da professionisti (i docenti) che sono specializzati proprio nell'apprendimento. Questo aspetto rende piuttosto complessa la realizzazione di una comunità di pratica nell'ambito scolastico. Pertanto, nell'ambito di una istituzione scolastica è presumibile che sia necessario superare ostacoli e inerzie che rallentano o impediscono la costituzione di una comunità di pratica.

Nell'ambito di una istituzione scolastica è possibile favorire la nascita di comunità di pratica con membri e strutture differenti. In particolare, è possibile favorire la nascita di:

- una comunità di pratica tra i docenti della scuola;
- una comunità di pratica tra i docenti di più scuole (appartenenti ad una rete di scuole);
- una comunità di pratica tra gli studenti della stessa classe (o di più classi).

Infine, è opportuno notare come le comunità di pratica nei contesti scolastici siano orientate verso un'impresa comune che è spesso proprio l'apprendimento. Per tale motivo, di sovente, le comunità di pratica vengono anche definite **comunità di apprendimento**.

#### ***La comunità di apprendimento dei docenti***

La creazione di una comunità di pratica tra **docenti** ha sicuramente le sue difficoltà. Queste difficoltà sono rilevabili nella natura stessa della professione di docente. Gli insegnanti sono dei professionisti cui la legge garantisce una certa autonomia nell'organizzazione del loro lavoro. Si pensi all'art. 33 della Costituzione che afferma che *“l'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento”*. Questo aspetto viene anche ribadito nel testo unico (D.Lgs. 297/1994), nel quale, all'art. 1, Parte I, si stabilisce che *“nel rispetto delle norme costituzionali e degli ordinamenti della scuola stabiliti dal presente testo unico, ai docenti è garantita la libertà di insegnamento intesa come autonomia didattica e come libera espressione culturale del docente”*. Questi aspetti normativi sono stati definiti per garantire la libera espressione del docente nella sua attività didattica, all'interno del quadro regolamentare stabilito dagli organi collegiali (come il Collegio dei Docenti). Può accadere che alcuni docenti facciano leva sulla libertà di insegnamento per attuare una deriva solipsistica e perpetrare un atteggiamento poco propenso al confronto con altri colleghi o poco attento ai bisogni degli alunni. Tuttavia, è indubbio che il gruppo dei docenti di una scuola abbia tutti i requisiti formali di partenza per diventare una comunità di pratica. L'*impresa*

comune può essere individuata nel processo di apprendimento degli alunni, che è la reale finalità dell'istituzione scolastica. Il *repertorio condiviso* può essere definito dagli strumenti didattici, come i libri di testo, il materiale audiovisivo, i software didattici e l'hardware concepito per la pratica educativa (come la lavagna interattiva multimediale). Nel repertorio condiviso possiamo inserire anche le metodologie didattiche e gli approcci pedagogici che sono un patrimonio della professionalità dei docenti. Richiamando nuovamente l'autoreferenzialità che talvolta caratterizza i docenti, si può affermare che alle volte questo repertorio caratteristico della figura professionale non è realmente condiviso in pieno. I docenti spesso restano ancorati a quelle metodologie che adottano da tempo e che a loro dire hanno sempre garantito dei risultati. Per tale motivo, è possibile incontrare insegnanti che non sono propensi a sperimentare nuove metodologie e a confrontarsi con altri colleghi. In tal caso, un obiettivo preliminare di una comunità di pratica può essere proprio il riuscire a condividere metodologie, strumenti e ausili didattici all'interno della comunità docente dell'istituzione scolastica.

Come si accennava poco prima, resta da creare sicuramente la condizione del *mutuo impegno*, ossia il presupposto secondo il quale nasca tra i docenti di un istituto una naturale collaborazione e un confronto costruttivo su quali siano le metodologie didattiche più efficaci in un particolare contesto-classe, su quale possa essere la didattica personalizzata o individualizzata più idonea per un alunno in difficoltà o con un bisogno educativo speciale, su quali siano gli strumenti didattici più adeguati per motivare gli alunni all'apprendimento.

Perché nasca una comunità di pratica il dirigente scolastico e i docenti devono promuovere nella scuola uno scambio di know-how e di esperienze, devono acquisire una maggiore sensibilità ai problemi educativi, devono individuare modalità per sostenere il cambiamento. Gli strumenti normativi per favorire una comunità di pratica sono vari. L'autonomia funzionale delle istituzioni scolastiche, codificata nel D.P.R. 275/1999, può essere uno strumento utile; in particolare, l'art. 6 definisce l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, affermando che le istituzioni scolastiche curano:

- a. la progettazione formativa e la ricerca valutativa;*
- b. la formazione e l'aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico;*
- c. l'innovazione metodologica e disciplinare;*
- d. la ricerca didattica sulle diverse valenze delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e sulla loro integrazione nei processi formativi;*
- e. la documentazione educativa e la sua diffusione all'interno della scuola;*
- f. gli scambi di informazioni, esperienze e materiali didattici; [...]”.*

In particolare, la formazione e l'aggiornamento culturale e professionale dei docenti (punto b) possono costituire il presupposto per la nascita di una comunità di pratica nella scuola. Difatti, la formazione di alcuni docenti su nuove metodologie può poi riversarsi a cascata sugli altri insegnanti, proprio mediante il meccanismo della comunità di pratica. La creazione di una documentazione educativa e la sua diffusione tra i docenti (punto e) descrivono proprio il processo di trasformazione della conoscenza tacita in conoscenza esplicita, che è favorito dalle comunità di pratica. Infine gli scambi di informazioni, di esperienze e di materiali didattici (punto f) si possono inserire nel più vasto ambito delle comunità di pratica.

### ***Le reti di scuole***

L'art. 7 del D.P.R. 275/1999 asserisce che le reti di scuole possono “*avere a oggetto attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento*” e ribadisce che “*nell'ambito delle reti di scuole, possono essere istituiti laboratori finalizzati tra l'altro a:*

- a. la ricerca didattica e la sperimentazione;*

- b. la documentazione, secondo procedure definite a livello nazionale per la più ampia circolazione, anche attraverso rete telematica, di ricerche, esperienze, documenti e informazioni;
    - c. la formazione in servizio del personale scolastico;
    - d. l'orientamento scolastico e professionale".

Dalla normativa emerge come l'attività tipica di una rete di scuole possa favorire la nascita di una comunità di pratica, che questa volta si realizza tra docenti di scuole differenti. Sono esplicitamente menzionate attività che trovano la loro naturale collocazione all'interno di una comunità di pratica, *come la ricerca, la sperimentazione e la documentazione di esperienze didattiche*. In questo caso, l'interazione tra i docenti della rete di scuole è più difficile per via delle distanze che intercorrono tra le sedi delle scuole della rete. Per tale motivo, gli incontri in presenza tra i docenti possono essere solo saltuari. Tuttavia, la nascita di una comunità di pratica può essere favorita anche da particolari strumenti tecnologici, che possono facilitare l'attività di documentazione e di diffusione delle pratiche educative. Si tratta delle piattaforme didattiche, realizzabili tramite dei comuni software di Learning Management System (LMS)<sup>3</sup>. In particolare, l'impulso per l'utilizzo di questi strumenti può giungere anche attraverso interventi di formazione specifica per i docenti.

Nello spazio virtuale della piattaforma didattica, i docenti possono raccogliere materiale e documentare esperienze, possono scambiare opinioni e idee tramite gli strumenti di comunicazione sincrona e asincrona. Uno strumento di comunicazione sincrona prevede la connessione contemporanea dei due utenti alla piattaforma; si tratta di strumenti molto efficaci che permettono una comunicazione in tempo reale, ma sono soggetti alla presenza contemporanea dei due interlocutori. Strumenti di comunicazione sincrona sono le chat, la messaggistica istantanea e le videoconferenze. Gli strumenti di comunicazione asincrona funzionano anche quando i due utenti della piattaforma non sono contemporaneamente connessi alla stessa. Si tratta di una comunicazione che non è vincolata alla contemporanea presenza dei due interlocutori, ma ha tempi più lunghi e dilatati. Strumenti di comunicazione asincrona sono la posta elettronica, le newsletter e i forum.

### ***La classe come comunità di pratica***

Tutti i più moderni approcci pedagogici sottolineano come l'apprendimento collaborativo sia un metodo efficace per far maturare competenze negli studenti. Lo stesso Wenger riprende questa idea. Egli afferma che fino a quando l'obiettivo dell'apprendimento è trasmettere alcune nozioni che devono essere assimilate dagli alunni in modo rapido, allora la lezione frontale è il metodo più efficace. Tuttavia, se pensiamo che l'apprendimento consista nell'esperienza, nella partecipazione attiva, nel coinvolgimento degli alunni in pratiche significative, allora trasformare la classe in una comunità di apprendimento (o di pratica) risulta essere la soluzione più opportuna. Talvolta, i docenti non riescono a creare in classe le occasioni per realizzare un apprendimento collaborativo efficace, a causa della mancanza di esperienza con pratiche educative che coinvolgono attivamente lo studente. Per tale motivo, spesso, la nascita di una comunità di pratica di docenti in una scuola può essere l'occasione giusta per il docente di sperimentare "da studente" un apprendimento collaborativo. Dopo tale esperienza, può essere più facile creare tra gli studenti di una classe una comunità di pratica.

Brown, Collins e Duguid nel loro articolo *Situated Cognition and the Culture of Learning* (1989) tracciano un parallelo interessante tra gli studenti di una classe e i "praticanti" di un ambito lavorativo. Nel lavoro in classe si dà particolare risalto ad attività precise, a strategie generali, a problemi ben definiti, a definizioni formali, a concetti duraturi e immutabili e all'interazione con linguaggi formali e astratti costituiti da simboli. Al contrario, i "praticanti" sviluppano il ragionamento intuitivo, risolvono problemi solo parzialmente definiti, che presentano più soluzioni alternative, negoziando i significati delle cose e dei concetti con cui vengono a contatto. Per tale motivo,

far diventare un gruppo di studenti come una comunità di pratica vuol dire rivoluzionare gli usuali schemi seguiti nell'attività quotidiana svolta in classe. Per approcciare a questo problema, Brown, Collins e Duguid propongono l'*apprendistato cognitivo* (in inglese *cognitive apprenticeship*)<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> I Learning Management System, conosciuti anche come Virtual Learning Environment, sono presentati nel paragrafo 6.11.3.

<sup>4</sup> Di comunità di pratica nelle classi hanno parlato anche Brown e Palincsar, che hanno introdotto il concetto di Community of Learners descritto nel paragrafo 4.7.

## Capitolo 8

# Stili di apprendimento e stili di insegnamento

### 8.1 Gli stili di apprendimento

---

Nel corso della loro carriera gli insegnanti spesso si ritrovano nella situazione di dover constatare che esistono delle differenze nell'apprendimento: ognuno apprende in maniera diversa dagli altri. In certi casi può accadere che uno stesso studente sia particolarmente bravo in alcune materie, riportando invece un profitto scadente in altre o che trovi difficoltà in una disciplina durante un determinato anno scolastico, mentre, nell'anno successivo, dopo un cambio di docente, ottenga risultati positivi nella medesima materia. In altri casi si verifica che un docente che insegna in due classi parallele (ossia, relative allo stesso anno di corso) in una riesca a ottenere risultati pregevoli sull'apprendimento degli alunni, mentre nell'altra ottenga risultati scarsi. Dunque è fin troppo evidente che alcuni studenti raggiungono risultati positivi solo con metodi didattici specifici e che tali metodi possono risultare inefficaci per altri: ciò che funziona con uno studente, può non funzionare con un altro. Pertanto è bene che il docente "faccia un passo" verso l'alunno per favorire il suo apprendimento individuando le strategie più opportune per ognuno. In altre parole, è ormai impensabile continuare a insegnare nello stesso modo a tutti senza differenziare le modalità di verifica. Un docente preparato e scrupoloso può pensare di organizzare tempi e modi della propria didattica in classe, adottando più metodologie da lui padroneggiate. Alcuni alunni potrebbero lavorare in gruppo con una delle tecniche di apprendimento cooperativo, altri potrebbero sostenersi con metodi di tutoraggio tra pari, mentre altri ancora potrebbero seguire la lezione frontale, intervallata da pause di apprendimento attivo. In tal modo, il docente può sperare di adattare il proprio insegnamento ad alunni distinti della stessa classe. Tuttavia, questo sforzo non sempre può dare risultati positivi. Prima di ricorrere a particolari strategie e confidare in specifiche metodologie, il docente dovrebbe individuare quelle che possono essere più adatte; un semplice cambio di metodologia "alla cieca" può risultare ininfluente o addirittura nocivo. Per rilevare in modo efficace quelle caratteristiche essenziali e quei bisogni degli alunni che ci permettono di modulare al meglio strategie e metodologie da adottare, bisogna partire dagli stili di apprendimento.

Dall'inizio degli anni '70, un numero sempre crescente di studiosi ha postulato l'esistenza di molteplici stili di apprendimento degli studenti. Pertanto, sono stati elaborati diversi modelli teorici che contemplano l'esistenza di più stili di apprendimento. Tali modelli hanno trovato riscontro in analisi sperimentali e vengono utilizzati oggi per le seguenti finalità:

- costituiscono strumenti mirati ad accrescere la consapevolezza dello studente circa le modalità di apprendimento che risultano più efficaci per lui; in tal modo, lo studente può organizzare al meglio il proprio studio e ottenere risultati migliori;
- sono strumenti diagnostici per il docente, attraverso i quali può conoscere quale approccio pedagogico sia più efficace per lo studente, quale metodologia-didattica sia più conforme alle sue caratteristiche, quali competenze sociali abbia il discente e come queste possano essere gestite nel contesto della classe;
- costituiscono strumenti orientativi importanti, perché investigano le inclinazioni e le predisposizioni dello studente verso talune discipline; alla luce di queste informazioni, il soggetto può compiere scelte più consapevoli nella prosecuzione dei suoi studi scolastici o universitari o nella ricerca di un'attività lavorativa.

Definire in via generale lo stile di apprendimento di un alunno non è un compito facile. Difatti, ciascun modello teorico propone stili di apprendimento che nascono da paradigmi concettuali diversi. Questi stili sono determinati con tecniche sperimentali differenti e talvolta sono frutto di analisi impostate in modo diverso. L'approccio più efficace è presentare i principali modelli per avere contezza di cosa si intenda, di volta in volta, per *stile di apprendimento*. Tuttavia, possiamo indicare una serie di fattori che queste ricerche sono andate a investigare per tracciare un profilo esaustivo degli alunni:

- *fattori cognitivi/psicologici*, che tengono conto dei modi con i quali ciascun soggetto elabora le informazioni recepite, che investigano mediante quali meccanismi uno studente usa la memoria in modo efficace e come riesca a collegare gli apprendimenti precedenti con le nuove informazioni;
- *fattori affettivi/emotivi*, che considerano la personalità del soggetto, il suo grado di emotività, il suo livello di motivazione e consapevolezza, la modalità che risulta più efficace per premiarlo;
- *fattori fisiologici/ambientali*, che analizzano le caratteristiche biologiche del soggetto (tolleranza dei rumori, del caldo o del freddo, del livello di luminosità) e i suoi canali sensoriali più efficaci e utilizzati nell'apprendimento (vista, udito, tatto);
- *fattori sociologici*, che indagano sulla capacità dello studente di relazionarsi con un adulto o con i pari ruolo.

Pertanto, ciascun modello teorico di stili di apprendimento può prendere in considerazione uno o più di questi aspetti. Nei paragrafi successivi presentiamo i modelli di David Kolb, dei coniugi Dunn, di Neil Fleming e di Richard Felder.

## 8.2 L'apprendimento esperienziale di David Kolb

---

La teoria dell'apprendimento esperienziale, formulata dallo studioso americano David Kolb, è stata una delle prime a definire degli stili di apprendimento. Molti degli aspetti di tale modello teorico sono stati successivamente ripresi da altri studiosi. David Kolb formula la sua teoria sull'apprendimento nel 1971, partendo da concetti già formalizzati da Dewey. Per quest'ultimo l'apprendimento avviene soprattutto attraverso l'esperienza, che però deve essere progettata al meglio per costituire un'occasione efficace di apprendimento per gli studenti. Per tale

motivo Dewey propone una *teoria dell'esperienza*, ossimoro con il quale egli intende sottolineare come l'educatore debba essere in grado di collegare le modalità di apprendere dall'esperienza quotidiana a un contesto formale, di carattere educativo.

Riprendendo gli studi di Dewey, Kolb propone la sua teoria dell'apprendimento esperienziale (in inglese *Experiential Learning Theory*, abbreviato in *ELT*). La teoria si regge su sei assiomi che Kolb mutua e rielabora da diversi studiosi come John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James e Carl Rogers. Tali assiomi sono:

1. l'apprendimento deve essere concepito come un *processo* e non come un *risultato*. Si può migliorare l'apprendimento nell'istruzione superiore, se si coinvolgono gli studenti attivamente in questo processo, strutturandolo nei termini che meglio valorizzano il modo di apprendere degli studenti. Questo si ottiene includendo nel processo un *feedback* per gli studenti sull'efficacia dei loro sforzi di apprendimento. Mediante il *feedback* le prossime esperienze di apprendimento potranno essere costruite in modo più adeguato;
2. ogni apprendimento è un *ri-apprendimento*. L'apprendimento è facilitato se viene strutturato come un processo esperienziale che parte dalle convinzioni e dalle idee che attualmente possiedono gli studenti su un argomento. Il processo permette di esaminare tali idee, di rodarle e collaudarle al fine di integrarle con nuove idee più raffinate che permettono di ri-apprendere l'argomento in modo più completo e profondo;
3. l'apprendimento richiede la risoluzione dei conflitti che si generano tra le distinte modalità di *adattarsi* all'ambiente esterno. Esistono modi distinti di guidare questo processo di adattamento; tali modi spesso confliggono, esibiscono differenze e sono in disaccordo. Un processo di apprendimento efficace riesce a muoversi di esperienza in esperienza, attraverso queste diverse modalità di adattamento, variando i modi di agire di fronte agli stimoli e i modi di riflettere sulle esperienze svolte;
4. l'apprendimento è un processo *olistico* di adattamento al mondo. Esso non può essere suddiviso analiticamente e osservato sotto prospettive parziali. L'apprendimento nasce dal funzionamento integrato della persona *nel suo complesso*, che contiene i pensieri, le sensazioni, le percezioni e i comportamenti. Questi elementi non devono essere studiati separatamente, ma vanno osservati simultaneamente, nella loro totalità, essendo strettamente correlati;
5. l'apprendimento nasce da un'integrazione sinergica della persona con l'ambiente. Usando la terminologia cara a Piaget, si può affermare che esso avviene attraverso il raggiungimento dell'equilibrio di due processi dialettici:
  - l'*assimilazione* di nuove esperienze in concetti già esistenti;
  - l'*accomodamento* di concetti esistenti per via di nuove esperienze<sup>1</sup>;
6. l'apprendimento è il processo di creazione della conoscenza. Secondo una visione *costruttivista* dell'apprendimento, la conoscenza della società viene creata e ricreata nella conoscenza personale dello studente. Questo approccio è in contrasto con il modello trasmissivo, secondo il quale le idee preesistenti e comunemente accettate vengono trasmesse in modo pedissequo al discente<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> I concetti di assimilazione e accomodamento elaborati da Piaget sono descritti nel par. 2.1.3.

<sup>2</sup> Il costruttivismo è trattato nel par. 1.8.

### **8.2.1 Il ciclo di apprendimento**

Nella sua teoria dell'apprendimento esperienziale, Kolb definisce un ciclo dell'apprendimento che è

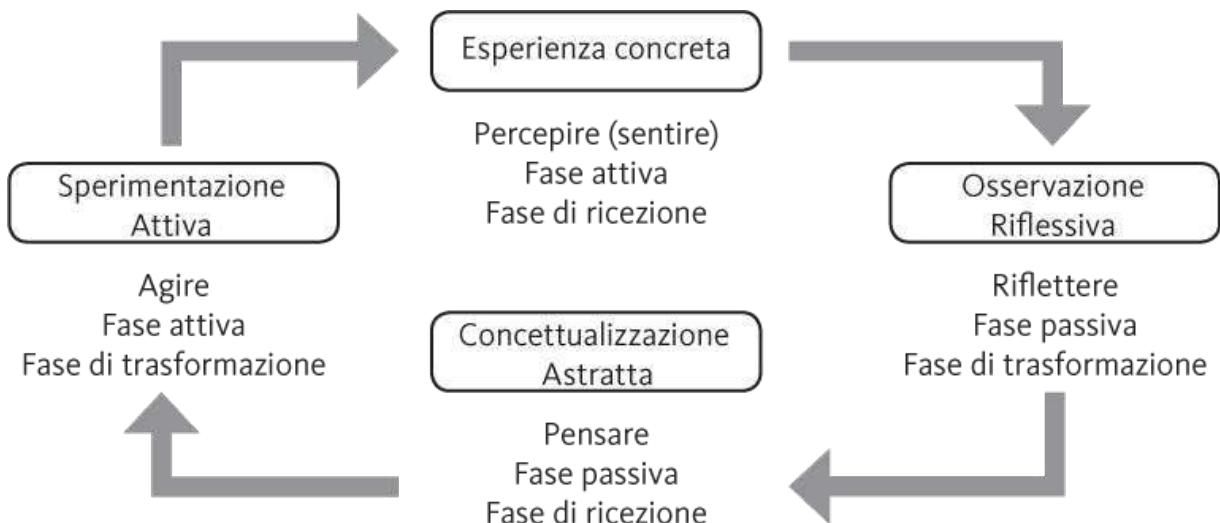
organizzato in quattro fasi:

- **l'esperienza concreta** (in inglese *Concrete Experience*, abbreviata in *CE*) legata alla realizzazione dell'esperienza vera e propria. In questa fase, il soggetto sperimenta in prima persona, opera attivamente e svolge l'esperienza. Si noti che si tratta di una fase di *ricezione* dell'esperienza; Kolb parla di un soggetto che coglie, recepisce, realizza l'esperienza. Infine, si noti che si tratta di una fase in cui il soggetto è *attivo*. Il verbo che caratterizza questa fase è *percepire* (*sentire*);
- **l'osservazione riflessiva** (in inglese *Reflective Observation*, abbreviata in *RO*) è la fase successiva, nella quale il soggetto formula osservazioni e riflessioni cercando di assegnare uno o più significati all'esperienza svolta. Si tratta di una fase di *trasformazione* dell'esperienza, nella quale la sperimentazione viene metabolizzata. In essa il soggetto è *passivo*, nel senso che non compie azioni concrete. Il verbo caratteristico di questa fase è *riflettere*;
- **la concettualizzazione astratta** (in inglese *Abstract Conceptualization*, abbreviata in *AC*), fase in cui il soggetto crea un modello astratto di quanto ha sperimentato nella pratica. Le osservazioni e le riflessioni si trasformano in concetti astratti che vanno a formare una teoria, un'idea, una generalizzazione. Tale teoria costituisce l'apprendimento, che consente di elaborare e recepire l'esperienza in un modo diverso da quello avvenuto nella prima fase. Kolb parla di una nuova fase di *ricezione* dell'esperienza che è in relazione dialettica con la prima. Difatti, mentre nella prima fase si parla di concretezza, in questo stadio si parla di astrazione; analogamente, mentre nella prima fase il soggetto è attivo, in questa fase è *passivo*, poiché recepisce l'esperienza pensando e non agendo attivamente. Il verbo che descrive questa fase è *pensare*;
- **la sperimentazione attiva** (in inglese *Active Experimentation*, abbreviata in *AE*) è la fase in cui la teoria (l'apprendimento), realizzata nella fase precedente, funge da guida per la progettazione di una nuova esperienza concreta. Questa esperienza serve per convalidare l'apprendimento realizzato o, eventualmente, per rivedere l'apprendimento sotto una prospettiva diversa, più completa e profonda (il processo di ri-apprendimento del secondo assioma della teoria). Si tratta nuovamente di una fase in cui il soggetto è *attivo*. Kolb parla di una nuova fase di *trasformazione* dell'esperienza che si contrappone dialetticamente alla seconda fase. Difatti, mentre quella fase è *riflessiva* (e *passiva*), questa è *attiva*. Il verbo che descrive questa fase è *agire*. A questo punto, il ciclo dell'apprendimento è pronto per innescarsi nuovamente e per ripercorrere tutte le sue fasi.

Per far comprendere meglio questo processo ciclico, forniamo un esempio. Pensiamo a un bambino che per la prima volta deve apprendere un'abilità specifica, ossia quella di guidare una bicicletta senza rotelle. Si tratta di un problema che può essere insidioso. Vi è la necessità di fare più prove, di comprendere istintivamente come mantenere l'equilibrio, di capire che l'equilibrio è frutto di alcuni fattori. Il bambino parte da una conoscenza legata all'esperienza fatta con la bicicletta dotata di rotelle e sostanzialmente sa che per muoversi deve pedalare. La prima fase di esperienza concreta è quella in cui il bambino sale sulla bicicletta e prova a pedalare; dopo un paio di metri si ferma e poggia i piedi a terra, perché si accorge che sta per cadere. Ora il bambino inizia a riflettere su cosa riesca a far mantenere la bicicletta in equilibrio, in posizione verticale e osserva che la bicicletta stava per inclinarsi perché la velocità era troppo bassa (fase dell'osservazione riflessiva). In seguito, il bambino passa alla fase della concettualizzazione astratta: stabilisce il principio generale secondo il quale, per non far inclinare la bicicletta, deve pedalare con una certa velocità e immagina come dovrebbe guidare la bicicletta per non cadere (fase di sperimentazione attiva). Egli prova a vedere se vale la legge che ha stabilito: pedala con una

certa velocità e si accorge di riuscire a mantenere l'equilibrio. Ora il bambino ha affinato la sua conoscenza, la ha ampliata, in quanto ha capito che per andare in bicicletta occorre non solo pedalare, ma farlo con una certa velocità per non perdere l'equilibrio. Nel frattempo, nella fase di sperimentazione attiva, il bambino si rende conto che nel pedalare con forza, i suoi movimenti sono stati scoordinati compromettendo nuovamente l'equilibrio. A questo punto si è innescato un nuovo ciclo di apprendimento, nel quale il bambino formula delle nuove osservazioni, riflettendo ulteriormente per ampliare e migliorare il suo modello teorico. Di volta in volta, dunque, il bambino affronta un nuovo problema, amplia la propria conoscenza e migliora l'abilità nel guidare la bicicletta. Ad esempio, nei cicli successivi può affrontare il problema di come percorrere una curva, di come frenare senza cadere e così via.

Riassumendo, l'apprendimento secondo Kolb avviene in quattro fasi che alternano momenti di *ricezione* dell'esperienza con momenti di *trasformazione* dell'esperienza. Inoltre, nel ciclo di apprendimento si susseguono coppie di fasi nelle quali il soggetto è *attivo* (ossia orientato all'azione) oppure è *passivo* (ossia orientato alla riflessione). Raccogliendo in ordine i quattro verbi che caratterizzano le fasi, si ha una sequenza di azioni che riassumono il ciclo di apprendimento: *percepire*, *riflettere*, *pensare* e *agire*. Il ciclo di apprendimento di Kolb è mostrato nella [Figura 8.1](#).

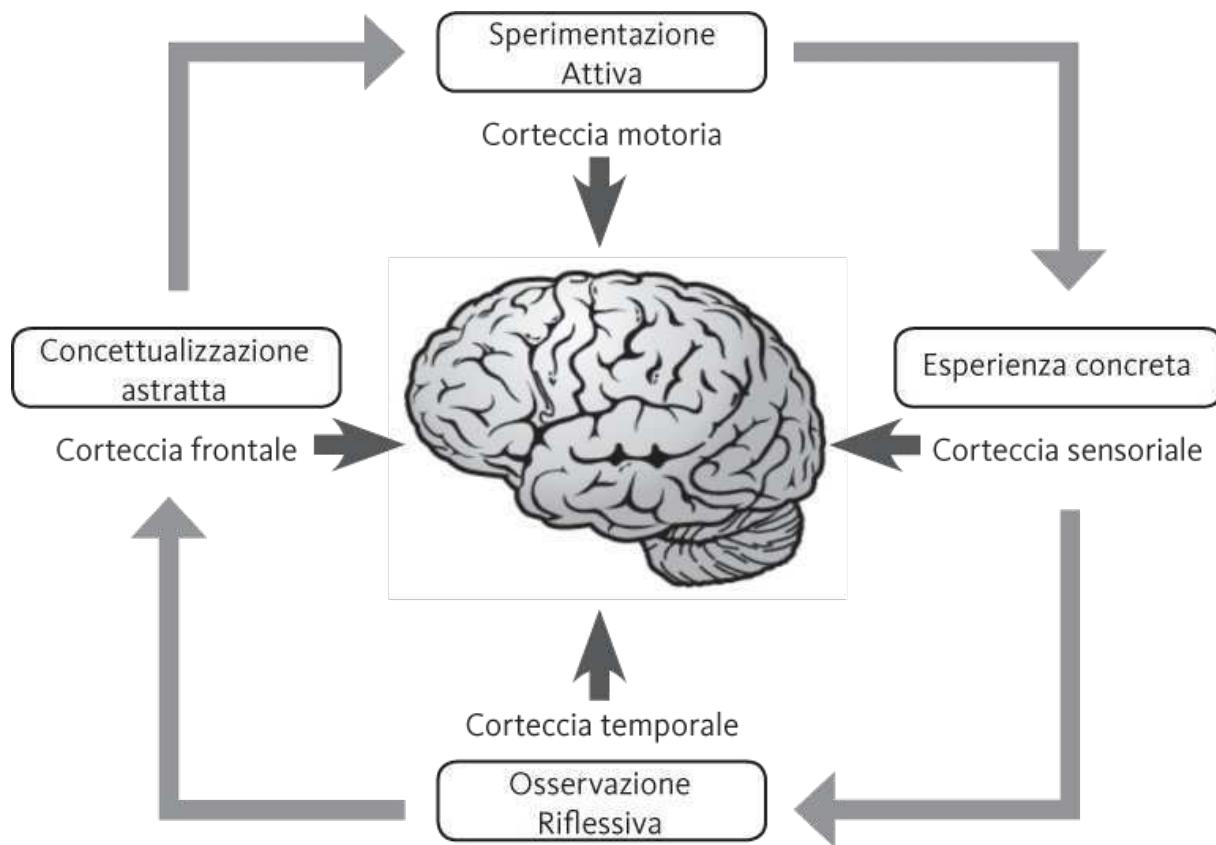


**FIGURA 8.1** Il ciclo di apprendimento elaborato da Kolb

I momenti della trasformazione e della ricezione dell'esperienza indicano due dimensioni dell'apprendimento che Piaget ha delineato nella sua teoria evolutiva<sup>3</sup>:

- lungo l'asse della trasformazione si riconoscono le due fasi opposte dell'esperienza concreta e della concettualizzazione astratta. Difatti, Piaget ha descritto l'evoluzione del bambino/adolescente partendo da un soggetto che ha una visione fenomenologica e concreta del mondo, per giungere a un soggetto che realizza una visione astratta, costruendo la propria conoscenza. Kolb si riferisce a questo asse come alla **dimensione concreto-astratto**;
- lungo l'asse della ricezione si riscontrano le due fasi opposte della sperimentazione attiva e dell'osservazione riflessiva. Difatti, nella teoria dello sviluppo di Piaget, il bambino/adolescente parte da un atteggiamento egocentrico e attivo per passare gradualmente a un atteggiamento riflessivo, con cui interiorizza la conoscenza. Kolb si riferisce a questo asse come alla **dimensione attivo-riflessivo**.

Il biologo James Zull ha tracciato un interessante parallelo tra la teoria dell'apprendimento esperienziale e le neuroscienze che si occupano di studiare il funzionamento del sistema nervoso e del cervello. In particolare, Zull ha notato che le quattro fasi del ciclo di apprendimento delineato da Kolb interessano quattro parti della corteccia cerebrale che sono attivate proprio in modo ciclico (vedi [Figura 8.2](#)).



Riadattato da *The Experiential Learning Cycle and Regions of the Cerebral Cortex* di Zull.

**FIGURA 8.2** Analogie che emergono tra il ciclo dell'apprendimento di Kolb e gli studi del biologo Zull

<sup>3</sup> La teoria evolutiva di Piaget è presentata nel par. 2.1.

Durante la fase dell'esperienza concreta, si attiva principalmente l'area sensoriale che è collocata nella parte posteriore della corteccia. Difatti, durante la fase di sperimentazione i sensi sono particolarmente soggetti a stimoli. Nella fase successiva, quella dell'osservazione riflessiva, il controllo delle azioni passa alla corteccia temporale, collocata nella parte inferiore della corteccia. Infatti, nella corteccia temporale si elaborano le sensazioni provenienti dall'esperienza. Durante la fase della concettualizzazione astratta risulta attiva la corteccia frontale, nella parte anteriore del cervello, demandata a svolgere compiti di previsione e di astrazione. Infine, nella fase di sperimentazione attiva, in cui il soggetto agisce nuovamente, risulta particolarmente attiva la corteccia motoria, collocata nella parte superiore del cervello. In altre parole, il ciclo di apprendimento di Kolb si conforma precisamente all'attività cerebrale, attivando ciclicamente parti della corteccia attigue e consecutive.

### 8.2.2 Il modello di sviluppo della teoria dell'apprendimento esperienziale

Contestualmente alla formulazione della sua teoria dell'apprendimento esperienziale (1971), Kolb elabora un modello di sviluppo che è composto da tre stadi evolutivi:

1. la **fase dell'acquisizione**, che va dalla nascita fino all'adolescenza e durante la quale le abilità di base e le strutture cognitive del soggetto si sviluppano. Nella fase dello sviluppo, il soggetto è naturalmente predisposto ad apprendere; attraverso esperienze molteplici egli acquisisce conoscenze e abilità che verranno potenziate e messe a frutto nelle fasi successive;
2. la **fase della specializzazione**, che va dalla fase di istruzione formale di livello superiore e universitario e attraversa le prime esperienze professionali durante la vita adulta. In questa fase tutte le esperienze sociali, organizzative ed educative concorrono a delineare un percorso di sviluppo che mette in evidenza un particolare *stile di apprendimento*. In altre parole, ci si specializza in un particolare modo di apprendere, che resta un punto di riferimento in questa intera fase;
3. la **fase dell'integrazione**, che attraversa la fase in cui la carriera dell'individuo si è ormai sviluppata e giunge fino alla fase adulta. In questa fase gli stili di apprendimento, non dominanti nella fase precedente, finiscono per essere sperimentati nel lavoro e nella vita personale.

Nella progressione di questi stadi di sviluppo si denota:

- *una crescente complessità delle quattro fasi del ciclo di apprendimento.* Ciascuna di queste complessità si riflette in una maggiore articolazione di una delle sfere fondamentali che compongono la vita di un individuo. Una crescita dell'*esperienza concreta* determina un aumento della complessità della *sfera affettiva*. Una crescita dell'*osservazione riflessiva* determina un aumento della *complessità percettiva*. Un aumento della *concettualizzazione astratta* determina una crescita della *complessità simbolica* di cui fa uso il soggetto. Infine, un aumento della *sperimentazione attiva* contribuisce ad una crescita della complessità della *sfera comportamentale*;
- *un relativismo sempre maggiore nell'adattamento dell'individuo all'ambiente circostante.* Il cumulo di esperienze permette di accrescere l'apprendimento del soggetto. Un soggetto che dispone di un maggiore capitale di conoscenze e abilità è in grado di variare le strategie con le quali decide di adattarsi all'ambiente circostante. Di volta in volta, si compie la scelta più opportuna ed efficace;
- *una maggiore integrazione tra i differenti processi dialettici che costituiscono il ciclo di apprendimento.* Si rammenti che alcuni di questi processi hanno caratteristiche opposte, ad esempio la sperimentazione concreta e la concettualizzazione astratta. Lo sviluppo dell'individuo tende a integrare progressivamente le fasi contrapposte.

### 8.2.3 Il questionario

Secondo Kolb ogni fase del ciclo di apprendimento identifica un determinato stile di apprendimento. In poche parole, ogni persona possiede una certa propensione verso una delle quattro fasi del ciclo e in base ad essa sviluppa un particolare stile di apprendimento. Kolb sostiene che i fattori che determinano uno stile di apprendimento sono i seguenti:

- la nostra **dotazione ereditaria**, ossia il nostro corredo genetico;
- le nostre **esperienze pregresse**, che determinano il livello di sviluppo al quale siamo giunti;
- la **situazione contingente**, dettata dall'ambiente in cui siamo immersi; l'ambiente ci fornisce richieste e stimoli cui possiamo rispondere.

Questi tre fattori finiscono col mettere in evidenza, per ciascun individuo, uno stile di apprendimento rispetto a un altro che si consolida nella nostra vita professionale, come messo in evidenza dalla teoria evolutiva di Kolb.

Le osservazioni fatte da Kolb trovano terreno fertile nella vita quotidiana. Molti noteranno la differenza di approccio alla risoluzione dei problemi che esiste tra un matematico, portato alla riflessione e all'astrazione, spesso fatte in solitudine, e un manager, propenso a pensare in maniera concreta e a organizzare attivamente il proprio lavoro e quello dei suoi collaboratori. Queste modalità di agire riflettono due modi di approcciare all'esperienza che sono diversi e che costituiscono due stili di apprendimento specifici dei due soggetti considerati.

Pertanto, Kolb parte dall'assunto che ognuno abbia un proprio stile di apprendimento. In via del tutto preliminare, si può pensare che le quattro fasi del ciclo di apprendimento corrispondano a quattro distinte **abilità di apprendimento** (esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta, sperimentazione attiva).

A questo punto il problema si sposta sull'individuare dei metodi che siano efficaci per descrivere gli stili di apprendimento dei soggetti più vari. Per farlo, Kolb formula un questionario, piuttosto snello, che, nella sua ultima versione, è composto da 12 elementi (in inglese *item*). Il questionario viene denominato **Learning Style Inventory** (LSI, ossia *Inventario dello stile di apprendimento*). Esso è pensato per gli adolescenti e per gli adulti, mentre non esiste una versione per bambini.

Ciascun item è composto da quattro frasi cui il soggetto deve attribuire un punteggio. In particolare, il soggetto attribuisce 4 punti alla frase più conforme al suo modo di pensare o agire, 3 a quella successiva, fino ad attribuire 1 a quella meno conforme alle sue inclinazioni. In ciascun item, ognuna delle quattro frasi è legata a una delle 4 abilità di apprendimento. Pertanto, alla fine della compilazione dei 12 item, ciascuna delle quattro **abilità di apprendimento** avrà un punteggio e si potrà quindi delineare uno **stile di apprendimento**.

Dall'analisi statistica dei questionari, Kolb riesce a isolare quattro stili di apprendimento ben definiti che egli denomina:

- divergente;
- assimilante;
- convergente;
- accomodante.

Kolb sottolinea che il *Learning Style Inventory* non è uno strumento per stereotipare ed etichettare gli apprendenti, piuttosto per suggerire allo studente e al docente la modalità più efficace per innescare e alimentare il processo di insegnamento-apprendimento. È uno strumento mirato ad aumentare la consapevolezza del discente circa il modo più efficace e naturale con il quale apprende. In tal senso, può essere anche utile per orientare gli studenti nelle future scelte accademiche e lavorative. Infine, da un punto di vista strettamente scientifico, il questionario è uno strumento volto a convalidare con dati sperimentali la teoria dell'apprendimento esperienziale formulata dallo stesso Kolb.

#### **8.2.4 Gli stili di apprendimento di Kolb**

Descriviamo di seguito sommariamente i quattro stili di apprendimento di Kolb. Un soggetto che si contraddistingue per uno **stile divergente** ha due abilità di apprendimento predominanti che corrispondono all'**esperienza concreta** e all'**osservazione riflessiva**. I verbi che caratterizzano questi apprendenti sono *percepire* e *riflettere*, verbi peculiari delle due abilità che contraddistinguono lo stile.

I punti di forza degli apprendenti con stile divergente sono:

- l'abilità nell'osservare una situazione concreta da punti di vista diversi e intuire i collegamenti che esistono tra i diversi aspetti, in modo da avere una visione olistica e concepire la situazione come un tutt'uno completo e coerente;
- l'abilità nel selezionare i dati e gli aspetti rilevanti e caratterizzanti all'interno di una massa complessa e confusa di informazioni e contenuti;
- la propensione ad avere un vasto campo di interessi culturali e la tendenza ad essere interessati ad aspetti molteplici della conoscenza e a raccogliere sempre nuove informazioni;
- una forte capacità immaginativa e l'attitudine a generare idee nuove e originali (in tal senso si giustifica il termine *divergente*);
- la propensione a lavorare in gruppo e a interagire con gli altri, svolgendo spesso il ruolo di coordinatori;
- la tendenza a essere aperti verso idee innovative e originali.

D'altro canto, questi apprendenti hanno anche dei punti di debolezza, come la tendenza a essere dispersivi, a dissipare inutilmente energie fisiche e mentali, a deconcentrarsi spesso durante lo svolgimento di un compito, a tralasciare talvolta i dettagli per preferire la visione d'insieme.

Le persone con uno **stile assimilante** hanno l'**osservazione riflessiva** e la **concettualizzazione astratta** come abilità di apprendimento predominanti. I verbi che caratterizzano questi apprendenti sono *riflettere* e *pensare*.

I punti di forza degli apprendenti con stile assimilante sono:

- l'abilità nel recepire un ampio insieme di informazioni e sintetizzarle in modo formale in un modello teorico;
- la predisposizione a manipolare con efficacia e coerenza modelli analitici;
- l'abilità nel concentrarsi con efficacia su concetti astratti e teorici;
- la predisposizione ad apprendere con naturalezza da testi e illustrazioni, secondo uno stile formale;
- la capacità di soffermarsi per lungo tempo su concetti e idee, analizzando la loro coerenza logica e formale;
- l'abilità nel porsi obiettivi precisi e nel pianificare i dettagli.

I punti di debolezza nelle persone che presentano uno stile di apprendimento assimilante consistono nella tendenza a mettere da parte il contatto con le persone e a isolarsi troppo, nella propensione a tralasciare aspetti pratici delle loro elaborazioni teoriche, una certa riluttanza iniziale nell'affrontare con decisione i compiti.

Un soggetto ha uno **stile convergente** quando possiede due abilità di apprendimento predominanti che corrispondono alla **concettualizzazione astratta** e alla **sperimentazione attiva**. I verbi che caratterizzano questi apprendenti sono *pensare* e *agire*.

I punti di forza degli apprendenti con stile convergente sono:

- l'abilità nel trovare applicazioni pratiche delle idee e delle teorie formali;
- la propensione verso la risoluzione di problemi pratici e di quesiti tecnici che hanno un'unica soluzione identificabile e ben definita (per tale motivo si parla di stile *convergente*);
- la capacità di assumere le decisioni migliori per attuare nella pratica la soluzione del problema;
- la capacità di ottenere ottimi risultati in test strutturati con singola risposta corretta;
- una buona abilità nel ragionamento ipotetico-deduttivo;

- la tendenza a specializzarsi altamente in un ramo specifico della conoscenza.

Tuttavia, questi apprendenti hanno anche dei punti di debolezza, come la scarsità di interessi, dovuta all'attitudine a convergere verso conoscenze specifiche, la tendenza a tralasciare le relazioni con le persone e ad avere scarse competenze sociali, la scarsa propensione verso idee innovative e originali.

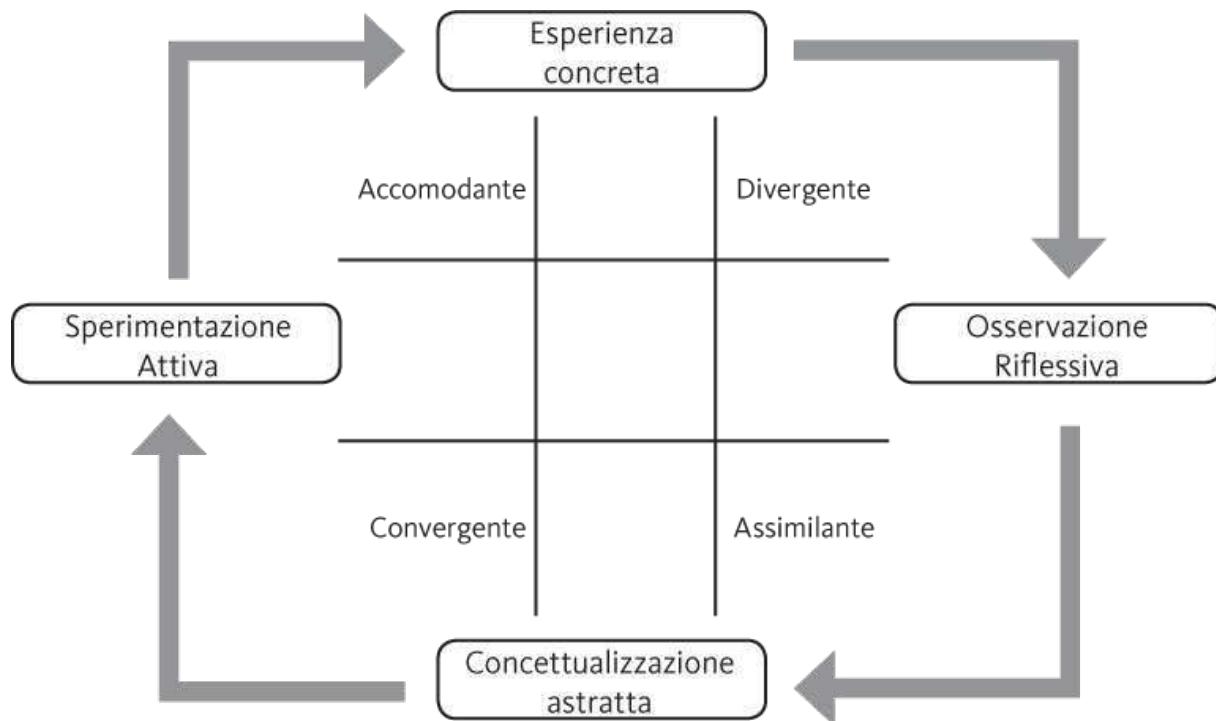
Gli apprendenti con uno **stile accomodante** hanno come abilità di apprendimento predominanti la **sperimentazione attiva** e l'**esperienza concreta**. I verbi che caratterizzano questi apprendenti sono *agire* e *percepire*.

I punti di forza degli apprendenti con stile assimilante sono:

- l'abilità di apprendere in modo naturale attraverso l'esperienza concreta;
- la predisposizione a proporsi traguardi, sfide e obiettivi da raggiungere;
- la capacità di agire scegliendo le intuizioni e la costanza nel provare più soluzioni prima di giungere a quella ottimale;
- l'abilità sociale di lavorare con gli altri e di affidarsi agli altri per le parti del compito che sono di loro competenza;
- la capacità di adattarsi con naturalezza a situazioni nuove e impreviste;
- l'abilità di imparare osservando gli altri e chiedendo aiuto, se necessario.

I punti di debolezza degli apprendenti con stile accomodante risiedono nella tendenza a improvvisare e a cimentarsi in più compiti risultando superficiali, nella propensione a non verificare la qualità del lavoro svolto e a non ritornare su di esso e, infine, nella tendenza a essere troppo impazienti e impulsivi.

I quattro stili di apprendimento individuati da Kolb sono riportati schematicamente in una griglia con nove riquadri ai bordi della quale si riporta il ciclo di apprendimento. Ciascuno stile è collocato in prossimità delle due abilità che lo caratterizzano (vedi [Figura 8.3](#)).



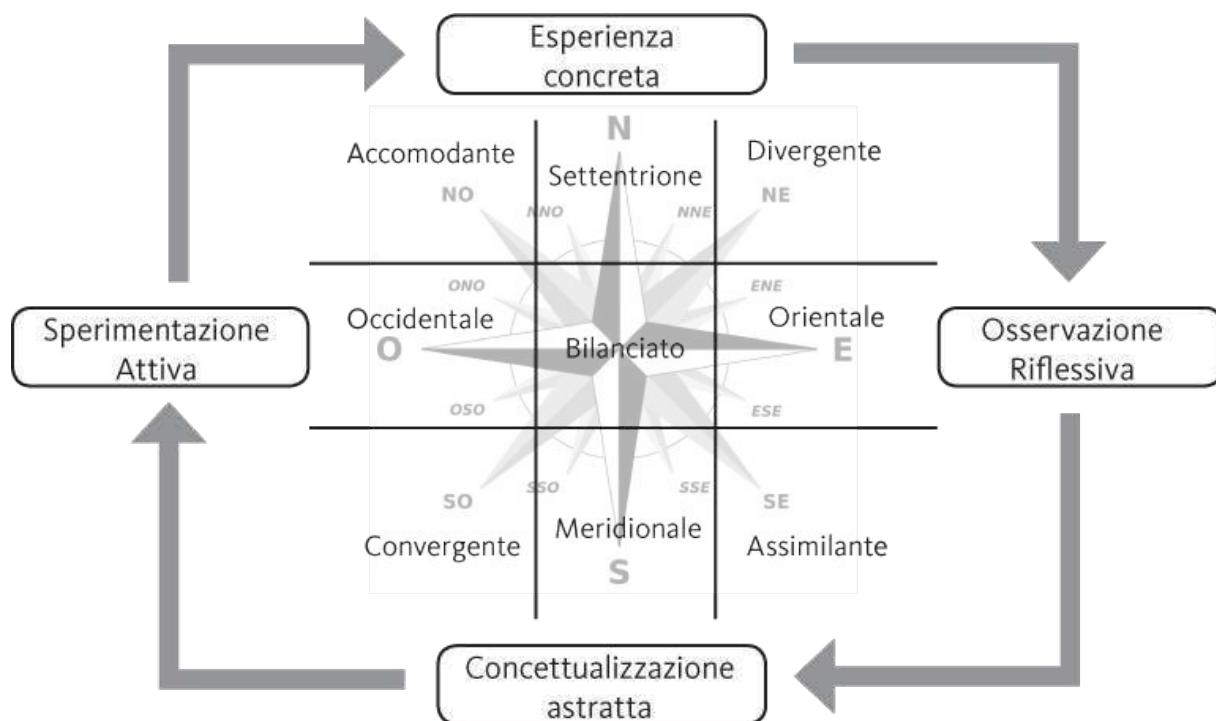
**FIGURA 8.3** Gli stili di apprendimento delineati da Kolb

Diversi studiosi hanno condotto ricerche sul modello di Kolb per convalidarlo da un punto di vista sperimentale e per ampliarlo. Nel 1985, **David Hunt** è riuscito a indentificare sperimentalmente e definire teoricamente altre 4 tipologie di stili di apprendimento.

L'aspetto interessante è che questi 4 stili di apprendimento si collocano nei riquadri della griglia che sono stati lasciati liberi dagli stili di apprendimento già individuati da Kolb (vedi [Figura 8.4](#)).

I nomi che Hunt attribuisce a questi 4 stili di apprendimento sono legati alla posizione che essi assumono nella griglia di nove posti, avendo come riferimento i 4 punti cardinali.

Lo **stile settentrionale** si colloca in alto, nella posizione Nord della griglia. Persone che possiedono questo stile di apprendimento hanno uno spiccato senso dell'esperienza concreta, ma sono completamente deficitarie nella concettualizzazione astratta. L'osservazione riflessiva e la sperimentazione attiva si bilanciano. Di conseguenza, questi individui sono in grado di realizzare al meglio un'esperienza e riescono a soffermarsi e a riflettere su di essa. Tuttavia, non sanno organizzare queste riflessioni in un sistema astratto coerente e finiscono per agire nella sperimentazione successiva in modo poco organizzato e inefficace, perché non sono guidati da solide basi teoriche.



**FIGURA 8.4** La totalità dei nove stili definiti nell'ambito della teoria dell'apprendimento esperienziale di Kolb

Lo **stile orientale** si colloca a destra, nella posizione Est della griglia. A esso afferiscono soggetti che hanno uno spiccato senso dell'osservazione riflessiva, ma hanno scarsa abilità di sperimentazione attiva. L'esperienza concreta e la concettualizzazione astratta si bilanciano. La loro ottima abilità di riflettere e di organizzare in concetti le loro conoscenze viene vanificata dall'incapacità di progettare azioni che possano verificare ciò che stanno pensando. Per tale motivo, questi soggetti restano sepolti nei loro pensieri senza riuscire sempre a passare all'azione.

Lo **stile meridionale** si colloca in basso, nella posizione Sud della griglia. Gli individui che sviluppano questo stile di apprendimento hanno uno spiccato senso della concettualizzazione astratta, ma sono piuttosto carenti nell'esperienza concreta. L'osservazione riflessiva e la sperimentazione attiva si bilanciano. Di

conseguenza, questi individui sono in grado di teorizzare e formalizzare in modo organico i concetti, ma hanno un totale distacco dalla realtà, che implica l'incapacità di fruire dell'esperienza concreta, ma anche l'incapacità di interagire con gli altri e di gestire i sentimenti.

Lo **stile occidentale** si colloca a sinistra, nella posizione Ovest della griglia. Ad esso afferiscono persone che hanno uno spiccato senso della sperimentazione attiva, ma scarsa abilità di osservazione riflessiva. L'esperienza concreta e la concettualizzazione astratta si bilanciano. La loro ottima propensione ad agire concretamente può essere resa inefficace dal fatto che non riescono a riflettere in modo lucido sulle loro azioni concrete; pertanto hanno una scarsa capacità di correggere gli errori pratici, mediante lo strumento dell'osservazione riflessiva.

Nel 2002, un ultimo stile viene identificato da Kolb e dai suoi collaboratori e viene definito lo **stile bilanciato**. Esso si colloca nella posizione centrale della griglia in [Figura 8.4](#), nell'ultimo riquadro rimasto libero. È uno stile di apprendimento nel quale tutte le abilità sono bilanciate. I soggetti che apprendono con questo stile sono in grado di far funzionare al meglio il ciclo dell'apprendimento definito da Kolb.

I nove stili che emergono dalla teoria di Kolb sono collocati nella griglia posta internamente al ciclo di apprendimento, in [Figura 8.4](#).

### 8.3 La teoria di Rita e Kenneth Dunn

---

La teoria degli stili di apprendimento elaborata dai coniugi Dunn è forse una delle più complete, in quanto prende in considerazione una molteplicità di fattori di vario genere. Analogamente a quanto accaduto per Kolb, la teoria ha il suo fondamento sperimentale nella somministrazione agli studenti di questionari ben calibrati.

I due studiosi considerano lo stile di apprendimento come il risultato di una serie di **fattori** (in inglese i due studiosi usano il termine *elements*, ossia elementi) che incidono sulle modalità e sull'efficacia dell'apprendimento di uno studente. Quando i fattori hanno una certa **configurazione**, ossia assumono un insieme di **valori** specifici, allora l'apprendimento di un determinato studente viene favorito. L'insieme dei valori assunti dai fattori, in questo caso particolarmente favorevole, identifica lo **stile di apprendimento** dello studente. Ovviamente, questi valori variano da studente a studente; per tale motivo si afferma che ciascuno studente ha un *proprio* stile di apprendimento.

Sin dalla sua formulazione iniziale, avvenuta nel 1972, il modello dei coniugi Dunn ha subito diverse modifiche nel corso di oltre trenta anni. Col passare del tempo, ai fattori iniziali se ne sono aggiunti altri. In seguito, alcuni sono stati rimossi e altri sono stati conglobati in un unico fattore.

Nella sua versione definitiva, che possiamo far risalire al 2005, i fattori individuati dai due studiosi sono raggruppati in 5 **ambiti** (chiamati in inglese *stimuli*, ossia *stimoli*) e sono elencati nella [Tabella 8.1](#).

Ambito	Fattore	Valori	Origine
Ambientale	Suono	Silenzioso/rumoroso	Biologica
	Luce	Soffuso/luminoso	Biologica
	Temperatura	Caldo/fresco	Biologica
	Design	Informale/formale	Biologica
Emotivo	Motivazione	Ha bisogno di.../non ha bisogno di...	Evolutiva
	Persistenza	È persistente/non è persistente	Biologica
	Responsabilità	È responsabile/non è responsabile	Evolutiva
	Struttura	Vuole una.../Non vuole una...	Evolutiva
Sociologico	Da solo/Con i pari	Da solo/Con i pari	Evolutiva
	Autorità	Docente autoritario/docente collegiale	Evolutiva
	Varietà	Modo vario/modo non vario	Evolutiva
Fisiologico	Percezione-uditivo	Stile uditivo/stile non uditivo	Biologica
	Percezione-visivo	Stile visivo/stile non visivo	Biologica
	Percezione-tattile	Stile tattile/stile non tattile	Biologica
	Percezione-cinestesico	Stile cinestesico/stile non cinestesico	Biologica
	Assunzione	Ha bisogno di.../non ha bisogno di...	Biologica
	Periodo del giorno	Mattina/sera	Biologica
	Tarda mattinata	Preferisce la.../non preferisce la...	Biologica
	Pomeriggio	Preferisce il.../non preferisce il...	Biologica
	Mobilità	Mobile/fermo	Biologica
Psicologico	Elaborazione	Globale/Analitica	Biologica
	Modalità di azione	Riflessivo/Impulsivo	Biologica

**Tabella 8.1**

Gli ambiti e i fattori dello stile di apprendimento secondi i coniugi Dunn

Per identificare lo stile di apprendimento di uno studente, i Dunn utilizzano un **questionario**. Al termine della compilazione del questionario, è possibile assegnare un valore a ciascun fattore.

Come si evince dalla [Tabella 8.1](#), ciascun fattore può oscillare tra due valori: ad esempio, il fattore *suono* oscilla tra *silenzioso* e *rumoroso* e con questo esso si prende in considerazione l'ambiente nel quale lo studente apprende che può essere appunto silenzioso oppure rumoroso. In particolare, quello che emerge dal questionario, per ciascun fattore, è un valore distribuito su 5 livelli tra questi due valori opposti (silenzioso/rumoroso). Ad esempio, per il fattore suono, il questionario può fornire 5 risultati:

- forte preferenza per un ambiente silenzioso;
- preferenza per un ambiente silenzioso;
- indifferente;
- preferenza per un ambiente rumoroso;
- forte preferenza per un ambiente rumoroso.

Allo stesso modo, per il fattore motivazione che oscilla tra i due valori *ha bisogno di* e *non ha bisogno di*, si avranno 5 possibili risultati:

- ha assolutamente bisogno di motivazione;

- ha bisogno di motivazione;
- indifferente;
- non ha bisogno di motivazione;
- non ha assolutamente bisogno di motivazione.

Analogamente vengono trattati tutti gli altri fattori. Inoltre, vi è da sottolineare che i fattori che influenzano l'apprendimento non hanno tutti la stessa origine. Infatti, diversi studi hanno messo a confronto gli stili di apprendimento dei genitori e quelli dei loro figli, oppure gli stili di apprendimento dei fratelli o dei gemelli. Gli studi hanno evidenziato che è possibile riscontrare differenze nette tra gli stili di apprendimento dei genitori e dei figli, tra quelli dei fratelli e finanche tra quelli dei gemelli. Tra questi studi, risultano particolarmente significativi quelli effettuati da Restak e Thies. I Dunn individuano due possibili origini dei fattori del loro modello, una di natura **biologica** e l'altra **evolutiva**. Nel primo caso il fattore è determinato dal nostro corredo genetico; in questo ambito si colloca la maggioranza dei fattori, ossia circa i tre quinti. Nel secondo caso, invece, i fattori sono legati allo sviluppo del soggetto e si delineano mediante le esperienze che la persona compie durante la sua esistenza; in questo ambito si collocano i due quinti dei fattori. Nella [Tabella 8.1](#) sono riportate le origini di ciascuno dei fattori.

Infine, vi è da notare che lo stile di apprendimento di uno specifico soggetto può subire modifiche con il passare del tempo. In altre parole, uno studente non ha il medesimo stile di apprendimento durante la sua intera carriera scolastica. Con la progressiva maturazione del soggetto, si registrano variazioni nel suo stile di apprendimento. Tuttavia, ciò non costituisce una grave complicazione, in quanto il questionario può essere proposto a distanza di tempo. L'importante è proporre modalità di apprendimento adeguate al soggetto di cui si conosce lo stile di apprendimento in un determinato momento.

### 8.3.1 Il questionario

Per tracciare il profilo dello stile di apprendimento dello studente, il docente potrebbe affidarsi all'osservazione sperimentale. In altre parole, la valutazione dello stile di apprendimento potrebbe essere possibile osservando la modalità di lavoro dello studente, ponendolo in diverse situazioni da un punto di vista ambientale, sociale, psicologico, fisiologico ed emotivo e valutando il suo apprendimento. Tuttavia, questo modo di procedere presenta delle criticità. Esso richiede tempo e non è detto che permetta al docente di cogliere tutte le sfumature dell'apprendimento dello studente.

Pertanto, il metodo messo a punto dai Dunn prevede di tracciare lo stile di apprendimento di uno studente mediante la somministrazione del questionario *Learning Style Inventory*, la cui durata, tipicamente, non eccede i 30 o 40 minuti. Si tratta di un vero e proprio test di valutazione dello stile di apprendimento. Esso è strutturato in modo da rendere coinvolgente la sua compilazione allo studente, senza tiliarlo con domande specifiche o troppo tecniche. Per tale motivo, nel questionario vengono proposti degli stimoli come storie divertenti o di fantasia, immagini e disegni. Per ciascuno di questi stimoli vengono formulate più domande, che tendono ad investigare su uno o più fattori dello stile di apprendimento. Allo stato attuale esistono quattro versioni del questionario dei Dunn; ognuna di esse è specifica per un intervallo di età dello studente (dai 7 ai 9 anni, dai 10 ai 13 anni, dai 14 ai 18 anni e oltre i 18 anni). Esempi dei questionari possono essere reperiti sul sito <http://www.learningstyles.net/>.

I Dunn notano che quando viene proposta una domanda che tocca un fattore molto critico per lo studente, questi risponde in modo deciso, formulando una propria preferenza. Viceversa, quando il fattore interessato non è importante per lo studente, questi risponde indicando espressioni come "dipende", "non importa" oppure "non

saprei".

In effetti, dalla somministrazione di un ingente quantità di questionari (a dieci anni dall'introduzione del modello, erano già 350.000), i Dunn hanno notato che il generico studente risulta influenzato solo da una parte dei fattori.

Dopo la somministrazione, il questionario può essere elaborato per tracciare il profilo di apprendimento dello studente. Con l'uso di strumenti tecnologici interattivi, che permettono l'elaborazione e la distribuzione automatica di test e sondaggi, il lavoro di somministrazione e analisi del questionario può essere semplificato.

### 8.3.2 La personalizzazione dell'apprendimento

La somministrazione di un questionario, direttamente allo studente, apre il campo a qualche perplessità. In pratica, ci si chiede se lo studente sia in grado o meno di valutare autonomamente il proprio stile di apprendimento. Per rimuovere questa obiezione, i Dunn realizzano una ricerca nella quale propongono il questionario a una popolazione studentesca. Dall'analisi dei questionari è possibile identificare un gruppo di studenti con profili piuttosto simili. Il gruppo viene suddiviso in due sottogruppi dalle caratteristiche omogenee, in base a quanto dichiarato nel questionario. Il primo sottogruppo viene indirizzato verso lezioni fatte da docenti che vanno incontro ai loro stili di apprendimento, mentre il secondo segue lezioni improntate per studenti con uno stile di apprendimento diametralmente opposto. I risultati dell'apprendimento, misurati mediante test oggettivi, danno un riscontro netto: gli esiti migliori sono ottenuti da quegli studenti che hanno seguito un corso di lezioni impostato secondo quello che loro stessi considerano il proprio stile di apprendimento. Lo studio viene ripetuto più volte, puntando l'attenzione su diversi profili di apprendimento e vengono rilevate sempre le medesime evidenze sperimentali. Da questa analisi si ricavano due risultati generali:

- gli studenti sono in grado di individuare quei fattori che in modo critico influenzano il loro stile di apprendimento;
- esistono sempre i presupposti perché un qualsiasi studente possa apprendere. Tuttavia, occorre determinare al meglio i fattori che influenzano il suo stile di apprendimento e bisogna cercare di organizzare le lezioni in modo che questo stile possa essere favorito.

Come si può notare dalla [Tabella 8.1](#), fatta eccezione per alcuni fattori logistici e organizzativi (come il design d'aula e gli orari delle lezioni), quasi tutti i fattori possono essere modulati dal docente. Pertanto, è fondamentale che il docente adotti uno **stile di insegnamento** che possa andare incontro agli stili di apprendimento dei discenti. Tuttavia, è piuttosto scontato che in una classe possano ritrovarsi studenti che hanno stili di apprendimento distinti, a volte opposti. In questo caso, l'abilità del docente sta nell'organizzare il lavoro in classe, in modo che vengano svolte da ciascuno studente delle attività che favoriscono il suo apprendimento. In altre parole, il docente deve adottare, di volta in volta, le metodologie didattiche in modo da **personalizzare l'apprendimento** di ciascuno studente.

In sintesi, la profonda convinzione dei Dunn è che *tutti sono in grado di apprendere*. Non esiste uno stile di apprendimento migliore di un altro; esistono solo stili di apprendimento diversi. Qualsiasi studente può apprendere, se viene messo nelle condizioni che per lui sono migliori.

### 8.3.3 I fattori che influenzano l'apprendimento

#### **Fattori ambientali**

Nell'ambito ambientale sono collocati quattro fattori che possono influenzare l'apprendimento. Un primo

fattore è il **suono**. Dalle ricerche dei Dunn emerge che alcuni studenti richiedono il silenzio assoluto per riuscire a concentrarsi, altri invece sono indifferenti ai rumori che li circondano; in altre parole, possono apprendere anche in un ambiente rumoroso, perché riescono a isolarsi mentalmente e a restare concentrati. Infine, vi è un segmento della popolazione studentesca che apprende meglio in un ambiente rumoroso. In particolare, questi studenti apprendono meglio con la radio o la televisione accesa nell'ambiente in cui studiano. Alcuni di essi studiano con successo ascoltando la musica. Pertanto, il fattore suono può variare tra due valori estremi che sono l'assoluta preferenza per un ambiente *silenzioso*, oppure l'assoluta preferenza per un ambiente *rumoroso*. Se, durante lo studio a casa, lo studente può adattare l'ambiente nel modo che gli è più congeniale, in classe il docente può usare alcuni accorgimenti. Ad esempio, può lasciare che gli studenti scelgano di propria iniziativa i posti in cui sedersi. In tal modo, studenti che vogliono un ambiente silenzioso si siederanno lontano dagli altri. Quando gli studenti lavorano in gruppo o in solitudine, il docente può permettere l'uso di cuffie o di tappi per le orecchie.

Un secondo fattore è costituito dalla **temperatura** dell'ambiente. Alcuni studenti apprendono meglio in un ambiente *fresco*, altri sono più produttivi in un ambiente *caldo*. In altre parole, la temperatura può svantaggiare alcuni studenti e può favorirne altri. Per questo fattore vi è da precisare che lo studio dei Dunn, fatto attraverso dei questionari somministrati agli studenti, è in grado di determinare se lo studente preferisce un ambiente caldo oppure freddo, ma di certo dal questionario non emerge un valore preferito della temperatura. Pertanto, non essendo i termini "caldo" e "freddo" dei parametri di riferimento assoluti, ciò che può essere un ambiente caldo per uno studente, può non esserlo per un altro. Tuttavia, il risultato della ricerca è quello di stabilire se per una propria sensazione personale, gli studenti lavorano meglio in un ambiente che *per loro* è caldo oppure fresco. Per modificare questo parametro si possono usare in classe delle tende e un ventilatore. Anche in questo caso è utile che gli studenti si siedano nei posti più adatti a loro. In generale, i posti vicino alle finestre possono essere i più freddi d'inverno e i più caldi d'estate.

Un terzo fattore è costituito dalla **luminosità** dell'ambiente. Alcuni studenti pensano meglio con un'illuminazione *soffusa*, mentre altri rischiano di addormentarsi nella medesima condizione; altri ancora restano concentrati solo se l'ambiente è molto *luminoso*. Anche in questo caso, occorre evidenziare che le sensazioni relative a un ambiente poco o molto illuminato sono sempre soggettive. Pertanto, il risultato è solo quello di identificare se uno studente studia meglio in un ambiente che *per lui* è poco o molto illuminato facendolo sedere in un punto della classe che rispetti le sue esigenze (vicino o lontano dalle finestre). Se si accende solo la metà delle luci artificiali della classe, si può permettere ad alcuni studenti di sedersi laddove l'illuminazione artificiale è più forte, mentre gli altri possono prendere posto nei luoghi dove l'illuminazione è più soffusa.

Infine, un fattore importante è il **design dell'aula** (in italiano potremmo dire *l'impostazione generale dell'aula*). Con questo fattore si fa riferimento al modo con il quale l'aula è arredata e alla collocazione che gli arredi hanno al suo interno. Ad esempio, alcuni studenti possono apprendere meglio in un ambiente *informale* nel quale vi sono poltroncine, divani e tappeti, mentre altri in un ambiente *formale*, con sedie rigide, banchi e cattedra.

### **Fattori emotivi**

Tra i fattori emotivi si riconoscono la motivazione, la persistenza nel compito, la responsabilità e la struttura dell'insegnamento.

La **motivazione** è indice della volontà del soggetto di apprendere determinate conoscenze e abilità. Essa rivela anche quanto lo studente desideri un successo in ambito scolastico o accademico: maggiore è la motivazione dell'apprendente e maggiore sarà lo sforzo che questi è disposto a profondere e il tempo che è intenzionato a impegnare per raggiungere la padronanza di un apprendimento. Vi possono essere studenti

*motivati e studenti meno motivati che hanno bisogno di motivazione.*

Gli studenti molto motivati desiderano che venga loro assegnato un compito, oppure possono avvertire bisogni specifici e concordare con il docente un compito che per loro risulti particolarmente motivante. È importante che vengano chiariti con loro gli obiettivi da raggiungere. È possibile indicare a questi studenti quali siano gli strumenti e le modalità per svolgere il compito, oppure si può pensare di concordarli con loro. Risulta rilevante anche chiarire le modalità con le quali verrà valutato il compito svolto. In generale, è importante che questi studenti siano premiati quando completano il loro lavoro. Tuttavia, per gli studenti motivati, il docente non ha bisogno di andare oltre queste regole di interazione piuttosto basilari.

Vi sono poi gli studenti demotivati che hanno bisogno di essere incoraggiati in modo costante, attraverso diverse strategie. Innanzitutto, uno studente demotivato deve essere impegnato con un compito più semplice, fissando per lui obiettivi minori che possono essere concordati con lo stesso studente. Lo svolgimento corretto del compito sarà utile per accrescere la sua motivazione. È importante anche un monitoraggio costante di questi studenti, perché potrebbero facilmente distrarsi o scoraggiarsi, finendo con l'abbandonare il compito. Il monitoraggio può essere la scusa per un feedback costante che possa fungere anche da incoraggiamento. Talvolta, risulta utile far interagire questi studenti con altri maggiormente motivati. In alcuni casi, il risultato raggiunto può anche passare in secondo piano, soprattutto se si è riusciti a far lavorare con impegno lo studente demotivato.

**L a persistenza** è un fattore che indica se lo studente tende a lavorare ininterrottamente sul compito assegnato fino a portarlo a conclusione, oppure se è orientato a fare delle pause periodiche e ritornare sul compito in un momento successivo. I Dunn notano anche che un'alta persistenza è indice dell'abitudine di lavorare su di un solo compito per volta, mentre una bassa persistenza al contrario rivela la tendenza a lavorare su più compiti contemporaneamente, prendendo una pausa da un compito per affrontarne un altro e così via. Inoltre i due studiosi osservano che la persistenza è legata ad un altro fattore di tipo psicologico, ossia l'elaborazione globale o analitica di un apprendimento. Più avanti descriveremo questo fattore. Tuttavia, per ora stabiliamo che gli studenti poco persistenti tendono a elaborare il loro apprendimento sotto un profilo globale, apprendendo un argomento dapprima globalmente, mediante la padronanza dei concetti generali e fondamentali, per poi spostarsi ai dettagli. Viceversa, gli studenti molto persistenti tendono a essere analitici, ossia a studiare passo dopo passo, prima di giungere a una comprensione globale dell'argomento e a differenza degli studenti poco persistenti, che hanno bisogno di essere gestiti con specifici accorgimenti, essi sono facilmente gestibili, perché sono abituati a portare a termine il compito senza disperdere energie e rimanendo concentrati. Innanzitutto, i compiti che vengono loro assegnati devono essere strutturati in tappe, in modo che allo studente venga naturale interrompere il processo di apprendimento periodicamente. Devono essere motivati più spesso, affinché possano procedere su più fronti contemporaneamente, come sono soliti fare. Devono essere motivati in maniera costante, per accertarsi che compiano anche piccoli progressi. Infine, è necessario comprenderne gli obiettivi e le motivazioni, per proporre attività che siano significative per loro. A tal fine è importante tenere conto anche delle loro proposte. Per definire la **responsabilità** di uno studente, consideriamo due categorie di compiti:

- quelli che lo studente *vuole* fare, in quanto ha piacere, interesse o motivazione nel farli;
- quelli che lo studente *deve* fare, perché li avverte come un proprio dovere, oppure perché gli sono stati assegnati dal docente.

Uno studente è tanto più responsabile, quanto più i compiti che *deve* fare coincidono con quelli che *vuole* fare. Siccome, i doveri degli studenti a scuola sono spesso fissati dai docenti, in alcuni casi il fattore della

responsabilità viene anche indicato come *conformità*: un alunno responsabile, infatti, di solito si conforma alla volontà dell'insegnante, mentre uno studente che non lo è non si conforma a tale volontà. Talvolta, può accadere che uno studente non conforme non voglia svolgere un compito semplicemente perché glielo ha imposto o consigliato l'insegnante. Per gli studenti conformi non vi sono grandi difficoltà; occorre strutturare un curricolo che li conduca da attività poco difficili verso compiti sempre più impegnativi, accrescendo man mano il loro livello di competenza. Seguendo il concetto di zona di sviluppo prossimale di Vygotskij<sup>4</sup>, si può pensare di assegnare, di volta in volta, un compito che sia lievemente al di sopra delle abilità acquisite dallo studente, in modo da stimolare in lui, con qualche sforzo, l'apprendimento.

Per gli studenti non responsabili, occorre essere poco direttivi, ossia dare poche e semplici istruzioni, garantendo loro una certa libertà nell'ambito del compito da svolgere. Inoltre, occorre spiegare loro perché il compito che svolgono è importante e perché esso è necessario per la prosecuzione dei loro studi con successo. In altre parole, è utile che il docente motivi e giustifichi le proprie scelte di fronte allo studente. Per **struttura** dell'insegnamento si intende un insieme di attività che il docente attua durante l'insegnamento. Tra queste attività vi sono il fornire indicazioni in modo puntuale e costante, il proporre i compiti in modo strutturato e sequenziale, il fornire feedback costanti, l'assistere gli studenti in modo regolare. Quando sono presenti tutte queste attività, i Dunn asseriscono che è presente una *struttura dell'insegnamento*. Vi sono studenti che desiderano apprendere con il supporto di queste attività. Per essi è importante specificare bene le modalità di svolgimento dei compiti, gli obiettivi da raggiungere, gli strumenti da adoperare, i tempi in cui portare a termine i compiti. Occorre lasciare all'interpretazione il minor numero possibile di variabili ed è necessario monitorare con costanza il processo di apprendimento. Viceversa, non vi è presenza di struttura dell'insegnamento quando il docente vuole che gli studenti siano creativi nello svolgimento dei loro compiti, lasciando a loro la possibilità di strutturare almeno in parte il proprio percorso di apprendimento e di compiere scelte. Non occorre essere molto fiscali con i tempi, ma bisogna permettere agli studenti di gestire i tempi del loro apprendimento.

<sup>4</sup> Si parla della zona di sviluppo prossimale di Vygotskij nel par. 3.6.

### **Fattori sociologici**

Un primo importante fattore sociologico individua se lo studente preferisce apprendere **da solo** o con i **pari ruolo** (ossia con altri studenti). Per gli alunni che preferiscono studiare da soli risulta utile l'approccio classico della lezione frontale, intervallata da pause nell'ambito delle quali lo studente può organizzare in solitudine i contenuti presentati. In alternativa, possono essere utili dei programmi di autoistruzione mediante computer.

Altri studenti preferiscono apprendere lavorando con dei colleghi; in tal caso, vi possono essere varie possibilità di interazione con altri studenti, ad esempio, si può preferire il lavoro in coppia oppure si può avere un'inclinazione verso il lavoro di gruppo. Tuttavia, questo fattore non investe su quale specifica interazione con gli altri si preferisca; esso determina solo se esiste questa tendenza a lavorare non da soli. In tal caso, il docente può orientarsi verso le metodologie di *apprendimento cooperativo*, nell'ambito delle quali gruppi di studenti si suddividono compiti oppure hanno l'obiettivo di supportarsi a vicenda nell'apprendimento. Queste tecniche si possono realizzare anche mediante piattaforme di e-learning. In alternativa, si possono sperimentare tecniche di *tutoraggio tra pari*, nelle quali uno studente supporta l'apprendimento dell'altro; in questo caso si può prevedere anche l'inversione dei ruoli.

Un secondo aspetto importante è relativo al ruolo che il docente deve interpretare. A tale proposito, esiste un fattore che nel modello dei Dunn è chiamato **autorità**. Vi sono studenti che sono portati a riconoscere il ruolo autorevole del docente, in quanto adulto con maggiore esperienza e con una conoscenza approfondita

dell'oggetto di studio. Questi studenti accettano l'idea che un adulto sia chiamato a gestire e coordinare in prima persona le loro attività di apprendimento, se necessario anche in modo *autoritario*. In tal caso, è utile che il docente abbia continue interazioni con questi studenti e che indichi spesso in che modo deve procedere l'apprendimento. Viceversa, vi sono altri studenti che rifiutano un insegnante autoritario e vogliono prendere parte in prima persona alla negoziazione delle attività che verranno realizzate per favorire l'apprendimento. In questo caso il docente deve avere uno stile più *collegiale*, coinvolgendo gli studenti nelle decisioni, abbassando al minimo il suo livello di supervisione delle attività.

Il terzo e ultimo fattore descrive la **varietà** dei modi di apprendimento dello studente che rimanda a un duplice significato:

- lo studente è in grado di apprendere in qualsiasi modo, non avendo particolari preferenze; pertanto può apprendere da solo, con un docente che lo segue oppure in gruppo con altri studenti, senza alcun problema;
- lo studente apprende solo se il docente diversifica le strategie. In altre parole, esso descrive studenti che si bloccano se sottoposti a processi routinari; essi sono in grado di apprendere solo se una volta studiano da soli, la volta successiva lavorano in gruppo, la volta successiva ascoltano le direttive del docente e così via.

Altri studenti non sono in grado di apprendere in modo vario, ma hanno bisogno di procedere con maggiori certezze nelle loro esperienze di studio. Pertanto, se questi studenti si abituano a un tipo di approccio (ad esempio lavorando in solitudine), allora è bene che continuino ad attuare questa strategia che promette loro il maggiore successo.

### **Fattori fisiologici**

La prima variabile essenziale inclusa nei fattori fisiologici è la **percezione**. Nel profilo dello stile di apprendimento tracciato dai Dunn, la percezione si suddivide in quattro fattori, ossia lo stile uditivo, lo stile visivo, lo stile tattile e quello cinestesico.

Gli studenti che hanno uno **stile uditivo** apprendono soprattutto dall'ascolto, pertanto sono avvantaggiati dal più classico degli stili di insegnamento, ossia quello in cui il docente espone verbalmente i contenuti alla classe. Inoltre, questi apprendenti, durante il loro studio, danno i migliori risultati quando ripetono ad alta voce, oppure quando hanno la possibilità di confrontarsi in discussioni con gli altri studenti. Tuttavia, gli studi dei Dunn mettono in evidenza che solo una percentuale tra il 20 e il 30% degli studenti ha uno spiccato stile uditivo.

Gli studenti che hanno uno **stile visivo** apprendono attraverso la vista. Il loro apprendimento è massimo quando l'informazione è presentata mediante diagrammi, immagini e grafici. Pertanto, questi studenti sono avvantaggiati quando il docente fissa dei concetti visivamente alla lavagna di tradizionale, oppure quando usa la lavagna interattiva multimediale per presentare filmati e immagini.

Un apprendente che ha uno **stile tattile** è uno studente che ha molta dimestichezza con i movimenti fini e di precisione, fatti con le mani o con le dita. Ad esempio, si tratta di studenti a cui piace scrivere. In altre parole, fissano bene i concetti nella mente quando è permesso loro di riassumerli scrivendo e per tale motivo sono studenti che riescono a prendere appunti dettagliati durante le lezioni. In altre situazioni, realizzano in prima persona dei diagrammi, dei disegni o degli scarabocchi. Anche in questo caso fanno tesoro della loro perizia nell'usare le mani con precisione. I disegni e i diagrammi hanno la funzione di aiutare gli studenti a organizzare personalmente i concetti e a creare collegamenti tra i vari apprendimenti. Questo stile spesso si abbina a quello

visivo. Difatti, uno studente che ha dimestichezza nell'apprendere da un diagramma (stile visivo) è anche in grado di realizzare un diagramma per organizzare visivamente i concetti (stile tattile). Talvolta si parla anche di stile *tattile/visivo*.

Anche lo **stile cinestesico** si abbina spesso con lo stile tattile degli apprendenti. Uno studente con stile cinestesico apprende soprattutto dalla sperimentazione concreta, dall'interazione con l'ambiente circostante, dal quale riceve sensazioni visive, uditive e tattili. Questi studenti costituiscono circa il 30 o 40% del totale. Apprendono se svolgono attività con i compagni, come esperimenti nelle materie scientifiche o drammatizzazioni nelle discipline umanistiche. Per loro, l'esperienza diretta, collegata alla vita quotidiana, è il veicolo preferenziale di apprendimento. La manualità dello stile tattile si abbina spesso alla volontà di compiere esperienze concrete dello stile cinestesico. Talvolta si parla anche di stile *tattile/cinestesico*, precisando che se lo stile tattile coinvolge soprattutto l'abilità manuale, quello cinestesico coinvolge l'intero corpo umano.

Un altro fattore importante è indicato come **assunzione**. In questo caso, ci si riferisce alla necessità per lo studente di ingerire cibo, di sgranocchiare qualcosa, di mangiocchiare durante l'apprendimento. In alternativa, si può avvertire la necessità di bere o sorseggiare una bevanda, oppure di masticare un chewing-gum. In questi casi, il docente può permettere il consumo di alimenti in classe. Si possono collocare in questa categoria anche quegli studenti che sono soliti mordere tappi, matite o penne mentre sono concentrati nell'apprendimento. Viceversa vi sono studenti che non hanno nessuna di queste necessità.

Un'altra variabile essenziale è il **tempo**. In questo caso si cerca di individuare quel **periodo del giorno** nel quale le energie dell'alunno sono al loro picco massimo. Si tratta anche del periodo del tempo giornaliero nel quale lo studente è capace di un'attenzione maggiore. Presupponendo che queste energie votate all'apprendimento seguano un ritmo circadiano, ossia ripetano il loro andamento con un periodo di un giorno, è possibile supporre che il periodo giornaliero nel quale si sviluppi maggiore energia per l'apprendimento sia sempre lo stesso, di giorno in giorno. È evidente che, nella parte del giorno in cui si concentrano tali energie e tali livelli di attenzione, si dovrebbero raggruppare le attività di apprendimento più impegnative e i test per la valutazione. Un primo fattore, legato alla variabile *tempo*, tende a investigare in quale periodo del giorno lo studente preferisce apprendere. Se uno studente preferisce la *mattina*, allora quello è il periodo nel quale il docente deve introdurre nuovi argomenti e nel quale deve svolgere i test. In tal caso è opportuno consigliare agli studenti di svolgere almeno parte delle consegne per casa la mattina presto prima di iniziare le lezioni a scuola. Se lo studente preferisce la *sera*, allora il docente deve introdurre nuovi argomenti e svolgere i test nelle ore pomeridiane di lezione che preludono al picco di apprendimento serale. In questo caso gli studenti devono essere incoraggiati a svolgere l'assegno per casa nel tardo pomeriggio.

Alla variabile tempo si accompagnano altri due fattori che vogliono individuare con maggiore precisione il periodo del giorno che è più proficuo per l'apprendimento. Un primo fattore specifico è teso a investigare se lo studente raggiunga il picco dell'energia nella **tarda mattinata**. Un secondo fattore specifico vuole accettare se tale picco sia raggiunto il **pomeriggio**.

Un altro fattore che può inibire o facilitare l'apprendimento è l'abilità di restare fermi per periodi di tempo lunghi oppure brevi. In questo caso, si parla di fattore di **mobilità**. Può accadere di incontrare studenti che hanno bisogno di muoversi molto, durante le attività di apprendimento. Quando tali attività hanno luogo in classe, questi studenti possono arrecare disturbo al docente oppure ai compagni e spesso vengono indicati come *iperattivi*. L'*iperattività* è un disturbo legato all'attenzione, che è diagnosticabile clinicamente da un medico e non va confuso con la semplice necessità di muoversi e di non riuscire a restare fermi per lungo tempo, quando si compie uno sforzo cognitivo importante come quello di apprendere<sup>5</sup>. Talvolta, un alto livello di mobilità in uno

studente è sintomo di uno scarso interesse. Gli studenti con un'elevata mobilità possono apprendere al pari degli altri se ad essi vengono consentite pause frequenti che interrompono il lavoro in classe. Inoltre, può essere opportuno assegnare loro compiti che richiedono spostamenti da un punto a un altro della classe.

### **Fattori psicologici**

Un primo fattore psicologico è relativo all'**elaborazione dell'informazione**. Con esso è possibile distinguere gli studenti che tendono a un'elaborazione globale dell'informazione e quelli che preferiscono un'elaborazione analitica dell'informazione. I primi sono poco persistenti sui compiti, sono molto impulsivi nel rispondere alle domande e nel formulare ipotesi. Essi adottano una strategia che li porta ad apprendere un argomento dapprima globalmente, mediante la padronanza dei concetti generali e dei principi fondamentali, per poi spostarsi ai dettagli, alle applicazioni specifiche e ai casi particolari. Viceversa, gli studenti che elaborano l'informazione in modo analitico sono molto persistenti, riflessivi e tendono a sopesare risposte e osservazioni che formulano in classe. Essi preferiscono studiare passo dopo passo, tassello dopo tassello, fino a ricostruire l'intero mosaico e giungere a una comprensione globale dell'argomento.

Il secondo fattore dell'ambito psicologico descrive le **modalità di agire** dello studente di fronte a uno stimolo di apprendimento; ad esempio, si pensi alla formulazione di un problema. Esistono studenti *impulsivi* che si buttano a capofitto nello stimolo (nella risoluzione del problema). Essi non pensano molto alle azioni o alle strategie da adottare. Provano in modo impulsivo a risolvere il problema, attaccano la risoluzione senza pensare molto alle conseguenze della strategia scelta. Viceversa, vi sono studenti *riflessivi*, che non trasformano subito i loro pensieri in azioni. Prima di affrontare un problema si prendono una pausa di riflessione e ponderano bene le strategie da adottare. Questi studenti pianificano ogni tipo di intervento e non si lasciano trasportare dall'impeto; valutano bene le implicazioni di ogni azione che si prefiggono di svolgere.

## **8.4 Il modello di Neil Fleming**

---

Il modello di apprendimento VARK di Neil Fleming riprende i fattori percettivi del modello elaborato dai coniugi Dunn, approfondendoli ulteriormente. Fleming è convinto che la modalità con la quale gli studenti recepiscono o trasmettono in modo efficace le informazioni sia il vero parametro critico del loro stile di apprendimento. I meccanismi di ricezione dell'input possono essere sfruttati in modo immediato, semplice e concreto dal docente, nelle sue lezioni e nel materiale didattico da preparare. Analogamente, i meccanismi di formulazione dell'output da parte degli studenti possono essere usati dall'insegnante per impostare al meglio le verifiche. Per tale motivo, Fleming si concentra sulle caratteristiche degli apprendenti visivi, uditivi, testuali e cinestesici.

<sup>5</sup> Per la trattazione dell'iperattività si rimanda al capitolo successivo.

VARK è l'acronimo delle parole *Visual*, *Aural*, *Read/write* e *Kinesthetic*. Questi termini si riferiscono a quattro stili di apprendimento che sono stati individuati da Fleming nel 1992 e sono stati inseriti organicamente in un modello di stili di apprendimento. Sicché, un *Visual learner* (un apprendente visivo) preferisce osservare immagini e diagrammi per apprendere al meglio. Un *Aural learner* (un apprendente uditivo) è avvantaggiato in prevalenza dall'ascolto, mentre un *Reader/writer* (un lettore/scrittore) riconosce nel testo (letto o scritto) il migliore veicolo di approccio alla conoscenza. Infine, un *Kinesthetic learner* (un apprendente cinestesico) trova naturale

apprendere mediante l'esperienza diretta e la pratica.

Occorre dire che il punto di partenza di Fleming è un modello elaborato da Stirling nel 1987, che si era concentrato su tre stili prevalenti, indicati come *Visual*, *Aural*, e *Kinesthetic*. In questo caso si potrebbe parlare di un modello VAK. Partendo da questo modello, Fleming inizia a distinguere tra quegli studenti che apprendono visivamente mediante immagini, diagrammi e schemi (*Visual learners*) e quelli che preferiscono apprendere visivamente mediante simboli, come la scrittura o i numeri (*Reader/writer*). Alla base di questa suddivisione vi è la considerazione che, sebbene, in entrambi i casi, la vista sia il senso privilegiato per la ricezione o la trasmissione di informazioni, in realtà, si innescano processi percettivi e cognitivi diversi. Notiamo che lo stile *Reader/writer* mostra analogie con lo stile *tattile* presentato dai Dunn.

VARK è un modello la cui impostazione è in prevalenza fisiologica; esso si basa su caratteristiche biologiche. In questo caso, le caratteristiche principali sono i sensi (vista, udito, tatto). Tuttavia, alla sensazione si lega in modo immediato la percezione, come elaborazione iniziale di tipo cognitivo dei segnali provenienti dall'ambiente esterno e recepiti dai sensi. Pertanto, questo modello, che parla di veicoli preferenziali di approccio alla conoscenza, ha anche delle sostanziali implicazioni cognitive. Inoltre, notiamo che il modello di Fleming ha anche degli aspetti rilevanti sul piano della comunicazione. Difatti, esso è orientato ad investigare i canali comunicativi che maggiormente agevolano l'attenzione, l'apprendimento e la capacità di trattenere in memoria le informazioni, da parte del generico apprendente. Infine, il modello di Fleming rappresenta anche una bussola per comprendere come lo studente possa esprimere al meglio le conoscenze e le abilità acquisite. Il modello VARK ci mostra se egli preferisce esporre oralmente, elaborare un documento scritto o una mappa concettuale, oppure se preferisce cimentarsi in una rappresentazione teatrale o in un gioco di ruolo.

Vi è da sottolineare che ciascuno studente non sempre viene inquadrato perfettamente ed esclusivamente in uno dei quattro stili di apprendimento. Spesso può avere due stili prevalenti o più sviluppati di altri.

#### **8.4.1 Le implicazioni del modello VARK**

Il modello VARK ha profonde implicazioni dal punto di vista dell'attività didattica predisposta dal docente. Difatti, se la lezione impostata dall'insegnante non incontra lo stile di apprendimento di alcuni discenti, questi ultimi saranno penalizzati nella comprensione dei contenuti. Alla luce del modello VARK, la *personalizzazione* del percorso di apprendimento risiede soprattutto nel favorire gli studenti attraverso i canali comunicativi che preferiscono. Una possibile spiegazione dell'insuccesso scolastico di uno studente può risiedere proprio nell'incapacità del docente di cogliere le sue esigenze in fase di apprendimento, rendendo quest'ultimo inefficiente e faticoso. Per evitare l'insuccesso scolastico degli studenti e per favorire le loro abilità cognitive, il docente deve porre attenzione a diversi aspetti:

- *realizzare materiali di apprendimento che possano andare incontro alle caratteristiche di tutti gli studenti.* A tal fine, risultano utili le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, che permettono di realizzare presentazioni multimediali che possono avvalersi di diversi canali comunicativi, usando testi, grafici, registrazioni audio e filmati. In tal modo si può venire incontro agli stili di apprendimento visivo, uditorio e testuale. Inoltre, le simulazioni interattive realizzabili a computer, mettono in condizione di apprendere facilmente anche gli apprendenti cinestesici, che trovano nell'esperienza e nel riscontro concreto il loro canale di apprendimento preferito;
- *impostare la lezione cercando di coinvolgere attivamente gli studenti.* La lezione può prevedere momenti di discussione e confronto per facilitare gli apprendenti uditivi. Parimenti è possibile

prevedere momenti riflessivi in cui si realizzano elaborati scritti o diagrammi e mappe concettuali per agevolare gli apprendenti testuali e visivi. Infine devono essere previste anche esperienze pratiche per tenere conto degli apprendenti cinestesici;

- *realizzare verifiche personalizzate che possano far esprimere al meglio tutti gli apprendenti.* Pertanto, devono essere previste verifiche orali (apprendenti uditivi), scritte (apprendenti visivi e testuali) e pratiche (apprendenti cinestesici).

Un lavoro di questo genere comporta, per il docente, difficoltà e impegno in termini di energie e tempo. Tuttavia, è utile rimarcare come le nuove tecnologie permettano al docente di risparmiare tempo nel realizzare materiali didattici piuttosto elaborati, che tengano conto delle esigenze di tutti gli studenti.

Infine, vi è da sottolineare che le materie, che sono oggetto di studio nella scuola secondaria, hanno caratteristiche differenti. Alcune di esse si prestano meglio allo sviluppo di contenuti grafici e simbolici, come la matematica, per altre è piuttosto semplice preparare esperienze e attività pratiche, come le scienze naturali, la fisica e le scienze motorie. Altre ancora si prestano meglio alla narrazione o all'esposizione orale (storia, filosofia) oppure necessariamente poggiano le loro basi sul testo scritto (letteratura) o sulle immagini (storia dell'arte). Pertanto, l'abilità del docente sta nel cercare di sfruttare dei canali comunicativi insoliti per la materia che insegna, in modo da andare incontro anche a quegli studenti che non sono naturalmente portati per quell'insegnamento.

#### **8.4.2 Le diverse tipologie di apprendenti**

##### ***L'apprendente visivo***

Lo studente classificato come apprendente visivo possiede un'intelligenza visuo-spaziale molto sviluppata. Egli impara in modo semplice e diretto quando l'informazione viene presentata in modo visivo. Sebbene usino la vista e gli occhi come strumento principale per recepire informazioni, il testo puro e semplice non è il loro veicolo di apprendimento preferito; ad esso prediligono l'informazione testuale organizzata in rappresentazioni grafiche, immagini, mappe concettuali, diagrammi di flusso, diagrammi gerarchici e linee temporali e sono in grado di spiegare agli altri dei concetti, anche complessi, tratteggiando diagrammi e figure. Di solito, non trattengono in modo efficace in memoria le cose che vengono presentate loro verbalmente.

Per questi apprendenti possono essere molto utili le presentazioni con slide, i testi con numerose illustrazioni e gli audiovisivi; anche la Lavagna Interattiva Multimediale può giocare un ruolo importante, perché è in grado di proporre i contenuti mediante elementi grafici e filmati.

Questa tipologia di apprendente ha bisogno di avere un contatto visivo con il docente quando questi spiega. Ha necessità di vedere i suoi gesti, le sue espressioni facciali; per tale motivo, spesso, occupa i primi banchi dell'aula.

Per questi apprendenti risultano molto utili delle dispense di appunti che riassumono le lezioni svolte con schemi e diagrammi. In alternativa, gli apprendenti visivi sono soliti prendere appunti dettagliati della lezione, in cui spesso inseriscono frecce, simboli, riquadri e altri contrassegni grafici che aiutano la loro comprensione.

Gli apprendenti visivi possono essere facilmente distratti da movimenti o azioni che avvengono nell'aula e che non sono collegati alla lezione. Viceversa, non sono infastiditi da rumori.

Per favorire l'apprendimento degli apprendenti visivi, il docente deve limitare il testo quando è possibile. Per farlo, ad esempio, può utilizzare presentazioni multimediali in cui è possibile:

- evidenziare, sottolineare o colorare le parole importanti in modo differente dal resto del testo;

- organizzare l'informazione in punti elenco, che tendono a riassumere i concetti;
- tradurre le parole in simboli o riorganizzarle in diagrammi, schemi e mappe concettuali.

### ***L'apprendente uditivo***

L'apprendente uditivo impara in modo efficace attraverso l'ascolto, pertanto la sua lezione ideale è di tipo verbale, caratterizzata da discussioni e confronti tra docente e studenti. La sua particolare preferenza per il canale comunicativo di tipo uditivo lo porta ad essere sensibile al meglio alle informazioni trasmesse dal tono della voce, dalla cadenza e dal suo ritmo. Pone attenzione alla velocità con cui l'insegnante parla e alle sue pause durante l'esposizione.

L'attenzione degli apprendenti uditivi è rivolta soprattutto alle parole che vengono pronunciate dal docente o dagli altri studenti quando sono chiamati a spiegare qualche contenuto. Durante le lezioni, di solito, non prendono appunti dettagliati, perché preferiscono concentrarsi sulle parole ascoltate. Al termine delle lezioni possono cercare il confronto e la discussione con i compagni, per chiarire la comprensione di alcuni punti della lezione. Quando leggono, sono soliti farlo ad alta voce oppure bisbigliando, per favorire la loro inclinazione a recepire l'informazione mediante il canale uditivo.

Gli apprendenti uditivi traggono beneficio dalla lettura in classe di parti tratte dal libro o da appunti. Per loro risultano utili anche registrazioni audio delle lezioni del docente. Il loro apprendimento è favorito molto dal confronto con gli altri. La loro attenzione cala drasticamente in un ambiente rumoroso. Il loro apprendimento si consolida quando spiegano in prima persona dei concetti oralmente ad altre persone. Gli apprendenti uditivi sono inclini all'apprendimento delle lingue straniere, possiedono un buon vocabolario e sono capaci di narrare storie e avvenimenti senza grandi sforzi. Hanno una buona memoria uditiva, che permette loro di ricordare nomi e fatti in modo efficace e pertanto sono avvantaggiati nelle prove che prevedono un'esposizione orale.

Per favorire l'apprendimento di questi studenti il docente non deve mai rinunciare al canale comunicativo di tipo orale. In particolare, egli può:

- organizzare gruppi di lavoro nei quali si sviluppano confronti e discussioni;
- leggere ad alta voce le informazioni importanti tratte da appunti e libri di testo;
- leggere ad alta voce le procedure e le risoluzioni di problemi;
- creare registrazioni audio delle lezioni da rendere disponibili agli studenti.

### ***L'apprendente testuale***

La caratteristica principale di questi apprendenti è la loro naturale vocazione ad apprendere dal testo scritto. Tale aspetto favorisce molto questi studenti, in quanto il testo è ancora un veicolo fondamentale di diffusione del sapere. Hanno caratteristiche simili agli apprendenti visivi, in quanto usano la vista come strumento per l'apprendimento e come loro sono soliti, ad esempio, prendere appunti dettagliati in classe, perché ciò favorisce il loro apprendimento a casa. Tuttavia, si differenziano dagli apprendenti visivi perché prediligono il testo scritto rispetto a diagrammi e immagini e possiedono ottime abilità nella realizzazione di testi scritti. Riassumendo, il testo è il loro canale preferenziale di comunicazione in fase di apprendimento; la lettura è il processo favorito in input, la scrittura lo è in output.

Questa tipologia di studenti riesce ad apprendere facilmente da libri di testo, appunti e dizionari. Tali apprendenti usano in modo efficace programmi di videoscrittura e di presentazione e sono abili nella ricerca di informazioni testuali sul web. Inoltre, sono particolarmente bravi nel riorganizzare gli appunti che hanno scritto durante le lezioni, nel sintetizzarli ed estrarne i contenuti pregnanti, nei test scritti, in particolare nei test strutturati,

in cui la lettura è un fattore importante.

Per questi apprendenti il docente deve fare in modo di veicolare le informazioni principalmente attraverso il testo. Pertanto, può essere utile:

- trasformare l'informazione di diagrammi e immagini in testo scritto;
- scrivere dei punti elenco che riassumano i principali contenuti della lezione;
- fissare dei concetti spiegati oralmente anche con del testo scritto alla lavagna;
- preparare delle dispense testuali da distribuire agli alunni;
- dare agli studenti del tempo per riorganizzare i loro appunti in modo efficace e coerente.

### ***L'apprendente cinestesico***

Si tratta di studenti che imparano soprattutto dall'esperienza concreta e dalla pratica sul campo. Non privilegiano un senso in particolare durante l'apprendimento (come la vista o l'udito), piuttosto usano i sensi in modo olistico e integrato. Gli apprendenti cinestesici impegnano una grande energia nelle loro attività; la loro necessità di apprendere mediante azioni concrete, infatti, li porta spesso a muoversi nella classe e a cercare interazioni con l'ambiente circostante. Per tale motivo, una lezione basata principalmente sulla trasmissione di informazioni mediante il canale visivo e quello uditorio può penalizzarli molto, risultando spesso distratti dal loro desiderio di muoversi, oppure passivi e poco interessati.

Gli apprendenti cinestesici sono molto attivi e apprendono velocemente le abilità di tipo fisico, possono ottenere buoni risultati nelle performance atletiche, hanno una buona coordinazione ed un senso del ritmo che li può far eccellere nelle pratiche coreutiche e musicali. Possono apprendere anche materiale astratto, teorico e concettualizzato, purché sia presentato loro con le necessarie analogie, con esempi legati alla vita comune e con le opportune metafore.

Nel proporre i contenuti, il docente deve quindi:

- limitare le spiegazioni al tema centrale e all'idea principale che sono oggetto dell'apprendimento, usando riassunti, parole chiave, diagrammi ed esempi concreti;
- coinvolgere gli studenti in attività pratiche relative ai contenuti da apprendere (esperienze di laboratorio, uso di strumenti e sussidi didattici, visite guidate e uscite didattiche);
- fare delle pause frequenti per permettere agli studenti di svolgere brevi attività pratiche o di confrontarsi con i compagni.

### **8.4.3 Il questionario**

Nella fase iniziale delle sue ricerche, Fleming mette a punto un questionario mirato a individuare lo stile di apprendimento di uno studente definendolo "catalizzatore di riflessione". Lo scopo dello studioso è quello di creare un questionario che non sia diagnostico, ma che rappresenti uno spunto per aprire una discussione tra docenti e studenti sui modi migliori per apprendere. Difatti, dopo la somministrazione del questionario, Fleming ritiene opportuna una discussione tra lo studente e il ricercatore (o tra lo studente e il docente), per investigare meglio le preferenze emerse dalla compilazione. In altre parole, Fleming vuole che lo studente partecipi attivamente al processo di insegnamento-apprendimento, essendo consapevole in prima persona dei suoi punti di forza e degli aspetti sui quali deve lavorare.

Il questionario si compone di 13 domande a risposta multipla e ogni domanda ha quattro opzioni di risposta. Ciascuna delle quattro alternative è legata a uno dei quattro stili di apprendimento dell'alunno. Le domande non

sono necessariamente formulate alludendo al contesto scolastico; si tratta di quesiti che fanno riferimento alla trasmissione o all'elaborazione di informazioni nell'ambito della vita comune.

Per comprendere meglio si riporta un esempio di quesito.

*Stai progettando una vacanza per un gruppo. Vuoi conoscere le opinioni del gruppo sulla tua proposta. Per informarli:*

- *descrivi alcuni dei punti salienti dell'itinerario* (Risposta di stile A, ossia *Aural*);
- *utilizzi una mappa per mostrare loro i luoghi* (Risposta di stile V, ossia *Visual*);
- *dai loro una copia stampata dell'itinerario* (Risposta di stile R, ossia *Read/write*);
- *telefoni, scrivi dei messaggi o spedisci e-mail* (Risposta di stile K, ossia *Kinesthetic*).

Per maggiore chiarezza, a destra di ciascuna risposta, abbiamo indicato lo stile di apprendimento cui la risposta si riferisce; ovviamente, queste annotazioni non sono riportate nel questionario che viene somministrato agli studenti.

Per ogni domanda lo studente può segnare una o più risposte, se le ritiene rispondenti alle sue attitudini, oppure non indicare alcuna risposta, se il contesto presentato nel quesito non è familiare e suscita insicurezza.

Il profilo dello studente si ottiene sommando le risposte segnate per ciascuno stile. Fleming nota che il questionario mette in evidenza i diversi casi descritti di seguito.

### ***Preferenza singola***

In questo caso, emerge la netta prevalenza di uno stile di apprendimento, mentre gli altri stili sono minoritari e relativi a canali comunicativi poco sfruttati dallo studente. Ad esempio, si può avere una prevalenza di stile A (ossia *Aural*), in tal caso lo studente è chiamato a riflettere sulla possibilità che il suo stile di apprendimento sia uditivo. Per Fleming si ha una netta preferenza quando le risposte per quello stile sono superiori almeno di 3 unità rispetto agli altri stili. Uno scarto di una o due risposte non determina una preferenza. In generale, se le risposte dello stile prevalente sono superiori di 3 unità rispetto agli altri stili, allora si dice che vi è una preferenza *lieve*; se sono superiori di 4 o 5 unità, allora si ha una preferenza *media*, mentre in casi ancora più sbilanciati si ha una preferenza *forte*.

In alcune circostanze, uno degli stili minoritari può risultare addirittura *inibito*, nel senso che esso raccoglie nessuna o solo una preferenza nel questionario. La presenza di stili inibiti può essere un campanello di allarme da investigare nel colloquio successivo alla compilazione del questionario. Difatti, si potrebbe essere in presenza di studenti che hanno bisogno di assistenza prolungata e puntuale, qualora si trovino di fronte ad un docente il cui stile di insegnamento privilegia proprio il canale inibito. Nel caso della preferenza singola in totale emergono 12 profili.

- Profilo V con preferenza lieve, media o forte;
- Profilo A con preferenza lieve, media o forte;
- Profilo R con preferenza lieve, media o forte;
- Profilo K con preferenza lieve, media o forte.

### ***Preferenza doppia***

In questo caso, emerge la netta prevalenza di due stili di apprendimento sugli altri. In particolare, due stili hanno un congruo numero di preferenze e differiscono poco tra loro (per una o due preferenze), mentre si distinguono dagli altri stili minoritari per un numero di preferenze significativo (almeno tre o quattro). Si tratta della

prima categoria di studenti *multimodali*. Ad esempio, se un alunno ha una prevalenza di risposte *V* (ossia *Visual*) e risposte *R* (ossia *Read/write*) e un numero minore di risposte per gli altri stili, allora il suo profilo è *VR*. Anche in questo caso vi possono essere stili *inibiti*.

La preferenza doppia prevede 6 possibili profili, ossia *VA*, *VR*, *VK*, *AR*, *AK*, *RK*.

### **Preferenza tripla**

Nel caso della preferenza tripla emerge la netta prevalenza di tre stili di apprendimento su uno minoritario. In particolare, tre stili hanno un congruo numero di preferenze e differiscono poco tra loro (per una o due preferenze), mentre si distinguono dall'altro per un numero di preferenze significativo (almeno tre o quattro). Si tratta di un'altra categoria di studenti *multimodali*. Ad esempio, se uno studente ha una prevalenza di risposte *V* (ossia *Visual*), di risposte *A* (ossia *Aural*) e *R* (ossia *Read/write*) e un numero minore di risposte per gli altri stili, allora il suo profilo è *VAR*. Lo stile minoritario può essere *inibito*. La preferenza tripla prevede 4 possibili profili, ossia *VAR*, *VAK*, *VRK*, *ARK*.

### **Il profilo VARK**

Nel caso del profilo VARK non vi è una netta preferenza di nessuno stile di apprendimento. Si è di fronte al soggetto *multimodale* per eccellenza. Tuttavia, nel profilo VARK, è possibile distinguere due casi:

- profilo *VARK-Tipo 1*, indica uno studente che riesce a selezionare la sua preferenza di volta in volta. Questo studente esamina la situazione e sceglie il canale che meglio si addice a essa. Pertanto, si può trattare di uno studente che è in grado di adeguare il proprio stile di apprendimento alle modalità di presentazione del docente o alle caratteristiche principali della materia studiata;
- profilo *VARK-Tipo 2*, è proprio di un alunno che ha bisogno di utilizzare tutte le modalità comunicative per raggiungere un apprendimento completo. In un certo senso, questo studente è l'opposto del caso precedente. Difatti, egli non riesce ad attivare il canale specifico di un contesto, ma mantiene aperti tutti i canali. Ciò può comportare un tempo maggiore per la comprensione; tuttavia, quando questa viene acquisita, presenta i caratteri della profondità e della completezza. Gli studenti con tale profilo raggiungono un apprendimento completo solo quando l'attività didattica coinvolge tutti e quattro gli stili di apprendimento.

Vi sono, infine, studenti con un profilo a cavallo tra i due appena descritti, che non propendono per uno in particolare. Occorre sottolineare che questi due profili sono riscontrabili anche in casi di doppia preferenza e di tripla preferenza.

Ad oggi, un questionario aggiornato è fruibile al link <http://vark-learn.com/thevark-questionnaire/>. Ne esiste una versione anche per studenti più giovani e una specifica per gli atleti.

#### **8.4.4 Lo stile di insegnamento**

Il questionario di Fleming è uno strumento a disposizione dei docenti, in quanto permette loro di aprire un canale comunicativo con gli studenti sul loro stile di apprendimento. Tuttavia, Fleming ha l'idea di somministrare il medesimo questionario anche ai docenti. In questo caso, il risultato porta il docente a un'*auto-riflessione*, per la quale egli può chiedersi se tenda a prediligere un certo stile di apprendimento alla luce della modalità di presentare un dato argomento o della preferenza per certi strumenti o sussidi didattici, oppure se favorisca un determinato stile di apprendimento, alla luce della struttura delle verifiche che propone agli studenti.

In seguito, il docente può mettere a confronto il risultato del suo questionario con quello di altri insegnanti, in

modo da dare vita a una discussione costruttiva tra i colleghi, e con quello degli studenti, per capire quanto il suo stile di insegnamento sia adatto alle caratteristiche della classe.

## 8.5 Gli stili di apprendimento in ambito scientifico: il modello di Richard Felder

---

In questo paragrafo, illustriamo il modello elaborato da Richard Felder, cui ha collaborato anche la studiosa Linda Silverman. Esso risulta particolarmente adatto per le discipline scientifiche. Anche in questo caso si tratta di un modello piuttosto articolato, che in parte prende spunto dai lavori di Kolb e dei coniugi Dunn.

Nel 1988, Felder pubblica uno studio condotto tra gli studenti e i docenti delle facoltà di Ingegneria americane. Il suo intento è quello di individuare delle coordinate universali che possano descrivere gli stili di apprendimento degli studenti e contemporaneamente dei corrispondenti stili di insegnamento dei docenti che possano risultare idonei per gli studenti.

Dal suo studio nasce una classificazione degli stili di apprendimento e di insegnamento che si può estendere alle discipline scientifiche in generale.

### 8.5.1 Le cinque dimensioni del processo di apprendimento

Per identificare gli stili di apprendimento degli studenti, Felder inizia con il definire il processo di apprendimento, suddividendolo in due **fasi**:

1. *La ricezione* dell'informazione, nell'ambito della quale l'informazione esterna, proveniente dall'ambiente circostante, viene recepita e osservata dai sensi e richiama l'informazione già posseduta dal soggetto che emerge dentro di sé. Entrambe le due tipologie di informazione diventano disponibili all'individuo che ne seleziona una parte destinata a essere elaborata; il resto verrà dimenticato;
2. *l'elaborazione* dell'informazione, processo che può essere costituito dalla bruta e semplice memorizzazione, da un ragionamento di tipo induttivo o di tipo deduttivo, da uno schema di interazione con gli altri, da una riflessione, dal coordinamento di una azione da svolgere sull'ambiente esterno, da un'elaborazione introspettiva di fatti accaduti.

A seconda di come uno studente gestisce questi due passaggi, è possibile classificare il suo stile di apprendimento. In particolare, Felder individua cinque **dimensioni** dello stile di apprendimento, che costituiscono delle coordinate mediante le quali orientarsi all'interno di un nucleo di stili piuttosto articolato. Ciascuna dimensione prevede 2 **stili complementari**, che hanno caratteristiche distinte e alternative. Ad esempio, la dimensione della percezione prevede due stili di apprendimento complementari, ossia quello sensoriale e quello intuitivo, e concerne la fase della ricezione dell'informazione.

La dimensione dell'organizzazione riguarda la fase di elaborazione dell'informazione e in essa si distinguono lo stile induttivo e quello deduttivo. Nella dimensione dell'elaborazione vera e propria si riconoscono lo stile attivo e quello riflessivo, mentre in quella della comprensione Felder colloca lo stile sequenziale e lo stile globale. Il quadro completo del modello iniziale di Felder è mostrato nella [Tabella 8.2](#).

Fase	Dimensione	Stili
Ricezione	Percezione	Sensoriale/intuitivo
	Input	Visivo/uditivo
Elaborazione	Organizzazione	Induttivo/deduttivo
	Elaborazione	Attivo/riflessivo
	Comprensione	Sequenziale/globale

**Tabella 8.2**

L'impianto teorico elaborato da Felder e Silvermann, nella sua prima versione

Come sempre accade, questi stili di apprendimento costituiscono dei prototipi che indicano un orientamento prevalente dello studente. Ad esempio, uno studente sensoriale avrà in prevalenza quel tipo di orientamento, ma non è da escludere che talvolta possa usare lo stile complementare, ossia quello intuitivo. Più in generale, nell'affrontare un apprendimento, i due stili si fondono, mostrando comunque una prevalenza di uno dei due.

Pertanto, lo stile di apprendimento di uno studente si descrive percorrendo le cinque dimensioni e scegliendo in ciascuna di esse quello dei due stili complementari che maggiormente si addice allo studente. Ad esempio, uno studente può avere uno stile di apprendimento che è sensoriale/visivo/induttivo/riflessivo/globale, distinguendosi dallo stile di un altro studente che può essere intuitivo/visivo/deduttivo/riflessivo/sequenziale.

In linea teorica è possibile riconoscere 32 stili di apprendimento diversi, dati dalle combinazioni delle coppie complementari di stili delle cinque dimensioni.

Fino al 2002, Felder continua a rielaborare il suo modello anche alla luce di risultati e osservazioni sperimentali. In questo periodo, vengono apportate due sostanziali modifiche al modello:

- viene rimossa la dimensione dell'organizzazione (e di conseguenza la coppia di stili induttivo/deduttivo);
- vengono cambiati gli stili della dimensione dell'input da visivo/uditivo in visivo/verbale, ciò perché nella coppia iniziale Felder collocava diagrammi e immagini che si distinguono dal testo scritto vero e proprio; la coppia visivo/verbale invece permette di risolvere il problema attraverso l'inserimento del testo nell'ambito verbale che fa riferimento sia alla parola ascoltata, sia a quella letta da un testo scritto.

Alla luce di queste modifiche il modello di Felder diventa quello rappresentato nella [Tabella 8.3](#).

Fase	Dimensione	Stili
Ricezione	Percezione	Sensoriale/intuitivo
	Input	Visivo/verbale
Elaborazione	Elaborazione	Attivo/riflessivo
	Comprensione	Sequenziale/globale

**Tabella 8.3**

L'impianto elaborato da Felder, dopo le correzioni

#### **La dimensione della percezione (stile sensoriale o intuitivo)**

Nell'introdurre questa dimensione, Felder si ricollega principalmente agli studi di Carl Jung. Quest'ultimo aveva già parlato di sensazione e intuizione come di due modalità distinte di percepire il mondo da parte dell'essere umano. Usare la sensazione vuol dire osservare e raccogliere informazioni attraverso i sensi ed elaborare percezioni che siano direttamente connesse con tali informazioni, senza eccessive elaborazioni. Gli

studenti che sono propensi a questa impostazione vengono detti apprendenti sensoriali. Viceversa, adoperare l'intuizione vuol dire andare oltre quello che i sensi ci mostrano e raggiungere un'elaborazione percettiva più indiretta e meno collegata ai sensi. L'intuizione apre la strada all'immaginazione, alle speculazioni, all'istinto, alle elaborazioni inconsce, alle impressioni. In questo caso siamo in presenza di apprendenti intuitivi.

Gli apprendenti che hanno uno stile sensoriale adoperano principalmente la sensazione, pertanto, sono colpiti dai dati di fatto, dalla sperimentazione sul campo, dalle osservazioni concrete. Memorizzano bene le informazioni e i dati. Sono metodici e preferiscono risolvere problemi ben-strutturati, che prevedono percorsi risolutivi di tipo algoritmico. Sono precisi e attenti al dettaglio; tuttavia, ciò talvolta li porta a essere lenti nelle procedure. Si disorientano facilmente di fronte a situazioni nuove o impreviste. Essendo propensi a comprendere spiegazioni concrete, gli apprendenti sensoriali non hanno grande dimestichezza con i simboli, caratteristica che si riflette anche in una maggiore lentezza nel gestire il linguaggio scritto (fatto di simboli, ossia le lettere). Pertanto, la loro necessità di rileggere più volte la domanda o le opzioni di risposta, può influenzare negativamente il risultato finale nei test scritti, portandoli a non concludere in tempo la prova.

In questa categoria rientrano gli apprendenti che preferiscono studiare principi astratti e teorici, rispetto a esperienze e dati concreti. Si annoiano se ripetono sempre le stesse procedure, di conseguenza non amano i problemi ben-strutturati, ma preferiscono affrontare quelli incerti e mal-strutturati, che risolvono spesso con procedure euristiche. Amano l'inventiva e trovano stimolante l'apprendimento di concetti nuovi o insoliti, di cui spesso colgono l'essenza con facilità. Non amano catalogare l'informazione nel dettaglio, in quanto sono intuitivi, veloci e tendono all'approssimazione. Sono inclini a comprendere i simboli in modo naturale e per tale motivo completano velocemente i test scritti. Tuttavia, il loro punto debole risiede nella scarsa attenzione che pongono nella lettura delle domande e nella tendenza a rispondere in modo precipitoso.

La dimensione della percezione in fase di apprendimento corrisponde alla dimensione dei contenuti in fase di insegnamento. In altre parole, per assecondare lo stile percettivo (sensoriale o intuitivo) di uno studente, occorre intervenire, sul piano dell'insegnamento, attraverso un'adeguata scelta di contenuti. Un insegnamento che favorisce in prevalenza gli studenti sensoriali, presentando contenuti concreti è detto *stile di insegnamento concreto*. Viceversa, quando il docente preferisce la presentazione di contenuti astratti, allora egli ha uno stile di insegnamento astratto.

Una didattica efficace, che voglia contemplare queste due categorie di studenti, deve essere improntata a presentare sia materiale concreto, come esperienze e dati di fatto, sia concetti più astratti, come modelli teorici e principi generali. Il docente deve usare sia simboli e testo, per favorire gli studenti intuitivi, sia altre modalità di rappresentazione, per favorire gli studenti sensoriali. Inoltre, è opportuno svolgere sia esercitazioni usuali e problemi standardizzati, per favorire la sicurezza degli studenti sensoriali sia problemi inconsueti e aperti a più soluzioni, per mantenere alto l'interesse degli studenti intuitivi.

### ***La dimensione dell'input (stile visivo o verbale)***

Per questa dimensione dell'apprendimento, Felder si ricollega agli studi fatti da Stirling e Fleming e da altri ricercatori. Nella versione iniziale del modello (il modello VAK), si individuano tre tipi di apprendenti, ossia visivi, uditi e cinestesici. I primi apprendono attraverso quello che vedono, i secondi attraverso quello che ascoltano e gli ultimi attraverso quello che svolgono attivamente. Felder nota che l'apprendente cinestesico, oltre a operare attivamente con il tatto, usa contemporaneamente sia la vista, sia l'udito nelle sue esperienze concrete. Pertanto, questa terza categoria è, in prima approssimazione, una composizione delle altre due. In questa dimensione, Felder individua apprendenti visivi e verbali, ma ritornerà in modo esauriente sull'apprendimento di tipo

cinestesico nella dimensione dell'elaborazione.

Gli apprendenti visivi imparano dall'uso di diagrammi, grafici, immagini e da quanto viene proposto loro nel canale comunicativo di tipo visivo. Questi studenti recepiscono buona parte dell'informazione quando essa è presentata in forma di mappa concettuale, di diagramma di flusso o di organigramma gerarchico. Apprezzano filmati e presentazioni multimediali che stimolano la percezione visiva. Preferiscono una dimostrazione visiva di una regola. Si noti che, anche se queste informazioni visive possono contenere del testo scritto, il canale testuale non è quello caratteristico. Ciò che conta, più del testo stesso, è la sua collocazione spaziale e la sua organizzazione nel contesto visivo.

Gli apprendenti verbali, invece, ricordano meglio ciò che ascoltano durante la lezione; pertanto preferiscono spiegazioni e dimostrazioni orali. Fissano bene in memoria tutto ciò che ripetono ad alta voce o che hanno l'occasione di spiegare verbalmente ad altri. Apprendono dalle discussioni e dal confronto con le altre persone e traggono giovamento, oltre che dalla parola parlata, anche da quella scritta; pertanto, un ulteriore canale comunicativo efficace è rappresentato dal semplice testo scritto. La dimensione dell'input nell'apprendimento si riflette nella dimensione della presentazione nello stile di insegnamento. In altre parole, la modalità di presentare i contenuti adottata dal docente è la leva che può soddisfare o meno lo stile di apprendimento visivo e quello verbale degli studenti. Quando un docente presenta i contenuti oralmente o con testi scritti, allora favorisce principalmente gli apprendenti verbali. In questo caso l'insegnante ha uno stile di insegnamento verbale; viceversa, quando presenta i contenuti con presentazioni o dispense, utilizzando diagrammi e simboli, allora ha uno stile di insegnamento visivo.

Alla luce di ciò, il docente può personalizzare l'apprendimento rivolgendosi a entrambe le categorie di studenti. In tal caso deve accompagnare la sua esposizione orale, mediante una presentazione con trasparenze che facciano utilizzo anche di immagini, diagrammi e grafici.

### ***La dimensione dell'organizzazione (stile induttivo o deduttivo)***

La dimensione dell'organizzazione è stata rimossa nella versione attuale della teoria di Felder; tuttavia, in questa trattazione si ritiene opportuno presentarla nel dettaglio, perché essa fornisce numerosi spunti di riflessione.

L'induzione è una modalità di ragionamento che parte da fatti particolari, come le osservazioni e i dati sperimentali, per raggiungere regole e leggi generali incardinate in teorie organiche. In altre parole, con l'induzione, da fatti particolari scaturiscono regole generali.

La deduzione è il modo di ragionare inverso rispetto all'induzione, pertanto si parte dalla conoscenza di regole generali per spiegare, alla luce di queste ultime, le osservazioni sperimentali e i casi particolari. In altre parole da regole generali si deducono conseguenze che riguardano casi particolari.

L'induzione è lo stile di apprendimento che spontaneamente si associa alla natura umana; ad esempio, la storia della ricerca scientifica testimonia questa evidenza dal momento che le scoperte si hanno sempre da osservazioni sperimentali che vengono organizzate in un quadro coerente di conoscenze, creando una teoria generale. In seguito, può succedere che nuove osservazioni sperimentali mettano in crisi le teorie vigenti, comunemente accettate. Da questa dissonanza, nascono ulteriori teorie e nuovi asserti dal valore generale, che sostituiscono i precedenti. Analogamente, se pensiamo ai fanciulli, dobbiamo ammettere che essi non possiedono già alla nascita un insieme di principi generali, coerentemente organizzati. I bambini osservano l'ambiente circostante, provano a interagire con esso e analizzano i risultati; da ciò ricavano delle regole che hanno un valore generale, ad esempio, il bambino fin da piccolo osserva che se piange viene preso in braccio

dalla mamma e da ciò desume la regola che per essere preso in braccio deve piangere. Pertanto, il percorso che porta alla conoscenza, intesa come insieme di leggi valide in generale, è un insieme di tappe che si susseguono secondo una logica induttiva. Nell'ambito di qualcuna di queste tappe possiamo compiere delle deduzioni; ad esempio, da un'osservazione sperimentale piuttosto generale, possiamo dedurre cosa accadrà in casi sperimentali più specifici. Tuttavia, nella sua interezza e complessità, il processo di apprendimento è induttivo.

In base ai dati in possesso di Felder durante lo studio della sua versione iniziale del modello, una netta maggioranza degli studenti ha uno stile di apprendimento induttivo. Ciò è giustificato dal fatto che l'induzione, come accennato, è il processo che di solito porta l'uomo alla conoscenza. Gli studenti con stile di apprendimento induttivo preferiscono osservare inizialmente i fatti concreti e muoversi gradualmente verso leggi teoriche e principi generali di tipo astratto. In altre parole, essi preferiscono un percorso di avvicinamento progressivo all'astrazione e alla generalizzazione. Si tratta di studenti che hanno bisogno di motivazioni per apprendere, pertanto se intraprendono un percorso induttivo che li fa partire dall'esperienza concreta, riescono a focalizzare meglio l'utilità dei concetti che incontrano e che devono apprendere. In seguito, quando affrontano esperienze più complesse, riescono a comprendere la necessità di pervenire a delle leggi e a dei formalismi che sono necessari per rendere sistematiche le osservazioni sperimentali e collocarle in un quadro coerente.

Gli studenti con stile di apprendimento deduttivo sono una minoranza. Essi preferiscono la linearità e l'ordine del percorso deduttivo, nel quale non si incontrano difficoltà impreviste, non si fanno letture errate dei dati sperimentali e non vi è bisogno di prove successive per giungere alle leggi generali. Essi sono disposti a barattare un livello minore di motivazione dato dal percorso deduttivo con i vantaggi di una procedura di apprendimento che possono monitorare meglio.

La dimensione dell'organizzazione degli stili di insegnamento comprende lo stile di insegnamento induttivo e quello deduttivo. Se un docente utilizza un percorso induttivo nell'organizzazione del curricolo disciplinare degli studenti, allora egli usa uno stile di insegnamento induttivo. Nel primo caso l'insegnante organizza una successione di argomenti e un insieme di collegamenti tra di essi che porta lo studente dall'osservazione concreta e dall'analisi di dati sperimentali, verso la codifica di leggi universali. Occorre dire che questo stile di insegnamento trova la sua realizzazione ottimale nell'apprendimento cooperativo e nel tutoraggio tra pari<sup>6</sup>. Nel secondo caso il docente organizza la successione degli argomenti partendo dai principi generali, fino a giungere alle applicazioni contestualizzate e ai casi particolari (quando possibile).

Nonostante un'imponente letteratura scientifica sostenga l'efficacia dell'insegnamento induttivo<sup>7</sup>, poiché favorisce le abilità di ragionamento astratto, l'assimilazione di concetti per tempi lunghi, la capacità di applicare praticamente i principi e le abilità di problem-solving, quello deduttivo resta lo stile di insegnamento più diffuso. La scelta di insegnare i contenuti disciplinari in modo deduttivo, infatti, diventa per i docenti piuttosto naturale. È da sottolineare che nei corsi di discipline scientifiche si insegnano contenuti che sono stati compresi dopo assidue ricerche, numerosi tentativi, dopo prove ed errori, e che successivamente sono stati cristallizzati in un sistema teorico coerente, fatto di principi, di teoremi che si deducono da questi principi e di corollari che si deducono dai teoremi. Tutto ciò che è già conosciuto viene organizzato in modo coerente ed elegante in un sistema deduttivo. Pertanto, il docente trova naturale sfruttare questa organizzazione per strutturare il curricolo dello studente. Tuttavia, lo stile di insegnamento deduttivo presenta delle serie criticità. Quando si inizia a presentare un sistema di conoscenze partendo da principi formali, deducendo ogni spiegazione in modo rigoroso, gli studenti maturano l'idea che essi stessi sarebbero incapaci di creare un tale sistema articolato e complesso di conoscenze formali. Ciò induce in loro la sensazione che la disciplina sia oltre le loro abilità cognitive. In realtà, gli studenti ignorano che anche il docente che spiega quei contenuti o l'autore del testo usato dal docente o lo

stesso ricercatore che è pervenuto a quei risultati sarebbero incapaci di creare dal nulla, al loro primo approccio con la disciplina, un tale sistema imponente di conoscenze, così formalmente organizzato. Gli studenti ignorano che il percorso che ha condotto a quell'organizzazione deduttiva è, in realtà, induttivo. Tale percorso ha visto un massiccio numero di sforzi per fare tentativi spesso falliti, ha visto la formulazione di false inferenze, l'assunzione di ipotesi errate e una serie di altri processi induttivi che solo dopo molteplici tentativi hanno portato a un'organizzazione completa e coerente della conoscenza.

<sup>6</sup> Il tutoraggio tra pari e l'apprendimento cooperativo sono presentati nei paragrafi 4.3 e 4.5.

<sup>7</sup> Lo stesso Felder sostiene l'efficacia dell'insegnamento induttivo, di cui si parla nel par. 4.6.

Per quanto riguarda questa dimensione dell'apprendimento, Felder nota una grave discrepanza. Difatti, non c'è molta corrispondenza tra lo stile di apprendimento prevalente degli studenti, di tipo induttivo, e lo stile di insegnamento più adottato dai docenti, che è deduttivo.

Secondo lo studioso, il modo migliore di andare incontro alle esigenze di entrambi i tipi di apprendenti, è quello di utilizzare in classe il vero e proprio metodo scientifico, codificato da Galileo. Dapprima si procede in maniera induttiva, poi si perviene alle deduzioni. In altre parole, l'insegnante presenta un insieme di fenomeni o un problema che emerge dai dati sperimentali, pervenendo successivamente alla teoria che spiega i fenomeni e consente di risolvere il problema presentato. A questo punto termina il percorso induttivo e inizia quello deduttivo: attraverso, infatti, la teoria appena presentata, si deducono altre implicazioni che spiegano ulteriori fenomeni o problemi.

Dopo la pubblicazione del suo modello nel 1988, Felder continua i propri studi e accresce il campione statistico. L'orientamento iniziale verso la preferenza per uno stile di apprendimento induttivo si ribalta. Per giustificare questo cambio di orientamento, Felder fa alcune considerazioni.

Il percorso induttivo è più complicato da predisporre per l'insegnante, in quanto meno incisivo e meno prescrittivo. Il docente può scegliere di intraprenderlo attraverso diverse strade. Inoltre, il percorso necessita di molto più tempo per maturare concetti generali da dati concreti. Infine, vi è bisogno di preparare con accuratezza i materiali, individuando problemi stimolanti, elaborando dati auto-consistenti, ricercando informazioni.

Il percorso induttivo è incentrato realmente sull'apprendimento, sulla riflessione e sull'ampliamento delle conoscenze consapevoli e significative. La letteratura scientifica è pressoché unanime nello stabilire che alla fine di un percorso induttivo di apprendimento, lo studente ha competenze migliori per affrontare la vita reale. Felder concorda in pieno con questo orientamento. Tuttavia, il superamento dei test scolastici e universitari da parte degli alunni non sembra essere influenzato dalla scelta dei docenti verso un insegnamento induttivo o deduttivo. Questo significa che nell'ambito della pura istruzione formale (non della vita concreta) i due modi di insegnare non incidono sui risultati. Pertanto, l'insegnamento deduttivo ha la sua efficacia e risulta essere un percorso mirato a trasmettere nozioni per superare un test finale.

Nel tracciare il loro stile di apprendimento, molti studenti tendono ad indicare il percorso deduttivo, perché è quello che fa compiere loro meno sforzi cognitivi e garantisce la certezza di superare il test. In altre parole, con il percorso deduttivo si ottiene il massimo risultato con il minimo sforzo. Nella mente dello studente balena l'idea che il metodo più efficace di apprendere sia quello nel quale il docente dice cosa lo studente deve ripetere, quest'ultimo lo impara e lo ripete. Quando un alunno ha questa idea e indica un percorso deduttivo come più adatto alle sue esigenze, in realtà non sta riflettendo sul suo stile di apprendimento, ma solo sul metodo più economico per memorizzare nozioni e superare il prossimo test.

Inoltre, avendo dati che indicano una prevalenza di scelte deduttive da parte degli studenti, i docenti si sentono ancora più autorizzati a perseguire un insegnamento di tipo deduttivo e a non aggiornare e potenziare la

loro didattica, restando ancorati a vecchie concezioni dell'insegnamento. Per tale motivo, Felder rimuove la dimensione dell'organizzazione dal modello; egli la ritiene fuorviante sia per gli studenti sia per i docenti.

### ***La dimensione dell'elaborazione (stile attivo o riflessivo)***

Per delineare questa dimensione, Felder riprende le due categorie psicologiche introdotte da Jung, ossia l'introversione e l'estroversione. L'individuo estroverso è colui che vuole farsi coinvolgere attivamente negli eventi, vuole collaborare con le persone, discutere e confrontarsi. Egli ha lo sguardo rivolto soprattutto verso ciò che avviene intorno a lui. Il soggetto introverso rivolge le sue energie soprattutto verso un'attività interna che è fatta di riflessione, di codifica di idee e modelli. Questo soggetto lavora solo con le persone con le quali si sente a proprio agio. Preferisce elaborare interiormente pensieri e idee, piuttosto che interagire con l'ambiente esterno.

Partendo da queste due categorie, Felder riprende i concetti di sperimentazione attiva e osservazione riflessiva, già introdotti da Kolb nella sua teoria dell'apprendimento esperienziale. La sperimentazione attiva consiste nel gestire con il mondo esterno l'informazione di cui si dispone. Nella sperimentazione attiva ci si confronta con gli altri, si discute, si cerca di trovare una spiegazione per ciò che si osserva e si cerca di convalidare le ipotesi di lavoro con l'aiuto degli altri. L'osservazione riflessiva implica la manipolazione dell'informazione posseduta soprattutto sul versante interno al soggetto. In altre parole, si preferisce riflettere e soffermarsi a pensare sulla validità delle idee e sulla generalità dei principi.

Gli apprendenti attivi si rivolgono soprattutto verso la sperimentazione attiva. Pertanto, si trovano a loro agio sperimentando, osservando l'ambiente circostante e lavorando in gruppo con gli altri. Non apprendono molto da situazioni o da lezioni nelle quali restano passivi e non possono operare direttamente. Sono quegli studenti che preferiscono il ramo sperimentale delle discipline scientifiche, realizzano praticamente le idee teoriche, progettano esperimenti, ricercano soluzioni sperimentali che possano funzionare praticamente, prendono decisioni strategiche e organizzano metodicamente il lavoro del gruppo. Vi è una buona correlazione tra apprendenti sensoriali e apprendenti attivi; tuttavia, i due profili non coincidono. Difatti, la caratteristica degli apprendenti sensoriali è rivolta soprattutto alla fase di acquisizione dell'informazione (mediante i sensi), mentre la caratteristica degli apprendenti attivi è riferita alla fase dell'elaborazione dell'informazione (operando fattivamente in collaborazione con gli altri, mettendo a punto un esperimento). Per Felder, gli apprendenti attivi possono essere identificati in parte con gli apprendenti cinestesici del modello VARK di Fleming. Gli apprendenti riflessivi si rivolgono soprattutto verso l'osservazione riflessiva. Pertanto, preferiscono la possibilità di soffermarsi su quanto osservano intorno a loro, per cercare idee risolutive e chiavi di lettura. Lavorano da soli o con persone con le quali hanno un forte affiatamento. Non apprendono se durante la lezione non è data loro la possibilità di soffermarsi sui nuovi concetti presentati e su come questi si collegano agli apprendimenti precedenti. Si tratta di studenti che preferiscono il ramo teorico delle discipline scientifiche; hanno una predilezione per la matematica, elaborano modelli, definiscono i problemi e propongono soluzioni. Vi è una buona correlazione tra apprendenti intuitivi e apprendenti riflessivi; tuttavia, anche in questo caso, i due profili non coincidono. Difatti, la caratteristica degli apprendenti intuitivi appartiene alla fase di acquisizione dell'informazione (mediante l'intuito), mentre la caratteristica degli apprendenti riflessivi è riferita alla fase dell'elaborazione dell'informazione (formulando un modello, postulando spiegazioni per quanto osservano, tracciando analogie tra i fatti sperimentali).

La dimensione dell'elaborazione dell'informazione in fase di apprendimento corrisponde alla dimensione della partecipazione dello studente in fase di insegnamento. Questa dimensione prevede due stili che sono l'uno l'opposto dell'altro: lo stile di insegnamento attivo e lo stile di insegnamento passivo.

Il primo si ricollega alla metodologia didattica dell'apprendimento attivo<sup>8</sup>. Quest'ultimo viene definito come

una strategia di apprendimento nella quale lo studente in classe è chiamato a fare qualcosa di diverso da vedere e osservare. Pertanto, lo stile di insegnamento attivo può prevedere la formulazione di domande ai discenti, l'apertura di discussioni sui concetti presentati, la possibilità di dare loro tempo per confrontarsi in gruppo o per riflettere in solitudine su quanto appena presentato. Per questo motivo, lo stile di apprendimento attivo favorisce sia gli apprendenti attivi sia quelli riflessivi. Viceversa, lo stile di insegnamento passivo, prevede che gli studenti ascoltino e osservino quanto viene presentato dal docente, senza la possibilità di interagire. Questo stile è inefficace sotto tutti i punti di vista, in quanto non favorisce nessuna delle due categorie di apprendenti.

In questa dimensione, la personalizzazione dell'apprendimento si ottiene mediante l'apprendimento attivo. La lezione del docente deve essere interrotta periodicamente per consentire brevi discussioni tra gli studenti sui contenuti presentati. Nell'ambito di queste discussioni vi può essere un confronto sulle idee, la formulazione di domande alle quali dare una risposta concordata in gruppo, l'elaborazione pratica di una soluzione a un problema proposto. In questo modo si favoriscono gli apprendenti attivi; in altri casi, la pausa deve essere mirata a far rielaborare al singolo studente i contenuti, formulando ipotesi e possibili soluzioni ai problemi. Con questa seconda strategia si favoriscono gli apprendenti riflessivi. Queste pause sono generalmente brevi e la classe deve essere predisposta per accogliere una didattica di questo tipo.

#### ***La dimensione della comprensione (stile sequenziale o globale)***

Durante un corso relativo all'insegnamento di una certa disciplina, la presentazione dei contenuti di apprendimento è generalmente sequenziale. In altre parole, gli argomenti sono organizzati secondo una sequenza logica. L'apprendimento di un certo contenuto è funzionale e propedeutico all'apprendimento del contenuto successivo. In molti casi, questi contenuti sono frammentati in unità elementari di apprendimento, organizzate anch'esse per essere apprese sequenzialmente. Questo modo di organizzare il curricolo dello studente è molto funzionale alla necessità di procedere secondo un certo ritmo, rispettando i periodi didattici, le scadenze e i traguardi che occorre raggiungere con determinate tempistiche. Gli apprendenti che riescono a seguire senza grandi difficoltà un curricolo strutturato in questo modo sono detti apprendenti sequenziali. Si tratta del primo dei due stili di apprendimento riconducibili alla dimensione della comprensione. Tuttavia, l'organizzazione del curricolo o di un corso secondo questa logica presenta una criticità. Fatalmente, nel presentare i contenuti, frazionati in parti, non si offre agli studenti un quadro complessivamente e globalmente coerente. L'apprendimento di un contenuto spesso riesce a collegarsi a un apprendimento precedente, ma lascia talvolta aperte delle domande, esibisce dei vuoti che devono essere colmati, genera dei dubbi su come questo si legherà ai contenuti successivi. Per questo e per altri motivi, alcuni apprendenti risultano spesso bloccati e inibiti durante la procedura sequenziale di presentazione dei contenuti. Col trascorrere dei giorni, non sembrano fare progressi e trovano difficoltà nello svolgere anche il più semplice quesito o formulare osservazioni su quanto presentato. All'improvviso poi è come se tutti i contenuti, istantaneamente si sistemassero come delle tessere in un mosaico coerente. A questo punto, questi apprendenti hanno una comprensione globale dell'argomento e riescono a operare in modo efficace, anche più degli apprendenti sequenziali. Si tratta degli apprendenti globali. In realtà il processo di apprendimento che riguarda gli apprendenti globali era stato già studiato dalla psicologia della Gestalt, per la quale solo un'osservazione globale di una situazione apre la mente a chiavi di lettura efficaci. Lo stesso Kohler aveva parlato di *insight* (intuizione fulminea, illuminazione improvvisa) osservando le modalità di apprendimento delle scimmie antropomorfe<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> L'apprendimento attivo è presentato nel par. 4.2.

Gli studenti che apprendono sequenzialmente si trovano a loro agio con lo sviluppo di un curricolo

sequenziale. Essi usano processi lineari e algoritmici per risolvere i problemi. Hanno il pieno controllo dei passaggi che compiono e sono in grado di spiegarli a un interlocutore. Pur non avendo il pieno controllo delle conoscenze (durante lo sviluppo del curricolo sequenziale questo non è sempre possibile), gli apprendenti sequenziali riescono a utilizzare i materiali di apprendimento e a risolvere problemi, anche quando i materiali non sono esaurienti e le soluzioni lasciano dei dubbi o degli interrogativi. Gli apprendenti sequenziali hanno ottimi risultati quando vengono presentati loro contenuti che hanno un livello crescente di complessità e di difficoltà, come spesso avviene nei curricoli sequenziali.

Gli apprendenti globali, invece, trovano difficoltà nel seguire un curricolo che si sviluppa secondo una logica sequenziale. Sono apprendenti che risolvono i problemi concentrandosi a fondo e senza ottenere risultati per lunghi periodi di tempo. Alla fine giungono a una soluzione che non è ottenuta secondo un procedimento lineare e ha spesso dei caratteri intuitivi. Gli stessi apprendenti, non avendo il pieno controllo del percorso risolutivo che hanno seguito, non sono in grado di spiegare approfonditamente come abbiano risolto il problema. Gli apprendenti globali sono insicuri nell'apprendimento fino a quando non raggiungono il pieno controllo di quanto stanno apprendendo. Per tale motivo, non sono a loro agio con materiali di apprendimento che tralasciano alcuni aspetti o parlano in modo superficiale di alcuni contenuti. Tale tipologia di studenti non preferiscono progredire per gradi (dal concetto e dal problema più semplice fino a quelli più complessi); essi preferiscono osservare la situazione direttamente dalla prospettiva più complessa, nella quale sono in gioco tutte le variabili. In altre parole, l'apprendimento degli studenti con stile globale non è in alcun modo prevedibile. Si tratta in ogni caso di apprendenti geniali, perché vedono connessioni tra gli apprendimenti che la maggior parte delle persone non è in grado di cogliere. Tuttavia, spesso devono sforzarsi di seguire uno stile di insegnamento che non si addice alle loro caratteristiche e per tale motivo possono andare incontro a insuccessi scolastici. A tale proposito, spesso si usa per alcuni studenti lo stereotipo del genio incompreso.

<sup>9</sup> La Gestalt e gli studi di Kohler sono illustrati nel par. 1.4.

Alla dimensione della comprensione nella fase dell'apprendimento corrisponde la dimensione della prospettiva nella fase dell'insegnamento nella quale sono inclusi:

- lo stile di insegnamento sequenziale, che si conforma a una struttura del curricolo sequenziale;
- lo stile di insegnamento globale, che si attua proponendo le tematiche nella loro complessità<sup>10</sup>, presentando problemi mal-strutturati, facendo lavorare la creatività degli studenti.

La maggioranza dei docenti ha uno stile di insegnamento sequenziale, seguendo libri di testo che seguono tale impostazione, per realizzare curricoli che hanno una struttura sequenziale. Pertanto, non vi è molto che un docente debba fare in più di quanto già non faccia, per favorire gli apprendenti sequenziali. Il problema nasce su come riuscire ad avvantaggiare gli apprendenti globali. Esistono alcune strategie che l'insegnante può attuare:

- presentare le finalità e gli scopi generali della lezione che sta per presentare, prima di entrare nel dettaglio degli argomenti e di esporre i vari passaggi;
- assegnare problemi che portino a più soluzioni e che possano essere risolti in più modi;
- incoraggiare l'utilizzo di metodi alternativi a quello presentato a lezione per risolvere il problema;
- collegare i contenuti ad altre discipline e a tematiche complesse e di ampio respiro;
- presentare periodicamente concetti avanzati e più generali rispetto a quelli trattati;
- parlare con gli apprendenti globali, per renderli consapevoli del loro modo di apprendere, affinché possano superare le difficoltà che incontrano periodicamente nell'apprendimento.

### 8.5.2 L'Index of Learning Styles (ILS)

In collaborazione con Barbara Salomon, Felder ha messo a punto l'Index of Learning Styles (abbrev. ILS), ossia l'*Indice degli Stili di Apprendimento*. Si tratta di un questionario che può essere compilato via web, all'indirizzo <http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>. Al termine della compilazione viene restituito un profilo dell'apprendente in cui sono valutate le sue preferenze per ciascuno dei 4 domini della versione attuale del modello di Felder. Lo strumento è liberamente utilizzabile per i docenti che vogliono valutare il modo migliore di insegnare nella loro classe o per singoli individui che vogliono conoscere il loro stile di apprendimento.

<sup>10</sup> Della necessità di lavorare sulla complessità della realtà circostante, con i problemi che essa presenta ha parlato anche il filosofo Morin, presentato nel par. 3.10.

Il questionario è composto da 44 domande, 11 per ciascuna delle quattro dimensioni del modello. Ogni domanda ha due opzioni di risposta che si escludono a vicenda. Ad esempio, se una domanda è relativa alla dimensione della percezione, allora le due alternative di risposta corrispondono rispettivamente allo stile sensoriale o a quello intuitivo. Bisogna necessariamente segnare una delle due risposte, ossia quella che si avverte come più conforme al proprio modo di essere. Pertanto, ciascuna domanda pone una scelta forzata tra uno dei due stili di una dimensione, laddove per ogni dimensione sono disponibili 11 domande. Proponiamo di seguito alcuni esempi dei quesiti presenti nel questionario.

Capisco qualcosa meglio quando...

- a) *la provo*
- b) *ci rifletto a fondo*

Come si può intuire, questa domanda è relativa alla dimensione dell'elaborazione. La risposta a) corrisponde a un comportamento compatibile con uno stile di apprendimento attivo, mentre la b) allo stile di apprendimento riflessivo. Segnando la risposta a), si assegna un punto allo stile attivo, segnando la b) allo stile riflessivo. Ecco di seguito un'altra domanda.

*Quando penso a quello che ho fatto ieri, con buona probabilità mi ...*

- a) *sovviene una immagine*
- b) *sovvengono delle parole*

In questo caso, si esplora la dimensione dell'input. La risposta a) corrisponde a un comportamento compatibile con uno stile di apprendimento visivo, mentre la b) allo stile di apprendimento verbale.

Al termine della compilazione del questionario per ciascuna dimensione si saranno distribuiti dei punti per ognuno dei due suoi stili. Ad esempio, supponiamo che per la dimensione dell'elaborazione vi siano 8 preferenze per attivo e, di conseguenza, 3 preferenze per riflessivo ( $8+3=11$ ). Allora, è chiaro che vi è un orientamento preferenziale per lo stile attivo. Per ottenere quanto sia forte tale preferenza, si sottrae dal punteggio maggiore (dello stile attivo), il punteggio minore (dello stile passivo), ottenendo  $8-3=5$ . Pertanto, nella dimensione dell'elaborazione, il soggetto ha una preferenza per lo stile attivo pari a 5 su di una scala che va da 1 ad 11. Si noti che dalle differenze si possono ottenere solo numeri dispari; difatti, le differenze possibili sono  $11 - 0 = 11$  oppure  $10 - 1 = 9$  oppure  $9 - 2 = 7$  o ancora  $8 - 3 = 5$  o ancora  $7 - 4 = 3$  e infine  $6 - 5 = 1$ .

Felder parla di bilanciamento in una dimensione (ossia senza particolari preferenze per uno stile o per l'altro) quando la differenza vale 1 oppure 3. Se la differenza assume valore 5 o 7, allora vi è una preferenza moderata per uno dei due stili. Se vi è una differenza pari a 9 o 11, allora si ha una preferenza forte per uno stile rispetto all'altro.

Un calcolo analogo viene fatto per tutte le quattro dimensioni e in tal modo viene tracciato lo stile di apprendimento dell'individuo.

## Capitolo 9

# Dalla disabilità ai Bisogni Educativi Speciali

### 9.1 L'integrazione degli alunni disabili

#### 9.1.1 Il modello ICIDH

Nel 1980 l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) pubblica un sistema di classificazione denominato ICIDH, acronimo di *International Classification of Impairments Disabilities and Handicaps*, che in italiano possiamo tradurre con *Classificazione Internazionale delle Menomazioni delle Disabilità e degli Handicap*.

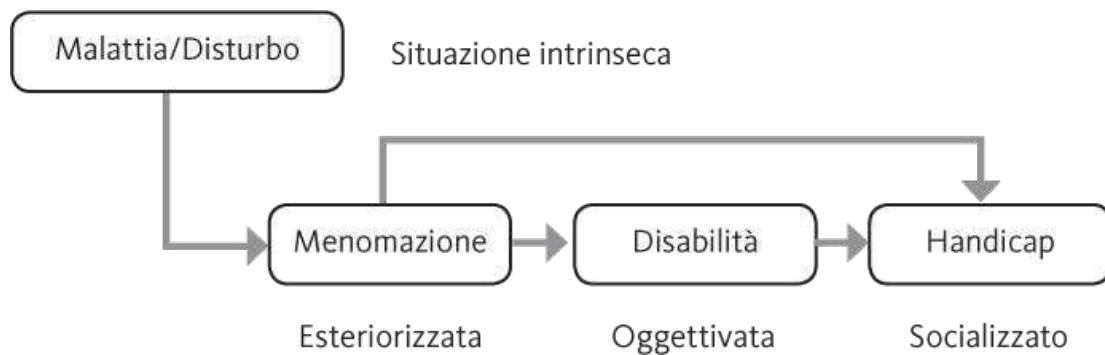
La **menomazione** è relativa a un'anomalia che si può verificare nella struttura del corpo o nel suo aspetto e può avere come origine una causa qualsiasi. Nell'ICIDH essa è definita come *“una perdita o una anomalia delle*

*strutture o delle funzioni anatomiche, fisiologiche o psicologiche dell'individuo*". La menomazione è relativa a un organo o a un apparato funzionale del corpo. Pertanto, la classificazione della menomazione è molto simile a quella di una malattia. In generale, la menomazione viene misurata sulla base di parametri che permettono di riferirla a soglie ben precise.

La **disabilità** è il risultato della menomazione dell'individuo in relazione alla sua prestazione funzionale e delle attività che svolge. Nell'ICIDH la disabilità è definita come *"una qualsiasi mancanza o limitazione (risultante da una menomazione) dell'abilità di svolgere una attività nel modo o entro i limiti considerati normali da un essere umano"*. La disabilità si riflette come un disturbo a livello dell'individuo, ossia interessa l'individuo nella sua interezza. La classificazione della disabilità viene fatta osservando la prestazione della persona e i risultati che ottiene nello svolgere tale prestazione. Pertanto, si individua il livello di disabilità mediante una scala di prestazioni.

L'**handicap** è relativo allo svantaggio sperimentato dall'individuo in conseguenza di una menomazione che ha determinato una disabilità. Nell'ICIDH, infatti, l'handicap è definito come *"uno svantaggio per un certo individuo, che risulta da una menomazione o da una disabilità, che limita o impedisce lo svolgimento di un ruolo che è ritenuto normale in base alla sua età, al sesso e ai fattori sociali e culturali"*. L'handicap, quindi, è individuato a livello dell'interazione del soggetto con l'ambiente circostante e della capacità di adattarsi ad esso. Pertanto, la classificazione dell'handicap è quella più particolare. Essa non viene fatta in base alle persone o alle loro abilità, ma piuttosto in base alle circostanze in cui le persone con disabilità possono trovarsi, ossia alle circostanze che possono mettere queste persone in condizioni di svantaggio rispetto ai loro coetanei normodotati, secondo la prospettiva delle norme sociali.

Come questi tre aspetti classificatori si integrino all'interno della ICIDH viene mostrato nella [Figura 9.1](#).



**FIGURA 9.1** Menomazione, disabilità e handicap nell'ICIDH

Sebbene la figura mostri una sequenza che progredisce linearmente da sinistra a destra, occorre specificare che la realtà è più complessa e che la sequenza può interrompersi in qualsiasi punto. Una persona, infatti, può avere una menomazione senza essere disabile come nel caso di un bambino che nasce senza le unghie, ossia con una anomalia, ma che non ha perso alcuna funzionalità della mano, pertanto non può essere considerato disabile. Analogamente, una persona può essere disabile senza avere un handicap, poiché l'ambiente in cui vive e le persone con cui interagisce sono tali da non influire sulla sua disabilità. In tal caso, addirittura due persone con la stessa disabilità potrebbero risultare l'una con handicap e l'altra senza.

Nonostante ciò, la bontà di questo modello sta nel fatto che esso suggerisce un protocollo di azione nel caso di una menomazione, stabilendo che bisogna intervenire su di essa in modo che non sfoci in disabilità, attraverso opportune cure o rimedi di tipo medico-sanitario. Inoltre, occorre intervenire sugli aspetti sociali che interessano

l'individuo, affinché la sua disabilità non si trasformi in handicap.

### 9.1.2 La legge 104/1992

La legge quadro 104 del 5 febbraio 1992 ha l'obiettivo di garantire l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone con handicap. Il concetto di integrazione è mirato a ottenere la piena partecipazione della persona con handicap alla vita della società. Esso si contrappone al concetto di emarginazione e di esclusione della persona con handicap. L'integrazione deve avvenire nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società.

La persona con handicap viene definita all'art. 3 commi 1 e 2 della L. 104/1992: *“È persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione”*.

Si delinea, quindi, il paradigma di una *minorazione* che causa una *difficoltà* (una *disabilità*) e che determina uno *svantaggio* sociale (un *handicap*). Pertanto, la L. 104/1992 riprende complessivamente il paradigma presentato nella ICIDH (vedi [Figura 9.2](#)).



**FIGURA 9.2** Il paradigma dell'ICIDH viene ripreso nella L. 104/1992

All'art. 12 commi 3 e 4, L. 104/1992 viene indicata la finalità dell'integrazione scolastica e viene sancito il diritto all'educazione e all'istruzione della persona handicappata: *“3. L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione. 4. L'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap”*.

Il comma 5 dello stesso art. 12 presenta le tappe che garantiscono l'integrazione scolastica e il diritto all'educazione e alla formazione dello studente disabile: *“All'individuazione dell'alunno come persona handicappata ed all'acquisizione della documentazione risultante dalla diagnosi funzionale, fa seguito un profilo dinamico-funzionale ai fini della formulazione di un piano educativo individualizzato, alla cui definizione provvedono congiuntamente, con la collaborazione dei genitori della persona handicappata, gli operatori delle unità sanitarie locali e, per ciascun grado di scuola, personale insegnante specializzato della scuola, con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico individuato secondo criteri stabiliti dal Ministro della Pubblica Istruzione. Il profilo indica le caratteristiche fisiche, psichiche e sociali ed affettive dell'alunno e pone in rilievo sia le difficoltà di apprendimento conseguenti alla situazione di handicap e le possibilità di recupero, sia le capacità possedute che devono essere sostenute, sollecitate e progressivamente rafforzate e sviluppate nel rispetto delle scelte culturali della persona handicappata”*.

Si pongono all'attenzione quattro passaggi:

1. l'individuazione dell'alunno in situazione di handicap, mediante una certificazione di tipo medico;
2. la stesura di una Diagnosi Funzionale (DF);
3. la conseguente redazione di un Profilo Dinamico Funzionale (PDF);
4. la conclusione dell'iter, mediante la formulazione di un Piano Educativo Personalizzato (PEI).

Infine, sottolineiamo come il c. 7 dell'art. 12 in esame autorizzi il Ministro della Sanità ad emanare un atto di indirizzo finalizzato all'integrazione dell'alunno con handicap. Come si può notare, la legge prevede che l'atto di indirizzo sia emanato dal Ministro della Sanità, senza coinvolgere quello della Pubblica Istruzione, un aspetto che ha risvolti concreti e simbolici e che mette in evidenza come l'handicap sia considerato ancora una questione medica, più che sociale.

### ***I documenti per l'integrazione dell'alunno in situazione di handicap***

L'atto di indirizzo viene formulato sulla base del D.P.R. 24 febbraio 1994 che descrive nel dettaglio i documenti richiamati nell'art. 12 della L. 104/1992 e assegna i compiti specifici ai vari soggetti che partecipano all'integrazione scolastica dell'alunno disabile.

Il primo documento a essere preso in analisi è la **Diagnosi Funzionale** (DF) che viene definita come *“la descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell'alunno in situazione di handicap”*. A redigere la diagnosi funzionale è l'Unità Multidisciplinare composta dal medico specialista nella patologia segnalata, dallo specialista in neuropsichiatria infantile, dal terapista della riabilitazione, dagli operatori sociali in servizio presso l'azienda sanitaria locale o in regime di convenzione con la medesima.

La Diagnosi Funzionale è un documento che viene redatto sulla base dell'acquisizione di alcuni dati ed elementi. In particolare, si attinge a:

- elementi clinici, che si acquisiscono mediante gli accertamenti medici cui viene sottoposto l'alunno e attraverso l'acquisizione di eventuale documentazione medica preesistente;
- elementi psico-sociali, che si acquisiscono attraverso una specifica relazione in cui si devono riportare:
  - i dati anagrafici del soggetto;
  - i dati relativi alle caratteristiche del nucleo familiare (composizione, stato di salute dei membri, tipo di lavoro svolto, contesto ambientale, ecc.).

Pertanto, gli accertamenti medici si articolano in due fasi:

a) la **raccolta di dati** (l'anamnesi) di carattere fisiologico e patologico del soggetto che partono dalla nascita e analizzano lo sviluppo neuro-psicologico fino a sedici anni. In questo quadro generale di informazioni, rientrano le vaccinazioni, le malattie riferite e/o repertate ed eventuali periodi di ospedalizzazione, programmi terapeutici in atto, interventi chirurgici, precedenti esperienze riabilitative;

b) la **diagnosi clinica** (l'individuazione della patologia), redatta dal medico specialista nella patologia segnalata (rispettivamente neuropsichiatra infantile, otorinolaringoiatra, oculista, ecc.) e facente riferimento alle cause (l'eziologia) e alle conseguenze funzionali dell'infermità, indicando la previsione dell'evoluzione naturale.

Il documento che costituisce la Diagnosi Funzionale deve articolarsi in una serie di aree di intervento nelle quali vanno indicate le difficoltà che si riscontrano per lo sviluppo del soggetto e le potenzialità che questi può raggiungere mediante il suo sviluppo. Questa struttura è legata al fatto che la Diagnosi Funzionale è un documento mirato al recupero del portatore di handicap. Le aree di intervento sono le seguenti:

- **cognitiva**, nella quale si esaminano il livello di sviluppo raggiunto e le capacità di integrazione delle competenze dell'alunno;
- **affettivo-relazionale**, in cui si considerano il livello di autostima e il rapporto con gli altri;
- **linguistica**, che esamina il livello di comprensione della lingua, di produzione scritta e orale della lingua e la capacità di comunicare in linguaggi alternativi;

- **sensoriale**, nell'ambito della quale si considerano i deficit di tipo sensoriale e il loro livello di compromissione. In particolare, ci si riferisce alla vista, all'udito e al tatto;
- **motorio-prassica**, dove si esaminano la motricità globale o grossolana (ad esempio, i movimenti degli arti) e la motricità fine (ad esempio, i movimenti delle dita);
- **neuropsicologica**, in cui si esaminano le componenti della memoria, dell'attenzione e dell'organizzazione spazio-temporale (capacità di orientarsi, consapevolezza del tempo);
- **autonomia personale e sociale**, ossia la capacità di limitare la richiesta di aiuto e di badare a sé o anche la capacità di essere autosufficiente nell'ambiente circostante.

Il secondo documento previsto è il **Profilo Dinamico Funzionale** (PDF) che viene redatto sulla base della Diagnosi Funzionale. Il D.P.R. 24 febbraio 1994 stabilisce che esso indichi *“in via prioritaria, dopo un primo periodo di inserimento scolastico, il prevedibile livello di sviluppo che l'alunno in situazione di handicap dimostra di possedere nei tempi brevi (sei mesi) e nei tempi medi (due anni)”*.

Il Profilo Dinamico Funzionale viene redatto dall'Unità Multidisciplinare che redige la Diagnosi Funzionale, cui si aggiungono i docenti curriculari, gli insegnanti specializzati della scuola, che riferiscono sulla base della diretta osservazione ovvero in base all'esperienza maturata in situazioni analoghe, con la collaborazione dei familiari dell'alunno. Pertanto, il Profilo Dinamico Funzionale rappresenta un punto di raccordo tra l'aspetto clinico e diagnostico e l'aspetto educativo e formativo. Esso presenta un profilo dello studente con handicap che viene tracciato attraverso una serie di assi fondamentali, che ricalcano in linea di massima le aree di intervento della Diagnosi Funzionale (cognitiva, affettivo-relazionale, linguistica, ecc.).

Il Profilo Dinamico Funzionale comprende necessariamente:

- a) la descrizione funzionale dell'alunno in relazione alle difficoltà che questi dimostra di incontrare in settori di attività; in altre parole la condizione attuale dell'alunno;
- b) l'analisi dello sviluppo potenziale dell'alunno a breve e medio termine, lungo gli assi fondamentali. Per ciascun asse, il livello di sviluppo potenziale viene desunto dall'esame di alcuni parametri:

b.1) asse **cognitivo**, esaminato nelle potenzialità esprimibili in relazione al livello di sviluppo raggiunto (normodotazione; ritardo lieve, medio, grave; disarmonia medio grave; fase di sviluppo controllata; età mentale, ecc.) alle strategie utilizzate per la soluzione dei compiti propri della fascia di età, allo stile cognitivo, alla capacità di usare, in modo integrato, competenze diverse;

b.2) asse **affettivo-relazionale**, esaminato nelle potenzialità esprimibili rispetto all'area del sé, al rapporto con gli altri, alle motivazioni dei rapporti e dell'atteggiamento rispetto all'apprendimento scolastico, con i suoi diversi interlocutori;

b.3) asse **comunicazionale**, esaminato nelle potenzialità esprimibili in relazione alle modalità di interazione, ai contenuti prevalenti, ai mezzi privilegiati;

b.4) asse **linguistico**, esaminato nelle potenzialità esprimibili in relazione alla comprensione del linguaggio orale, alla produzione verbale, all'uso comunicativo del linguaggio verbale, all'uso del pensiero verbale, all'uso di linguaggi alternativi o integrativi;

b.5) asse **sensoriale**, esaminato, soprattutto, in riferimento alle potenzialità riferibili alla funzionalità visiva, uditiva e tattile;

b.6) asse **motorio-prassico**, esaminato in riferimento alle potenzialità esprimibili in ordine alla motricità globale, alla motricità fine, alle prassi semplici e complesse e alle capacità di programmazione motorie interiorizzate;

b.7) asse **neuropsicologico**, esaminato in riferimento alle potenzialità esprimibili riguardo alle capacità mnesiche, alla capacità intellettuale e all'organizzazione spazio-temporale;

b.8) asse dell'**autonomia**, esaminato con riferimento alle potenzialità esprimibili in relazione all'autonomia della persona e all'autonomia sociale;

b.9) asse dell'**apprendimento**, esaminato in relazione alle potenzialità esprimibili in relazione all'età prescolare, scolare (lettura, scrittura, calcolo, lettura di messaggi, lettura di istruzioni pratiche, ecc.).

Il documento che segue il Profilo Dinamico Funzionale è il **Piano Educativo Individualizzato** (PEI), definito come *“il documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione”*. Il PEI è redatto congiuntamente dagli operatori sanitari individuati dall'ASL e dal personale insegnante curriculare e di sostegno della scuola e, ove presente, con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico, in collaborazione con i genitori o gli esercenti la responsabilità genitoriale nei confronti dell'alunno.

### 9.1.3 La disabilità nella classificazione ICF

Nel 2001, l'Organizzazione Mondiale della Sanità propone un nuovo sistema di classificazione, destinato a sostituire l'ICIDH. Si tratta dell'ICF, dall'acronimo di *International Classification of Functioning, Disability and Health*, che in italiano si può tradurre con *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*.

L'ICF rappresenta un punto di rottura con la precedente classificazione ICIDH che partiva dalla considerazione di una malattia e dal paradigma consequenziale del tipo: menomazione → disabilità → handicap. Difatti, l'obiettivo generale della classificazione ICF è quello di *“fornire un linguaggio e una struttura unificata e standard per la descrizione della salute e degli stati di salute”*. In altre parole, l'ICF prende come riferimento lo stato di salute di un soggetto considerando il suo livello di funzionamento, ma anche le compromissioni che lo interessano e che lo limitano. Non essendo una classificazione che parte da uno stato di malattia, essa non è applicabile solo alle persone con disabilità, ma a tutti i soggetti, a qualsiasi persona si trovi in un certo stato di salute. L'ICF è utile per stabilire un linguaggio comune sulla disabilità che possa favorire lo scambio di informazioni tra i vari operatori che orbitano intorno al mondo della disabilità (ad esempio medici, assistenti sociali, docenti). Inoltre, è adottato in più paesi e permette lo scambio di informazioni relative alla disabilità tra varie zone del mondo.

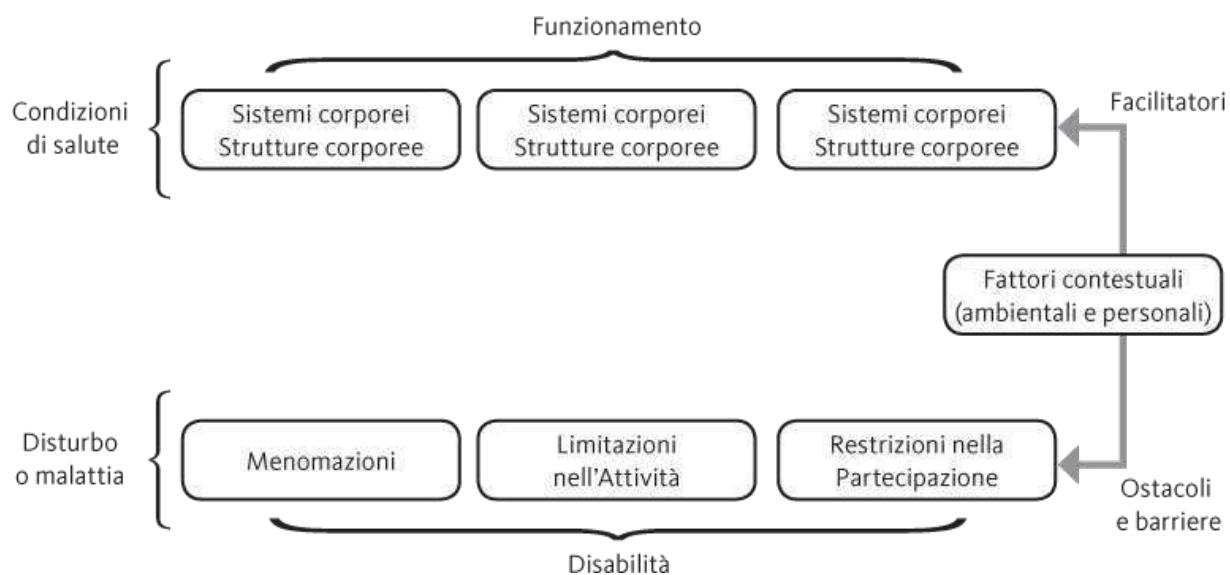
Prima di entrare nel dettaglio, facciamo un paio di considerazioni:

- il termine *funzionamento*, presente nell'acronimo della classificazione, è di carattere generale e indica tutte le *funzioni corporee* del soggetto, le *attività* che il soggetto svolge e il suo livello di *partecipazione* alla vita sociale. In altre parole, esso è un termine dalla connotazione positiva, che tende a sottolineare quanto l'individuo in un certo stato di salute interagisca positivamente con l'ambiente circostante;
- il termine *disabilità* è anch'esso di carattere generale, ma ha una connotazione negativa e nasce in contrapposizione al *funzionamento*. Esso indica il livello di *menomazione* del soggetto, le *limitazioni* che il suo stato di salute gli impone nello svolgere *attività* e quale tipo di restrizione esso ponga alla *partecipazione* dell'individuo alla vita sociale;
- dalla classificazione ICF scompare il termine *handicap*, che nella classificazione ICIDH indicava

l'interazione dell'individuo con l'ambiente. Esso viene sostituito dal termine *disabilità* che, come detto, si riferisce sia alla situazione di *menomazione* del soggetto sia al livello di *limitazione all'attività* del soggetto sia al livello di *restrizione della partecipazione* del soggetto. Con il modello ICF non si parlerà più di *handicap*, ma di *disabilità*.

Un aspetto importante della classificazione ICF è che essa prende in considerazione anche i fattori determinati dall'ambiente fisico e sociale in cui la persona vive, che hanno delle ripercussioni sullo svolgimento di attività e sulla partecipazione dell'individuo al contesto sociale. In altre parole, essi influiscono sul funzionamento o sulla disabilità. Quando i fattori ambientali sono positivi, allora sono dei *facilitatori* e favoriscono il funzionamento dell'individuo; quando sono negativi, costituiscono *ostacoli* o *barriere* al funzionamento e determinano una *disabilità*. Pertanto, si parla di funzionamento o disabilità di una persona in base a quello che emerge dal livello di salute delle funzioni e della struttura corporea, dal livello di efficacia con cui si effettuano delle attività, dal livello di partecipazione alla vita sociale, in uno specifico contesto che influenza questi fattori. Ne consegue che nel modello ICF non viene classificato lo stato di salute di un *individuo*, ma lo **stato di salute di un individuo immerso in un contesto**. Difatti, il livello di funzionamento dell'individuo si misura nel contesto in cui egli interagisce. Un individuo può avere un funzionamento apprezzabile in un contesto che ne determina uno stato di salute ottimale, mentre può presentare una disabilità in un altro che ne limita l'attività e ne restringe la partecipazione. Facciamo un esempio grossolano e un po' estremo, ma che permette di comprendere il senso del modello ICF: una persona con motricità limitata, costretta su di una sedia a rotelle, è "disabile" in un ambiente con molte scale, mentre non lo è se le barriere architettoniche sono state eliminate e sostituite dalle rampe.

L a [Figura 9.3](#) permette di capire, in termini piuttosto semplificati, il meccanismo alla base della classificazione ICF.



**FIGURA 9.3** Il meccanismo alla base della classificazione ICF

All'interno dell'ICF le informazioni che permettono di operare una classificazione sono suddivise in due parti, ciascuna con due componenti. La prima concerne il *Funzionamento* e la *Disabilità* e comprende:

- la componente del *Corpo* costituita dalla *funzione dei sistemi corporei*, ossia le funzioni fisiologiche e psicologiche espletate dai vari sistemi corporei (sistema nervoso, respiratorio), e dalle *strutture*

*corporee*, ossia le parti anatomiche del corpo (arti, organi);

- la componente dell'*Attività* e della *Partecipazione* in cui sono classificate una serie di attività e di modalità di interazioni con l’ambiente esterno. Nello specifico, per “Attività” si intende lo svolgimento di un compito, mentre per “Partecipazione” il coinvolgimento in una situazione di vita.

Tutte le componenti di questa parte possono essere espresse in termini *positivi* di funzionamento quando non hanno ripercussioni negative sul corpo, sull’attività o sulla partecipazione, oppure in termini *negativi* di disabilità, quando costituiscono menomazioni nel corpo (ossia problemi nella funzione o nelle parti del corpo), limitazioni nell’attività e restrizioni nella partecipazione.

## Classificazione ICF - Parte 1 Funzionamento e Disabilità

Illustriamo in modo sommario come funziona la classificazione della Parte 1 dell'ICF. La classificazione delle *Funzioni dei sistemi corporei* usa la lettera *b* seguita da un numero (ad esempio: b114 indica le funzioni di orientamento, b134 le funzioni del sonno. Questo codice alfanumerico viene seguito da un *punto* e da un *qualificatore* (una cifra) che assume valore 0 per assenza di menomazione (salute completa), 1 per menomazione lieve, 2 per menomazione media, 3 per menomazione grave e 4 per menomazione completa (ad esempio b114.1 vuol dire che le funzioni di orientamento [b114] sono lievemente [valore 1] compromesse). La classificazione delle *Strutture corporee* usa la lettera *s* seguita da un numero (ad esempio: s140 indica la struttura del sistema nervoso simpatico, s310 la struttura del naso).

La classificazione delle strutture corporee è analoga a quella delle funzioni dei sistemi corporei, per cui s140.0 vuol dire che il sistema nervoso simpatico (s140) è in uno stato di salute (valore 0), mentre s310.4 indica la completa compromissione (valore 4) del naso (s310). Tuttavia, nel caso delle strutture corporee, il primo qualificatore dopo il punto può essere seguito da altri qualificatori (cifre) che descrivono più nel dettaglio la compromissione. Pertanto, un codice completo può apparire nel modo seguente: s140.310.

La classificazione della componente *Attività e Partecipazione* usa la lettera *d* seguita da un numero, ad esempio:

- d110 indica l'attività di guardare;
- d116 riguarda l'attività di leggere;
- d450 riguarda l'attività di camminare;
- d910 indica il livello di partecipazione alla vita sociale di una comunità.

In questo caso il codice alfanumerico viene seguito da un *punto* e da due qualificatori:

- il primo esprime la *performance* relativa a quell'attività nella condizione e nell'ambiente attuale in cui opera il soggetto; questo qualificatore tiene conto di tutta la situazione ambientale attuale del soggetto e su di esso influiscono i fattori ambientali. In particolare, il qualificatore indica il livello di *difficoltà* che il soggetto incontra nello svolgere l'attività. Il valore 0 sta per nessuna difficoltà, 1 per difficoltà lieve, 2 per difficoltà media, 3 per difficoltà grave, 4 per difficoltà completa;
- il secondo qualificatore esprime la *capacità* di partenza del soggetto nello svolgere quell'attività; questo qualificatore tiene conto della prestazione del soggetto in un ambiente medio di riferimento. Pertanto, confrontandolo con il precedente, si ha una quantificazione dell'impatto che l'ambiente attuale determina sulla performance del soggetto a fronte della sua capacità di partenza. I valori da 0 a 4 hanno lo stesso significato del qualificatore precedente.

Ad esempio d450.13 indica che la performance del camminare (d450) nell'ambiente attuale presenta lievi difficoltà (valore 1), ma la capacità di partenza del soggetto avrebbe creato difficoltà gravi (valore 3). In altre parole, si sta descrivendo una situazione di un soggetto che ha gravi difficoltà di partenza nel camminare, ma che diventano lievi nell'ambiente in cui opera. La riduzione della difficoltà grazie all'ambiente può essere rappresentata dall'uso di un tutore alle gambe o di un deambulatore che gli facilita il compito.

La seconda parte della classificazione ICF riguarda i *Fattori contestuali* e anch'essa, come accennato, è suddivisa in due componenti:

- la componente dei *Fattori ambientali*, nella quale vengono classificati i fattori determinati dall'ambiente fisico e sociale in cui la persona vive. Questi fattori hanno delle ripercussioni su entrambe le componenti della Prima Parte (ossia il Corpo, l'Attività e la Partecipazione). In particolare, si parla di fattori ambientali che sono *facilitatori* quando favoriscono il funzionamento, oppure sono *ostacoli* o *barriere* quando determinano una disabilità;
- la componente dei *Fattori personali*, ossia le caratteristiche interne a ogni singolo individuo. Questi fattori risentono di una forte variabilità da individuo a individuo; pertanto non sono classificati. Tra essi possiamo indicare l'età, il sesso, la forma fisica, la razza, le abitudini, lo stile di vita, la capacità di adattamento.

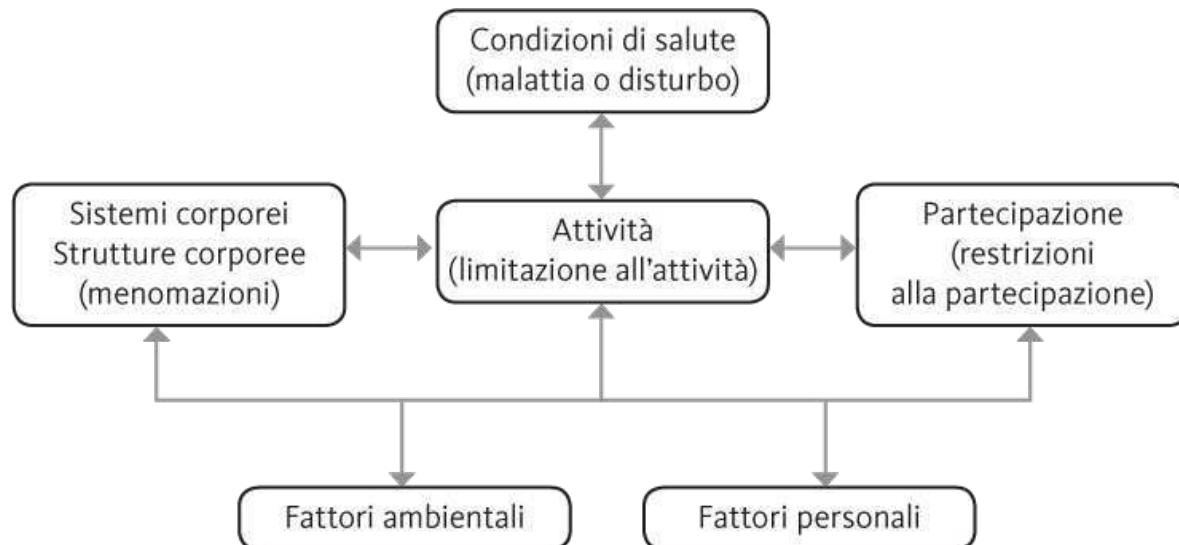
## Classificazione ICF - Parte 2 Fattori contestuali

La classificazione dei *Fattori ambientali* usa la lettera e seguita da un numero; ad esempio:

- e215 indica la popolazione in un dato ambiente;
- e240 indica la luce presente in un ambiente;
- e330 indica una persona in una posizione di autorità.

In questo caso, se il fattore ambientale considerato costituisce una *barriera*, allora il suo codice è seguito da un *punto*, mentre, se quel fattore costituisce un *facilitatore*, allora è seguito dal *segno più*. Analogamente ai casi precedenti, segue un qualificatore che va da 0 (assenza di barriera) fino a 4 (barriera completa), oppure da 0 (assenza di facilitatore) fino a 4 (facilitatore completo).

Ad esempio, il codice e330+3 indica che nel contesto in cui vive il soggetto vi è una persona in posizione di autorità (e330) che favorisce (segno +) in modo forte (valore 3) il suo inserimento; se il soggetto è uno studente, questa persona può essere un genitore oppure un docente.



**FIGURA 9.4** Le componenti della classificazione ICF (riadattato dal manuale ICF)

La [Figura 9.4](#) mette in evidenza come tutte le componenti coinvolte nell'ICF si influenzino a vicenda. Questa interazione bidirezionale è rappresentata dai connettori che hanno una duplice punta (ad esempio, i sistemi e le

strutture corporee possono influenzare le attività che l'individuo svolge, ma queste possono essere anche influenzate dai fattori ambientali). A loro volta, le attività svolte possono anche influenzare il livello di partecipazione dell'individuo alla vita sociale e così via.

Tutte le componenti determinano le condizioni di salute del soggetto (in alto).

Al fine di comprendere e spiegare la disabilità e il funzionamento sono stati proposti diversi modelli concettuali. In generale è possibile suddividere questi modelli in due categorie dialettiche:

- il *modello medico* vede la disabilità come un problema della persona, direttamente causata da malattie, traumi o altre condizioni di salute. Per questo modello, la persona richiede cure sanitarie fornite sotto forma di trattamenti individuali da parte di professionisti. La gestione della disabilità avviene mediante la cura delle malattie, oppure mira all'adattamento dell'individuo allo stato di malattia, mediante un cambiamento del comportamento dell'individuo. In questo caso, le scelte politiche orientate a fronteggiare la disabilità elaborano risposte principalmente mediche e sanitarie;
- il *modello sociale* vede la disabilità come un problema creato dalla società, dalle sue scelte che non puntano all'integrazione degli individui disabili. In questo modello, la disabilità non è un attributo di un individuo, bensì un insieme complesso di condizioni, molte delle quali vengono create dall'ambiente sociale. Pertanto, la gestione del problema richiede una responsabilità collettiva della società, al fine di apportare le modifiche all'ambiente, necessarie ad attuare la piena partecipazione delle persone con disabilità in tutti i settori della vita sociale. Per tale motivo, la questione della disabilità va affrontata soprattutto a livello di scelte politiche che si riflettono sul sociale.

L'ICF integra questi due modelli e per questo motivo è anche definito come un *modello bio-psico-sociale*, dove l'aspetto biologico e psichico discendono in prevalenza dal modello medico e si fondono con gli aspetti sociali.

#### **9.1.4 La Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità**

Nel dicembre del 2006 l'Assemblea delle Nazioni Unite approva la *Convenzione delle Nazioni Unite (Convenzione ONU) per i diritti delle persone con disabilità*, ratificata dal Parlamento italiano con la legge n. 18 del 3 marzo 2009. All'art. 1 della Convenzione è definito il suo scopo: essa si prefigge di *“promuovere, proteggere e garantire il pieno ed uguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità, e promuovere il rispetto per la loro intrinseca dignità”*.

Lo stesso art. 1 stabilisce che *“per persone con disabilità si intendono coloro che presentano durature menomazioni fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali che in interazione con barriere di diversa natura possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su base di uguaglianza con gli altri”*.

Più specifico e chiaro è il punto e) del preambolo dove si legge che *“la disabilità è il risultato dell'interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali ed ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su base di uguaglianza con gli altri”*. Dunque, la menomazione diventa disabilità in presenza di barriere e ostacoli ambientali; ritroviamo in questo approccio il modello bio-psico-sociale dell'ICF.

Per ridurre la disabilità è possibile, quindi, intervenire sulle barriere e sugli ostacoli operando un *“accomodamento ragionevole”* che la Convenzione ONU definisce come l'insieme delle modifiche e degli adattamenti *“necessari ed appropriati che non impongano un onere sproporzionato o eccessivo”* che vengono adottati *“per garantire alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di uguaglianza con gli altri, di*

*tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali”.*

Come si può notare, la Convenzione ONU e il Modello ICF sono realmente in stretta connessione; ciò che viene delineato in termini medici e sociali nel secondo trova la sua espressione politica nella Convenzione ONU.

Sulla Convenzione ONU e sul Modello ICF ritornano le *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (Nota MIUR 4274 del 4 agosto 2009). In particolare, riteniamo opportuno riportare un estratto delle Linee Guida riguardo al Modello ICF: “*Nella prospettiva dell'ICF, la partecipazione alle attività sociali di una persona con disabilità è determinata dall'interazione della sua condizione di salute (a livello di strutture e di funzioni corporee) con le condizioni ambientali, culturali, sociali e personali (definite fattori contestuali) in cui essa vive. Il modello introdotto dall'ICF, bio-psico-sociale, prende dunque in considerazione i molteplici aspetti della persona, correlando la condizione di salute e il suo contesto, pervenendo così ad una definizione di 'disabilità' come ad una condizione di salute in un ambiente sfavorevole. Nel modello citato assume valore prioritario il contesto, i cui molteplici elementi possono essere qualificati come 'barriera', qualora ostacolino l'attività e la partecipazione della persona, o 'facilitatori', nel caso in cui, invece, favoriscano tali attività e partecipazione'.*

### **9.1.5 La revisione dei documenti per l'integrazione sulla base del modello ICF**

Il 20 marzo 2008 viene firmata l'*Intesa tra il Governo, le Regioni, le Province autonome di Trento e Bolzano, le Province, i Comuni e le Comunità montane in merito alle modalità e ai criteri per l'accoglienza scolastica e la presa in carico dell'alunno con disabilità*. Nell'Intesa vengono rivisti i documenti per l'integrazione dell'alunno disabile nel contesto scolastico, ossia la Diagnosi Funzionale (DF), il Profilo Dinamico Funzionale (PDF) e il Piano Educativo Individualizzato (PEI). L'importanza di questo documento è che esso segna il passaggio da un'impostazione dell'integrazione fatta dalla prospettiva dell'ICIDH-1980, ad una che segue i criteri della classificazione ICF-2001.

Nel punto 2.2 dell'art. 2 dell'Intesa, si parla della Diagnosi Funzionale, definita come “*l'atto di valutazione dinamica di ingresso e presa in carico, per la piena integrazione scolastica e sociale*”. La Diagnosi Funzionale è redatta dall'Unità Multidisciplinare dei Servizi Specialistici per l'Infanzia e l'Adolescenza del territorio di competenza. Alla sua stesura collaborano la scuola e la famiglia.

Nell'Intesa viene espressamente richiamato il modello ICF, in quanto si afferma che la redazione della Diagnosi Funzionale avviene “*secondo i criteri del modello bio-psicosociale alla base dell'ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità*”.

La nuova struttura del documento prevede le seguenti parti:

1. approfondimento anamnestico e clinico;
2. descrizione del quadro di funzionalità nei vari contesti;
3. definizione degli obiettivi in relazione ai possibili interventi clinici, sociali ed educativi e delle idonee strategie integrate di intervento;
4. individuazione delle tipologie di competenze professionali e delle risorse strutturali necessarie per l'integrazione scolastica e sociale.

È interessante soffermarsi su questo nuovo impianto del documento che rispecchia in pieno l'impostazione ICF e che concilia la prospettiva medica con quella sociale. Difatti, è previsto un approfondimento anamnestico e clinico (ambito medico), ma si parla anche di interventi clinici, sociali ed educativi e di competenze e risorse che mirano ad una integrazione sociale e scolastica (ambito sociale). Anche il quadro di funzionalità nei vari contesti richiama alla mente l'impostazione dell'ICF secondo la quale la disabilità è una questione connessa all'ambiente

in cui si vive.

Nella nuova versione, la Diagnosi Funzionale include anche il Profilo Dinamico Funzionale. In coerenza con i principi dell'ICF, la fusione dei due documenti costituisce il **Profilo di funzionamento della persona**.

Come si può notare, il punto 4 della struttura della Diagnosi Funzionale contempla l'individuazione delle competenze professionali e delle risorse strutturali. Per la compilazione di questo punto, l'Unità Multidisciplinare è affiancata:

- da un esperto di pedagogia e didattica speciale designato dall'Ufficio Scolastico Provinciale;
- da un operatore esperto sociale in carico ai Piani di Zona (art. 19 L. 328/2000), agli Enti Locali competenti ed alle ASL.

La Diagnosi Funzionale deve essere:

- redatta in tempi utili per la predisposizione del Piano Educativo Individualizzato;
- sottoposta obbligatoriamente a verifica periodica;
- rivista a ogni passaggio di grado di istruzione o in presenza di condizioni nuove e sopravvenute. In tal caso l'Unità Multidisciplinare è affiancata da docenti o operatori sociali che hanno preso in carico lo studente.

Nell'art. 3 si parla invece del **Piano Educativo Individualizzato** (PEI), che, redatto dall'intero consiglio di classe, congiuntamente con gli operatori dell'Unità Multidisciplinare, gli operatori dei servizi sociali e in collaborazione con i genitori, contiene:

- tutte le attività educative e didattiche programmate, con relative verifiche e valutazioni;
- gli interventi di carattere riabilitativo e sociale, in modo che siano integrati e condivisi tra loro;
- una descrizione della tipologia e della funzionalità delle esigenze complessive di risorse professionali, tecnologiche, di supporto all'autonomia scolastica, di riorganizzazione funzionale degli ambienti.

Il Piano Educativo Individualizzato deve essere:

- rivisto e aggiornato, all'inizio di ogni anno scolastico, effettuando una verifica dei progressi realizzati;
- sottoposto, nel corso dell'anno scolastico, a una verifica di medio termine sulle attività realizzate, per formulare eventuali adeguamenti;
- realizzato, nei passaggi di ciclo, con collaborazione dei docenti del ciclo precedente coinvolti nelle iniziative di sostegno.

### **9.1.6 I gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica**

L'integrazione dell'alunno disabile nell'istituzione scolastica è un processo complesso che coinvolge numerosi attori con professionalità diverse. Esso ha bisogno di due modalità di coordinamento:

- uno "orizzontale", mediante il quale tutti i soggetti istituzionali (scuole, ASL, enti locali), che collaborano all'integrazione dell'alunno nella società, operino in modo armonizzato e sinergico;
- uno "verticale", interno al mondo dell'istruzione, attraverso il quale la singola istituzione scolastica si raccordi con gli uffici provinciali e regionali, per favorire l'integrazione degli alunni disabili nel sistema di istruzione.

Per garantire il coordinamento verticale, esistono dei gruppi di lavoro che sono costituiti su più livelli nell'ambito del sistema di istruzione, ossia si tratta di gruppi formati presso l'ufficio scolastico regionale, l'ufficio scolastico provinciale e presso le istituzioni scolastiche.

Il coordinamento orizzontale è garantito dalla natura interistituzionale di ogni singolo gruppo, nel quale sono inseriti rappresentanti del mondo della scuola, degli enti locali, che garantiscono i servizi sociali, e delle aziende sanitarie locali che gestiscono quelli sanitari.

L'art. 15 c. 1 della L. 104/1992, rubricato *"Gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica"*, prevede la costituzione presso ogni ufficio scolastico provinciale di un gruppo di lavoro, definito anche **Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale** (abbrev. **GLIP**). Tale nome è stato introdotto dal D.M. 26 giugno 1992, che, in attuazione della L. 104/1992, lo ha regolamentato in modo più specifico. In seguito, le modalità e i compiti del gruppo sono stati integrati e/o modificati dal D.M. 31 luglio 1992 e dal D.M. 11 aprile 1994 n. 122.

Il nome del gruppo deriva dal fatto che accoglie rappresentanti di diverse istituzioni che operano nell'ambito dell'istruzione, della sanità, dell'amministrazione locale e del volontariato. In particolare esso è composto da:

- un ispettore tecnico nominato dal dirigente dell'ufficio;
- un esperto della scuola;
- due esperti designati dagli enti locali;
- due esperti delle aziende sanitarie locali;
- tre esperti designati dalle associazioni delle persone disabili maggiormente rappresentative a livello provinciale, nominati dal dirigente dell'ufficio.

Il gruppo di lavoro dura in carica tre anni e assolve ai seguenti compiti, indicati nel c. 3 dell'art. 15 L. 104/1992:

- fornisce consulenze e formula proposte al dirigente dell'ufficio;
- fornisce consulenze alle singole scuole;
- collabora con gli enti locali e le ASL per la conclusione e la verifica dell'esecuzione degli accordi di programma, per l'impostazione e l'attuazione dei piani educativi individualizzati, nonché per qualsiasi altra attività inerente all'integrazione degli alunni in difficoltà di apprendimento.

Per evitare confusione occorre sottolineare che, nonostante l'istituzione del GLIP, presso l'ufficio scolastico provinciale continua a operare quello che viene definito **Gruppo di Lavoro Provinciale** o **Gruppo H provinciale**, come viene espressamente ribadito dall'art. 7 del D.M. 11 aprile 1994 n. 122 e dalla C.M. n. 123 dell'11 aprile 1994 che riguardano il GLIP. I compiti e la costituzione del Gruppo H provinciale sono definiti dalle CC.MM. n. 277 dell'8 agosto 1975 e n. 216 del 3 agosto 1977 e anche nella stessa C.M. n. 123 dell'11 aprile 1994. Tale gruppo non è a carattere interistituzionale, pertanto deve affrontare problematiche che connettono strettamente la disabilità all'istruzione. Esso è costituito almeno da:

- un ispettore tecnico periferico;
- due dirigenti scolastici;
- tre docenti esperti in educazione speciale.

I suoi compiti sono:

- di carattere consultivo in relazione all'integrazione, alla didattica speciale e all'aggiornamento;

- di coordinamento tra le varie istituzioni scolastiche sulle tematiche della disabilità;
- relativi “*all'esame dei documenti diagnostici e dei materiali di programmazione educativa e didattica riferiti ai singoli alunni in situazione di handicap [...] per la determinazione delle risorse di sostegno ordinarie o in deroga* (C.M. n. 123 dell’11 aprile 1994)”.

Inoltre, l’art. 15 c. 2 della L. 104/1992 prevede la costituzione di gruppi di studio e di lavoro presso ciascuna istituzione scolastica. Questi gruppi sono composti da insegnanti, operatori dei servizi, familiari e studenti e hanno il compito di collaborare alle iniziative educative e di integrazione predisposte dal piano educativo. L’istituzione di questi gruppi si innesta sui gruppi per l’integrazione scolastica che erano già previsti in circolari antecedenti la L. 104/1992 (si tratta della C.M. n. 258 del 22 settembre 1983 e della C.M. n. 262 del 22 settembre 1988). Pertanto, a livello di singola istituzione scolastica si determina la creazione di un **Gruppo di lavoro per l’Handicap di Istituto (GLHI)** che viene chiamato anche **Gruppo H di Istituto**. Spesso ci si riferisce a esso anche come al **Gruppo di Lavoro di Istituto per l’Integrazione Scolastica (GLIS)** che comprende generalmente:

- il dirigente scolastico o un suo delegato;
- i rappresentanti dei docenti curricolari e di sostegno;
- i rappresentanti dei servizi sociali (enti locali) e sanitari (aziende sanitarie locali);
- i rappresentanti dei genitori e degli studenti (nella scuola secondaria).

Di solito, questo gruppo si occupa di:

- coordinare l’inserimento e l’integrazione degli alunni con disabilità nell’istituzione scolastica, anche mediante i singoli Gruppi di Lavoro per l’Handicap Operativi (GLHO), di cui parleremo a breve;
- diffondere informazioni e materiali sulla disabilità nell’ambito dell’istituzione scolastica;
- raccordarsi con i gruppi a livello provinciale;
- fornire consulenza ai consigli di classe sulla disabilità;
- fare proposte per l’aggiornamento.

Inoltre, nell’istituzione scolastica operano anche i singoli **Gruppi di Lavoro per l’Handicap Operativi (GLHO)**, anche detti **GLH Operativi**. Di solito, ciascuno di questi gruppi si costituisce intorno al singolo alunno con disabilità. Pertanto ad esso partecipano:

- il dirigente scolastico o un suo delegato;
- i docenti curricolari e di sostegno dell’alunno;
- gli operatori dei servizi sociali e sanitari;
- i genitori dello studente.

Questo gruppo si occupa di redigere i documenti essenziali per l’integrazione dell’alunno nell’istituzione scolastica (PDF e PEI).

Infine, le *Linee Guida per l’Integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (Nota MIUR n. 4274 del 2009) prevedono che ciascun ufficio scolastico regionale promuova la costituzione di un **GLIR (Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale)**, al quale demandare la realizzazione di un’azione di coordinamento e indirizzo nell’ambito delle problematiche relative all’integrazione degli alunni con disabilità. In particolare, i GLIR possono attivare “*ogni possibile iniziativa finalizzata alla stipula di Accordi di programma regionali per il coordinamento, l’ottimizzazione e l’uso delle risorse, riconducendo le iniziative regionali ad un quadro unitario compatibile con i*

*programmi nazionali d'istruzione e formazione e con quelli socio-sanitari*". Le Linee Guida specificano che l'istituzione dei GLIR non intacca il ruolo istituzionale dei GLIP che devono essere intesi "come organismi attuativi, in sede provinciale, delle linee di indirizzo e coordinamento stabilite a livello regionale".

### **9.1.7 La didattica per gli alunni disabili nelle Linee guida**

Il processo di integrazione degli alunni disabili passa anche attraverso una didattica che mira a sviluppare i loro punti di forza e a garantire la piena realizzazione e il successo formativo di ognuno. A tale proposito le Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (Nota MIUR n. 4274 del 4 agosto 2009) forniscono alcuni spunti interessanti.

La presenza del docente assegnato all'attività di sostegno non implica che tale figura debba farsi da sola carico del processo di integrazione e, quindi, anche degli aspetti didattici legati all'alunno disabile. Se l'integrazione e la didattica sono praticati in questo modo, si corre il rischio concreto che per l'alunno con disabilità non vi sia la necessaria tutela del diritto allo studio, nelle ore in cui il docente per le attività di sostegno non è presente alle attività didattiche. Le Linee guida parlano di una "*logica sistematica*" secondo la quale il docente è "*assegnato alla classe per le attività di sostegno*". Pertanto, tale insegnante interviene con attività specifiche nelle proprie ore di servizio e collabora con il docente curricolare e con il consiglio di classe, affinché l'iter formativo dell'alunno possa continuare anche in sua assenza. La logica che prevede l'assegnazione del docente di sostegno alla classe è illustrata in modo chiaro già nella L. 104/1992 all'art. 13 commi 5 e 6, in cui si afferma che "*nella scuola secondaria di primo e secondo grado sono garantite attività didattiche di sostegno [...] realizzate con docenti di sostegno specializzati*". Inoltre si stabilisce che "*gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti*".

Alla luce di ciò si può affermare che da un punto di vista strettamente operativo gli interventi didattici in aula sono attuati mediante la sinergia tra i docenti curricolari e quelli specializzati nel sostegno. Una soluzione efficace è quella di utilizzare strategie di *co-teaching*, vale a dire pratiche didattiche attuate con l'intervento simultaneo di due docenti che prendono in carico l'intero gruppo classe, personalizzando e individualizzando la didattica in base alle esigenze cognitive e sociali di ogni singolo studente<sup>1</sup>. Affrontando il tema più specifico dell'impostazione didattica da adottare nella classe, le Linee guida parlano di strategie che favoriscono l'integrazione e l'inclusione, come l'apprendimento cooperativo, il lavoro di gruppo e/o a coppie, il tutoring, l'apprendimento per scoperta, la suddivisione del tempo in tempi, l'utilizzo di mediatori didattici, di attrezzature e ausili informatici, di software e sussidi specifici. Inoltre, l'apprendimento cooperativo viene anche indicato come una metodologia che favorisce "*la costruzione attiva della conoscenza, attivando le personali strategie di approccio al 'sapere', rispettando i ritmi e gli stili di apprendimento e 'assecondando' i meccanismi di autoregolazione*"<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> La trattazione del *co-teaching* è contenuta nel [Cap. 7](#).

<sup>2</sup> L'apprendimento cooperativo, il tutoraggio tra pari e le altre metodologie didattiche sono presentati nel [Cap. 4](#).

Diventa strategico anche il ruolo assunto dalle nuove tecnologie. Queste possono favorire l'integrazione, in quanto sono quegli strumenti che contribuiscono a rendere l'ambiente meno ostile al disabile, secondo l'idea alla base del modello ICF. Pertanto, i docenti "*possono predisporre i documenti per lo studio o per i compiti a casa in formato elettronico, affinché essi possano risultare facilmente accessibili agli alunni che utilizzano ausili e computer per svolgere le proprie attività di apprendimento*". Inoltre, è possibile sfruttare tutte le potenzialità offerte

dal libro di testo in formato elettronico.

Occorre curare il clima che si sviluppa nella classe in cui vi è l'alunno disabile. A tale proposito *“gli insegnanti devono assumere comportamenti non discriminatori, essere attenti ai bisogni di ciascuno, accettare le diversità presentate dagli alunni disabili e valorizzarle come arricchimento per l'intera classe, favorire la strutturazione del senso di appartenenza, costruire relazioni socio-affettive positive”*.

### **9.1.8 La valutazione degli studenti con disabilità**

#### ***Valutazione negli scrutini intermedi e finali***

Il D.P.R. 122/2009 è il regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni. All'art. 9 del regolamento viene trattata la valutazione degli alunni con disabilità.

In particolare, il comma 1 dell'art. 9 afferma che *“la valutazione degli alunni con disabilità certificata [...] è riferita al comportamento, alle discipline e alle attività svolte sulla base del Piano Educativo Individualizzato”* (PEI). Tale votazione è espressa con un voto in decimi.

Pertanto, sebbene la valutazione degli alunni disabili assuma formalmente lo stesso aspetto di quella degli altri studenti, occorre sottolineare che essa è rapportata a conoscenze, abilità e competenze che sono presentate come obiettivi del Piano Educativo Individualizzato.

Nelle Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (Nota MIUR n. 4274 del 2009) questo aspetto viene ribadito. Difatti si afferma che *“la valutazione in decimi va rapportata al PEI, che costituisce il punto di riferimento per le attività educative a favore dell'alunno con disabilità”*. Inoltre, le Linee Guida rammentano che la valutazione dell'alunno disabile deve essere considerata non solo una valutazione della sua prestazione, ma anche dei processi.

#### ***Valutazione ed esame conclusivo del primo ciclo***

L'art. 318 c. 1 del D.Lgs. 297/1994 (Testo Unico) stabilisce che *“nella valutazione degli alunni handicappati da parte dei docenti è indicato, sulla base del Piano Educativo Individualizzato, per quali discipline siano stati adottati particolari criteri didattici, quali attività integrative e di sostegno siano state svolte, anche in sostituzione parziale dei contenuti programmatici di alcune discipline”*. Pertanto, in linea generale, nel Piano Educativo Individualizzato non sono sempre riportati i medesimi contenuti programmatici stabiliti per il resto della classe. Di conseguenza il comma successivo stabilisce che le prove d'esame devono essere conformi agli insegnamenti impartiti, pur non introducendo esplicitamente il concetto di prova differenziata.

Tuttavia, l'O.M. 90/2001 riprende i contenuti dell'art. 318 e chiarisce alcuni aspetti. All'art. 11 c. 11 si afferma che *“gli allievi in situazione di handicap che vengano ammessi a sostenere gli esami di licenza, possono svolgere prove differenziate, in linea con gli interventi educativo-didattici attuati sulla base del percorso formativo individualizzato”*. Nel medesimo articolo si esplicita quale deve essere la caratteristica principale di queste prove differenziate: esse devono *“essere idonee a valutare il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità ed ai livelli di apprendimento iniziali”*.

L'art. 9 c. 2 del D.P.R. 122/2009 ritorna sulle caratteristiche delle prove differenziate affermando che per l'esame conclusivo del primo ciclo vengono predisposte tali prove, comprensive della prova a carattere nazionale (predisposta dall'INVALSI) e che *“le prove differenziate hanno valore equivalente a quelle ordinarie ai fini del superamento dell'esame e del conseguimento del diploma di licenza”*.

In altre parole, l'alunno disabile svolge, quando possibile, delle prove ordinarie, uguali al resto della classe, se il suo Piano Educativo Individualizzato lo prevede. In alternativa, svolge delle prove differenziate che sono

riferite a conoscenze, abilità e competenze del suo PEI. Se l'alunno supera positivamente l'esame, in entrambi i casi conseguirà il diploma di licenza. Pertanto, il fatto che svolga le stesse prove degli altri alunni o che sostenga prove differenziate non incide sull'eventuale conseguimento del diploma. Per tale motivo, nel primo ciclo è più corretto parlare di *personalizzazione* delle prove dell'alunno disabile, in quanto esse non differenziano l'esito formale dell'esame. Difatti, le Linee Guida (Nota MIUR n. 4274 del 2009) ritornano su questo concetto e sottolineano la distinzione sostanziale che esiste tra prove differenziate nel primo ciclo e nel secondo ciclo. In esse, si afferma che *“dal punto di vista concettuale e metodologico è opportuno distinguere fra la programmazione personalizzata che caratterizza il percorso dell'alunno con disabilità nella scuola dell'obbligo e la programmazione differenziata che, nel secondo ciclo di istruzione, può condurre l'alunno al conseguimento dell'attestato di frequenza”*.

Notiamo, inoltre, che sussiste un'ulteriore possibilità di esito conclusivo del percorso di studi del primo ciclo previsto dall'art. 11 c. 12 dell'O.M. 90/2001, per il quale nel caso in cui venga accertato il mancato raggiungimento degli obiettivi del PEI, il consiglio di classe può decidere che l'alunno ripeta la classe o che sia ammesso agli esami di licenza *“al solo fine del rilascio di un attestato di credito formativo”* indispensabile per l'iscrizione e la frequenza delle classi successive, *“ai soli fini del riconoscimento di crediti formativi da valere anche per percorsi integrati”*; concetto sul quale ritorna anche l'art. 9 c. 4 del D.P.R. 122/2009. In altre parole, per gli alunni disabili che non hanno conseguito gli obiettivi fissati nel PEI, il consiglio di classe può deliberare comunque la partecipazione all'esame di Stato, la cui finalità è quella di conseguire un attestato di credito formativo, non il diploma di licenza. Comunque, nella sostanza, l'esito non cambia di molto rispetto al rilascio del diploma, in quanto anche con l'attestato, l'alunno disabile può iscriversi alla scuola secondaria di secondo grado o ai percorsi di istruzione e formazione professionale.

Durante le prove d'esame, gli alunni con disabilità possono usufruire di specifiche attrezzature, sussidi e ausili che li aiutano nello svolgimento della prova. Innanzitutto, l'art. 318 c. 4 del D.Lgs. 297/1994 (Testo Unico) stabilisce che *“gli alunni handicappati sostengono le prove finalizzate alla valutazione del rendimento scolastico, comprese quelle di esame, con l'uso degli ausili loro necessari”*. Questo viene ribadito nell'art. 9 c. 3 del D.P.R. 122/2009, dove si stabilisce che *“le prove dell'esame conclusivo del primo ciclo sono sostenute anche con l'uso di attrezzature tecniche e sussidi didattici, nonché di ogni altra forma di ausilio tecnico”* che risulta necessario agli alunni disabili.

In relazione al rilascio del diploma o della certificazione, le normative vigenti forniscono specifiche prescrizioni. Nell'art. 9 c. 3 del D.P.R. 122/2009 si afferma che *“sui diplomi di licenza è riportato il voto finale in decimi, senza menzione delle modalità di svolgimento e di differenziazione delle prove”*. Più in generale, l'O.M. 90/2001, all'art. 11 c. 13 stabilisce che *“nei diplomi di licenza della scuola media e nei certificati da rilasciare alla conclusione degli esami stessi non è fatta menzione delle prove differenziate sostenute dagli alunni handicappati”*.

#### ***Valutazione ed esame conclusivo del secondo ciclo***

Abbiamo visto come l'art. 9 c. 1 del D.P.R. 122/2009 preveda che la valutazione dell'alunno disabile venga fatta in relazione agli obiettivi contenuti nel PEI. Nella scuola secondaria di secondo grado, occorre distinguere tra due possibili percorsi delineati nell'art. 15 dell'O.M. 90/2001. Nel primo caso (commi 2 e 3) il consiglio di classe, verificati i risultati rispetto agli obiettivi prefissati dal Piano Educativo Individualizzato, può stabilire che l'allievo ha raggiunto un livello di preparazione adeguato agli obiettivi didattici previsti dai programmi ministeriali. Nel secondo (comma 4), invece, prende atto che il Piano Educativo Individualizzato è diversificato in funzione di

obiettivi didattici e formativi non riconducibili ai programmi ministeriali. Occorre precisare che l'Ordinanza fa riferimento a obiettivi fissati in programmi ministeriali e non ai curricoli che vengono oggi elaborati nell'ambito dell'autonomia scolastica. Tuttavia, gli obiettivi formativi e di apprendimento dei curricoli attuali devono essere conformi a quelli previsti nelle Indicazioni che sostituiscono i programmi. Quindi la sostanza non cambia, in quanto ci sono degli obiettivi centralmente stabiliti che devono essere riscontrati nel PEI. In questo caso si parla di **Piano Educativo Individualizzato secondo obiettivi ministeriali**. Se lo studente ha seguito un PEI di questo tipo, allora egli può svolgere delle **prove equipollenti**, usufruendo anche di tempi più lunghi, in base a quanto previsto dall'art. 318 c. 3 del D.Lgs. 297/1994 nel quale si afferma che *“nell'ambito della scuola secondaria superiore, per gli alunni handicappati sono consentite prove equipollenti e tempi più lunghi per l'effettuazione delle prove scritte o grafiche e la presenza di assistenti per l'autonomia e la comunicazione”*. Sul significato di prova equipollente si sofferma il D.P.R. 323/1998 che regolamenta l'esame conclusivo del secondo ciclo. All'art. 6 c. 1 si legge che le prove equipollenti possono consistere *“nell'utilizzo di mezzi tecnici o modi diversi”* ad esempio, può essere presentata in linguaggio braille per uno studente non vedente, o in formato ingrandito per uno ipovedente oppure *“nello sviluppo di contenuti culturali e professionali differenti”*. Si noti che, nel secondo caso, la parola “differenti” non ha il significato di “differenziati” difatti, nello stesso articolo è specificato che *“in ogni caso le prove equipollenti devono consentire di verificare che il candidato abbia raggiunto una preparazione culturale e professionale idonea per il rilascio del diploma attestante il superamento dell'esame”*. Dunque, lo svolgimento di prove equipollenti, anche differenti da quelle dei compagni, permette allo studente di conseguire il diploma di scuola secondaria di secondo grado.

Sulla modalità di preparazione delle prove equipollenti, ritorna l'O.M. 90/2001 che, all'art. 15 c. 8 afferma che i consigli di classe presentano alle commissioni d'esame una relazione, nella quale danno indicazioni sia per l'assistenza alla persona sia sulle modalità di svolgimento di prove equipollenti, sulla base dell'esperienza condotta a scuola durante il percorso formativo. L'art. 6 c. 1 del citato D.P.R. 323/1998, stabilisce poi che sulla base di tali indicazioni la commissione d'esame predispone prove equipollenti avvalendosi anche di personale esperto e degli stessi operatori che hanno seguito l'alunno durante l'anno scolastico.

Come accennato, può verificarsi la situazione in cui uno studente abbia seguito un piano educativo che presenta differenze sostanziali rispetto agli obiettivi fissati dal Ministero. In questo caso l'Ordinanza parla di **Piano Educativo Individualizzato Differenziato**. All'art. 13 c. 2 del D.P.R. 323/1998 si stabilisce che *“qualora l'alunno in situazione di handicap abbia svolto un percorso didattico differenziato e non abbia conseguito il diploma attestante il superamento dell'esame, riceve un attestato recante gli elementi informativi”*. Ciò significa che allo studente non viene rilasciato un diploma di scuola secondaria di secondo grado, bensì un attestato che ha valore legale diverso dal diploma, perché, ad esempio, non consente l'iscrizione all'università.

L'art. 15 c. 4 dell'O.M. 90/2001 stabilisce che gli alunni con PEI differenziato *“possono sostenere l'esame di Stato sulla base di prove differenziate coerenti con il percorso svolto e finalizzate solo al rilascio dell'attestazione [...]”*. Le prove differenziate non sono analoghe a quelle equipollenti, in quanto non permettono di verificare se il candidato abbia raggiunto una preparazione culturale e professionale idonea per il rilascio del diploma.

La modalità di preparazione di tali prove è descritta nell'art. 17 c. 4 dell'O.M. 29/2001, nel quale si legge che i testi delle prove scritte sono elaborati dalle commissioni, basandosi sulla documentazione fornita dal consiglio di classe.

Poiché è bene che i genitori siano consapevoli che un percorso differenziato non conduce al conseguimento del diploma, bensì all'attestato con valore legale differente, l'Ordinanza del 2001 all'art. 15 c. 5 stabilisce che il consiglio di classe, qualora intenda adottare la valutazione differenziata, è obbligato ad avvisare la famiglia, che

entro un dato termine deve manifestare il proprio assenso, in mancanza del quale la modalità valutativa proposta si intende accettata. Inoltre, in caso di diniego espresso, l'alunno non può essere considerato in situazione di handicap ai soli fini della valutazione e pertanto sarà valutato sul raggiungimento di obiettivi ministeriali.

Sulle modalità di pubblicazione degli esiti degli scrutini e degli esami di Stato e sul rilascio di certificazioni si esprime l'art. 16 c. 3 dell'O.M. 90/2001, ossia *“per gli alunni che seguono un Piano Educativo Individualizzato Differenziato, ai voti riportati nello scrutinio finale e ai punteggi assegnati in esito agli esami si aggiunge, nelle certificazioni rilasciate, l'indicazione che la votazione è riferita al PEI e non ai programmi ministeriali”*. A chiarire alcuni aspetti, intervengono le Ordinanze Ministeriali che annualmente fissano le procedure dell'esame di Stato: nell'O.M. 11/2015, all'art. 2 c. 6, infatti, si stabilisce che *“per i voti riportati nello scrutinio finale si aggiunge che la votazione è riferita al PEI esclusivamente nelle certificazioni rilasciate, ma non nei tabelloni affissi all'albo dell'istituto”*. Inoltre, all'art. 22 c. 5 si parla dei voti riportati nelle prove d'esame: *“il riferimento all'effettuazione delle prove differenziate va indicato, pertanto, solo nella attestazione e non nei tabelloni affissi all'albo dell'istituto”*.

Va, infine, sottolineato che nei confronti di studenti con sole minorazioni fisiche e sensoriali e, dunque, che non presentano un deficit cognitivo, non si procede a una valutazione differenziata ma piuttosto si eseguono prove equipollenti che conducono al rilascio del diploma, per le quali è previsto l'uso di particolari strumenti didattici e ausili necessari agli alunni disabili (art. 318 c. 4 del D.Lgs. 297/1994).

Vi è anche la possibilità per l'alunno disabile di svolgere le prove con tempi più lunghi in corrispondenza delle prove equipollenti (art. 318 c. 3 del D.Lgs. 297/1994), tuttavia il D.P.R. 323/1998 stabilisce che *“i tempi più lunghi nell'effettuazione delle prove scritte e grafiche e del colloquio [...] non possono di norma comportare un maggiore numero di giorni rispetto a quello stabilito dal calendario degli esami”*.

## 9.2 I disturbi specifici di apprendimento

---

I disturbi specifici di apprendimento (DSA) sono disturbi di carattere evolutivo che interessano abilità coinvolte nelle attività scolastiche, come la lettura, la scrittura e il calcolo. Per tale motivo, molto spesso, l'evidenza iniziale di questi disturbi viene riscontrata proprio nell'ambiente scolastico. È bene precisare che il funzionamento cognitivo degli studenti che ne soffrono è nella norma, pertanto essi non sono disabili.

### 9.2.1 Concetti preliminari relativi allo studio della lingua

Per affrontare lo studio dei disturbi specifici di apprendimento, è utile chiarire alcuni termini caratteristici dello studio che saranno ripresi talvolta nelle pagine che seguono. Non essendo questa una trattazione specialistica, il livello di rigore con il quale saranno introdotti alcuni termini e concetti è meramente funzionale alla comprensione di quanto verrà esposto in seguito.

In generale, una lingua viene espressa sia in forma parlata sia in forma scritta. Alla base delle modalità di espressione di una lingua vi sono i grafemi e i fonemi. I **grafemi** sono i segni con i quali la lingua viene scritta (l'alfabeto, il sillabario o gli ideogrammi), mentre i **fonemi** sono i suoni vocali che vengono associati ai grafemi. In altre parole, i grafemi e i fonemi sono quelle unità fondamentali sulle quali si costruiscono rispettivamente la lingua scritta e quella parlata.

Con il termine **trasparenza linguistica** o, più propriamente, **trasparenza fonologica**, si indica la

corrispondenza tra grafemi e fonemi. Una lingua trasparente è una lingua in cui, nelle varie occorrenze, esiste una corrispondenza alta tra come una parola si scrive e come si pronuncia. Viceversa, quando questa corrispondenza si indebolisce, si è in presenza di una **lingua opaca**. L'italiano è una lingua molto trasparente, in quanto i suoni delle vocali, delle consonanti e dei gruppi di consonanti sono generalmente stabili. Analogamente, lo spagnolo e il tedesco si possono considerare lingue trasparenti; viceversa, il francese è più opaco, in quanto non ha il livello di corrispondenza tra grafemi e fonemi che possono avere l'italiano o lo spagnolo, e l'inglese è una lingua che presenta un grado ancora maggiore di opacità, in quanto in essa la corrispondenza è ancora più labile.

All'aumentare del livello di opacità di una lingua, aumenta la necessità di svolgere una procedura detta **compitazione** (in inglese **spelling**). Essa consiste nello scandire una parola scritta profferendo i suoni lettera per lettera oppure sillaba per sillaba al fine di scrivere correttamente ciò che si pronuncia.

Un'altra caratteristica dei linguaggi opachi è la loro più difficile implementazione in sistemi tecnologici hardware-software che svolgono **la sintesi e il riconoscimento vocale**, ossia che svolgano i due seguenti compiti:

- ascoltando dei suoni riescano a trascriverli nei termini scritti corretti;
- analizzando un testo digitato riescano ad esprimere sonoramente coi suoni corretti.

La lettura e la scrittura sono aspetti essenziali nello studio di una lingua. Lo svolgimento dei compiti di lettura e scrittura può risultare semplificato nelle lingue trasparenti, per via dell'alto tasso di corrispondenza che esiste tra grafemi e fonemi. È facilmente intuibile che almeno l'atto meccanico di leggere un brano risulti più facile quando esiste tale corrispondenza. Analogamente, nel dettato, la trascrizione dei suoni in parole risulta più semplice e non richiede la compitazione. Pertanto, questi compiti in italiano si potrebbero ritenere più semplici che in altre lingue, tuttavia esistono delle specificità della nostra lingua che portano spesso a commettere degli errori durante lo svolgimento di compiti come la lettura e la scrittura.

Nella **scrittura** si possono distinguere tre categorie di **errori ortografici**:

- gli errori **fonologici** sono quelli nei quali non si associa correttamente il fonema al grafema scritto. Tra questi errori riconosciamo:
  - gli *scambi di suono*, quando in presenza di una consonante viene emesso il suono di un'altra consonante simile (es. si scambia *p* con *b* e viceversa, oppure *f* con *v* e viceversa);
  - le *riduzioni di gruppo*, quando un gruppo di consonanti viene ridotto a un gruppo più semplice (es. *corte* viene sostituito da *cote*);
  - le *riduzioni di dittonghi*, quando un gruppo di vocali viene ridotto a una singola vocale (es. *siepe* viene sostituito con *sepe*);
  - le *aggiunte di suoni* (es. *corte* diventa *corote*);
  - le *omissioni di suoni* (es. *carote* diventa *carte*);
  - le *inversioni*, in cui si scambiano due lettere o due sillabe (es. *li* diventa *il*, oppure *tavolo* diventa *talovo*);
  - le *migrazioni*, nelle quali delle lettere migrano da un posto all'altro nella parola (es. *cinema* diventa *cimena*);
  - l'*uso di un grafema inesatto* (es. *magi* al posto di *maghi* oppure *fasi* al posto di *fasci*);
- gli errori **fonetici** sono quelli nei quali l'associazione grafema-fonema non rispetta la giusta intensità o

tenuta dei suoni. Tra questi riconosciamo:

- l'*omissione di doppie consonanti* (es. *tapo* al posto di *tappo*);
  - l'*aggiunta di doppie consonanti* (es. *toppo* al posto di *topo*);
  - l'*omissione di accento* (es. *città* diventa *citta*);
  - l'*aggiunta di accento* (es. *volo* diventa *volò*);
- gli errori **non fonologici**, ossia gli errori in cui non sono rispettate le regole ortografiche come:
- l'*omissione o l'aggiunta dell'h* (in relazione al verbo avere; es. *ha* al posto di *a* o viceversa);
  - l'*omissione o l'aggiunta dell'apostrofo* (es. *laria* al posto de *l'aria*);
  - la *fusione illegale* (es. *lamano* al posto di *la mano*);
  - la *separazione illegale* (es. *in fatti* al posto di *infatti*);
  - lo *scambio di un grafema* con un altro omofono (es. *quore* al posto di *cuore*).

Durante la **lettura** si possono compiere errori analoghi, come:

- gli scambi di vocali e di consonanti;
- l'*aggiunta o l'omissione di suoni*;
- la *riduzione di gruppi e di dittonghi*;
- le *inversioni e le migrazioni*;
- l'*omissione o l'aggiunta di doppie*;
- l'*omissione o l'aggiunta di accenti*;
- le *omissioni di intere parole* (ad esempio per la perdita del segno) o il *salto della riga*;
- gli *errori di anticipazione*, dovuti al fatto che durante la lettura maturano degli automatismi tali che la parola viene in generale riconosciuta dalle prime lettere o sillabe. Pertanto, è possibile scambiare parole che iniziano in modo simile (es. *giocano* con *giocavano*).

### 9.2.2 La normativa italiana e l'ICD-10

La legge 8 ottobre 2010, n. 170 ha per argomento. *"Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico"*. Ai sensi dell'art. 7 c. 2 della legge, viene emanato il D.M. 12 luglio 2011 cui sono allegate le *Linee Guida per il Diritto allo Studio degli Alunni e degli Studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento*.

Sia la legge del 2010 che le Linee Guida contengono una definizione dei disturbi specifici dell'apprendimento. I soggetti affetti da DSA possiedono capacità cognitive adeguate, non hanno patologie neurologiche o deficit sensoriali, ma esibiscono gravi limitazioni e ritardi in alcune abilità sviluppate durante le attività scolastiche (come la lettura, la scrittura e il calcolo). Si tratta di difficoltà che possono compromettere non solo le prestazioni scolastiche, ma anche la qualità della vita quotidiana.

In particolare, l'art. 1 c. 1 della L. 170/2010 individua quattro disturbi specifici dell'apprendimento:

- dislessia;
- disgrafia;
- disortografia;
- discalculia.

Nella **International Classification of Diseases** (ICD, in italiano *Classificazione Internazionale delle Malattie*) stilata dall'OMS, i DSA sono inseriti nella categoria F, che raggruppa i disturbi della mente e del

comportamento, più precisamente nella sottocategoria F81 che comprende i **disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche**, descritti come disturbi nell'ambito dei quali *“le modalità normali di acquisizione delle capacità in questione sono compromesse sin dalle fasi iniziali dello sviluppo”* e il danno non è causato da una mancanza delle opportunità di apprendere né soltanto da un ritardo mentale o da una forma di trauma o malattia cerebrale acquisita. Più in generale si pensa che questo tipo di disturbi derivi da anomalie nel processo cognitivo che hanno origine in buona parte in un qualche tipo di disfunzione biologica. Si tratta di disturbi molto più frequenti nei ragazzi che nelle ragazze.

Nell'ultima versione della classificazione, l'ICD-10, i disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche sono suddivisi in:

- F81.0 Disturbo specifico della lettura;
- F81.1 Disturbo specifico della compitazione;
- F81.2 Disturbo specifico delle abilità aritmetiche;
- F81.3 Disturbo misto delle capacità scolastiche;
- F81.8 Altri disturbi evolutivi delle abilità scolastiche;
- F81.9 Disturbo evolutivo delle capacità scolastiche, non specificato.

Di particolare interesse per l'ambiente scolastico sono i primi otto disturbi, mentre la F81.9 rappresenta una categoria residuale, nella quale vengono inseriti tutti i disturbi che non si riescono a inquadrare in quelle precedenti.

### **9.2.3 La dislessia**

La **dislessia** è *“un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura”* (art. 1 c. 2 L. 170/2010). Nelle Linee Guida si approfondiscono alcuni aspetti clinici, stabilendo che *“la dislessia si manifesta attraverso una minore correttezza e rapidità della lettura a voce alta rispetto a quanto atteso per età anagrafica, classe frequentata, istruzione ricevuta”*. Secondo il profilo del disturbo e in base all'età, possono risultare più o meno deficitarie la lettura di lettere, di parole e non-parole, di brani.

La dislessia può essere acquisita, quando il disturbo subentra in seguito a una lesione che interessa le aree corticali coinvolte nei processi di transcodifica, o evolutiva, che è molto più frequente e può essere diagnosticata sin dalla scuola dell'infanzia.

In riferimento alla classificazione internazionale ICD-10, possiamo inquadrare la dislessia nel **disturbo specifico della lettura**, descritto come *“una specifica e significativa compromissione nello sviluppo della capacità di lettura, che non è interamente spiegata dall'età mentale, da problemi di acutezza visiva o da un'inadeguata istruzione scolastica. La capacità di comprensione della lettura, il riconoscimento della parola nella lettura, la capacità di leggere ad alta voce e le prestazioni nei compiti che richiedono la lettura possono essere tutte interessate. Le difficoltà nel compitare (lo spelling) sono frequentemente associate con il disturbo specifico della lettura e spesso persistono nell'adolescenza anche dopo che è stato fatto qualche progresso nella lettura. I disturbi evolutivi specifici della lettura sono comunemente preceduti da una storia di disturbi evolutivi dell'eloquio e del linguaggio. Sono comunemente associati durante il periodo scolastico a disturbi emotivi e comportamentali”*.

Questa definizione include la lettura tardiva, la dislessia evolutiva e il ritardo specifico della lettura.

Per una diagnosi di questo disturbo, il manuale ICD fornisce indicazioni specifiche e traccia una sommaria

descrizione clinica. Innanzitutto, occorre accertarsi che le prestazioni di lettura del bambino siano significativamente inferiori al livello previsto in base all'età e all'intelligenza. Inoltre, i deficit di abilità di lettura si possono classificare nelle seguenti categorie:

- errori di lettura come omissioni o aggiunte, riduzioni, inversioni o migrazioni, scambi;
- lettura lenta e lunghe esitazioni;
- perdita del segno durante la lettura, fraseggio impreciso e approssimativo;
- tendenza a saltare la riga o a compiere errori di anticipazione.

Infine, vi possono essere anche impedimenti nella comprensione di quanto si legge. Alcune evidenze possono essere:

- l'incapacità di ricordare dati di fatto che sono stati letti;
- l'incapacità di trarre conclusioni o di trarre informazioni dal materiale letto;
- la propensione a ricorrere a conoscenze generali o ad informazioni di base per rispondere a domande sui contenuti di una lettura appena conclusa.

#### **9.2.4 La disgrafia**

La **disgrafia** è “*un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nella realizzazione grafica*” (art. 1 c. 3 L. 170/2010). Pertanto questo disturbo interessa la grafia (e non l'ortografia). Nelle Linee Guida si afferma che “*la disgrafia fa riferimento al controllo degli aspetti grafici, formali, della scrittura manuale, ed è collegata al momento motorioesecutivo della prestazione*”. I segnali che la mettono in evidenza sono una scarsa agilità del movimento della mano e una bassa qualità dell'aspetto grafico della scrittura, in rapporto all'età anagrafica dell'alunno.

In riferimento alla classificazione internazionale ICD-10, possiamo inquadrare la disgrafia nella categoria **altri disturbi evolutivi delle abilità scolastiche** (F81.8), nella quale è incluso il **disturbo evolutivo della scrittura**. Questo disturbo evidenzia ritardi e gravi difficoltà nell'espletare il gesto grafico della scrittura, che è uno degli atti di motricità di maggiore precisione che l'uomo è in grado di effettuare. Esso richiede che vi sia un'adeguata maturazione neuro-motoria; un ritardo in questa evoluzione può evidenziare tale disturbo.

#### **9.2.5 La disortografia**

La **disortografia** è “*un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica*” (art. 1 c. 4 L. 170/2010). Si tratta di un disturbo che riguarda la correttezza della scrittura secondo le regole del codice linguistico (le regole ortografiche) e non secondo l'aspetto grafico. Nelle Linee Guida si afferma che la disortografia è “*all'origine di una minore correttezza del testo scritto*” sempre in relazione all'età anagrafica dell'alunno. Essa si può intendere come “*un disordine di codifica del testo scritto, che viene fatto risalire ad un deficit di funzionamento delle componenti centrali del processo di scrittura, responsabili della transcodifica del linguaggio orale nel linguaggio scritto*”.

In riferimento alla classificazione internazionale ICD-10, la disortografia rientra nel **disturbo specifico della compitazione** (codice F81.1). Va precisato che in questo caso il termine “compitazione” della versione italiana dell'ICD-10 è la traduzione della parola inglese *spelling*, vocabolo usato non solo per indicare la vera e propria scansione lettera per lettera di una parola (compitazione, appunto), ma anche il modo corretto di scrivere le parole, quello che in italiano definiamo comunemente ortografia. Nell'ICD-10 si legge che il disturbo specifico

della compitazione è caratterizzato dalla *“compromissione nello sviluppo delle capacità di compitazione (capacità ortografica), in assenza di una storia di disturbo specifico della lettura, e non solamente spiegato da una ridotta età mentale, da problemi di acutezza visiva o da inadeguata istruzione scolastica. L’abilità a compitare oralmente e a trascrivere correttamente le parole sono entrambe interessate”*. Questa definizione include il **ritardo specifico della compitazione** (dell’ortografia) senza evidenze di disturbo della lettura.

L’evidenza è data, invece, dalla presenza negli elaborati scritti di errori ortografici, in tutte le loro possibili forme, come gli errori fonologici, non fonologici e fonetici. Gli errori devono essere numerosi e ripetuti nel tempo. Tuttavia, la diagnosi può essere fatta quando le prestazioni del bambino sono significativamente inferiori al livello atteso in base alla sua età e all’intelligenza generale.

### 9.2.6 La discalculia

La **discalculia** è *“un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà negli automatismi del calcolo e dell’elaborazione dei numeri”* (art. 1 c. 5 L. 170/2010). Nelle Linee Guida si tracciano due componenti dell’abilità di calcolo che sono interessate dalla discalculia:

- **l’organizzazione della cognizione numerica**, ossia, l’intelligenza numerica di base che comprende il *subitizing* (il riconoscimento a vista di piccole quantità), i meccanismi di quantificazione, la seriazione (che consiste nell’ordinamento di quantità in base al numero), la comparazione (il confronto tra quantità), le strategie di composizione e scomposizione di quantità, le strategie di calcolo a mente;
- **le procedure esecutive e di calcolo**, come la lettura e la scrittura dei numeri, l’incolonnamento, il recupero dei fatti numerici e gli algoritmi del calcolo scritto vero e proprio.

Nella classificazione internazionale ICD-10, la discalculia corrisponde al **disturbo specifico delle abilità aritmetiche**, descritto come una *“specifica compromissione delle abilità aritmetiche che non è solamente spiegabile in base ad un ritardo mentale generale o ad una istruzione scolastica inadeguata. Il deficit riguarda la padronanza delle capacità di calcolo fondamentali, come addizione, sottrazione, moltiplicazione e divisione”*. La stessa descrizione del disturbo aggiunge che bisogna escludere *“le capacità di ragionamento matematico più astratto coinvolte nell’algebra, nella trigonometria, nella geometria o nel calcolo”* (in quest’ultimo caso si intende l’analisi matematica).

In questo disturbo sono incluse l’acalculia evolutiva, il disturbo evolutivo specifico aritmetico e la sindrome evolutiva di Gerstmann.

Le Linee Guida del Manuale ICD per la Diagnosi individuano alcune delle più comuni difficoltà che si verificano in presenza di questo disturbo, tra cui:

- il mancato riconoscimento dei simboli numerici;
- la mancata comprensione di termini o segni matematici;
- l’incapacità di comprendere i concetti di base di particolari operazioni aritmetiche;
- la difficoltà nell’effettuare manipolazioni aritmetiche comuni;
- la difficoltà nel comprendere quali dati sono rilevanti per la risoluzione di un determinato problema aritmetico;
- la difficoltà nell’incolonnare i numeri correttamente o nell’inserire il punto che indica le cifre decimali;
- la scarsa capacità di organizzare e collocare spazialmente i calcoli aritmetici;
- l’incapacità di imparare le tabelline in modo accettabile.

## 9.2.7 La comorbilità

L'art. 1 c. 6 della L. 170/2010 afferma che i quattro disturbi specifici dell'apprendimento finora illustrati possono anche presentarsi insieme in un soggetto.

In caso di comorbilità, la classificazione ICD descrive il **disturbo misto delle capacità scolastiche** che comprende disturbi nei quali *“sia le funzioni aritmetiche che la lettura o la compitazione (l'ortografia) sono significativamente alterate, ma in cui il deficit non è solamente spiegabile nei termini di un ritardo mentale generale o di un'istruzione scolastica inadeguata”*. Questa categoria si deve utilizzare quando sono presenti disturbi che soddisfano i criteri di discalculia e inoltre disturbi che soddisfano i criteri di dislessia o disortografia.

In realtà, le Linee Guida aprono un più ampio ventaglio di possibilità, asserendo che i DSA possono coesistere in un soggetto anche con disturbi di altro genere. In particolare, la comorbilità può verificarsi con:

- disturbi del linguaggio;
- disturbi di coordinazione motoria;
- disturbi dell'attenzione;
- disturbi emotivi;
- disturbi del comportamento.

## 9.2.8 La procedura di individuazione dei DSA

I testi normativi in materia di diagnosi e individuazione dei DSA sono la L. 170/2010, il relativo decreto attuativo, D.M. 12 luglio 2011 con le allegate Linee Guida, e infine il D.L. 17 aprile 2013, attuativo anch'esso della citata legge del 2010, che contiene in allegato le *Linee guida per la predisposizione dei protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA*. Premesso che, nell'ambito di queste ultime Linee Guida, ciascuna Regione può attivare un proprio protocollo di individuazione, proviamo a delineare una procedura di massima che può portare all'individuazione di questi disturbi.

La prima fase della procedura ha luogo nell'ambiente scolastico; a tal proposito nelle Linee Guida per l'individuazione precoce si legge che l'osservazione che porta a identificare il problema in genere inizia nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia e si conclude entro il terzo anno della primaria.

### ***Osservazione delle prestazioni ed eventuale somministrazione di test standardizzati***

L'osservazione svolta dagli insegnanti ha un ruolo fondamentale per individuare casi di DSA soprattutto nei primi anni di istruzione. Possono nascere sospetti quando vi sono evidenti ritardi o anomalie nei processi di sviluppo dell'alunno; tali ritardi devono essere sempre definiti sulla base dell'età anagrafica del soggetto e della media dello sviluppo delle abilità riscontrata negli altri alunni della classe. Entrando in aspetti più specifici, occorre osservare la qualità delle prestazioni negli ambiti interessati, ossia la lettura, la scrittura e il calcolo. Se in base all'esperienza personale del docente, vi è un ritardo rispetto al livello medio di una di queste abilità, quale si può osservare normalmente a una certa età anagrafica, oppure vi è una differenza notevole rispetto al livello medio della classe, allora è opportuno valutare il rischio che il disturbo stia affiorando.

Le Linee Guida indicate al D.M. 12 luglio 2011 forniscono esempi specifici per i docenti:

- per la lettura, un ritardo significativo può essere evidenziato dal permanere di una lettura sillabica ben oltre la metà della prima classe primaria. Altre evidenze possono essere la tendenza a leggere la stessa parola in modi diversi nel medesimo brano oppure il perdere il segno o la riga. È importante sottolineare che tali evidenze devono verificarsi in modo ripetuto e non occasionalmente;

- per la scrittura, è possibile osservare la presenza di errori ricorrenti, che possono apparire comuni ed essere frequenti in una fase di apprendimento o in una classe precedente, ma che si presentano a lungo ed in modo non occasionale. Nei ragazzi più grandi è possibile notare l'estrema difficoltà a controllare le regole ortografiche o la punteggiatura.

Le Linee Guida indicate al D.I. del 17 aprile 2013 forniscono, invece, indicazioni per il calcolo: fin dal termine della scuola dell'infanzia gli indicatori di rischio possono essere la difficoltà nella rappresentazione della quantità, nel loro confronto e nella manipolazione (aggiungere e sottrarre) e nella capacità di astrazione della numerosità al di là del dato percettivo degli oggetti presenti.

Durante la fase di osservazione, il docente può decidere di sottoporre l'alunno a un test standardizzato per avere conferma delle sue ipotesi. Questo passaggio non è strettamente necessario, in quanto anche la sola osservazione sistematica e continua potrebbe essere sufficiente a definire un rischio di DSA; tuttavia, la somministrazione del test può dare ulteriore conferma all'insegnante dei suoi sospetti.

Il test standardizzato permette di rapportare la performance del bambino a quella media della sua età anagrafica, fornendo così un ulteriore elemento di valutazione. Questa attività può essere svolta con l'aiuto del referente per i DSA o di altri esperti presenti nella scuola. È bene sottolineare che il risultato del test non è assolutamente una diagnosi definitiva di tipo clinico; quest'ultima può essere effettuata solo nell'ambito dei trattamenti specialistici assicurati dal Servizio sanitario nazionale (art. 3 commi 1 e 3 L. 170/2010).

### ***Attivazione degli interventi di recupero didattico***

Quando il docente prende in seria considerazione la possibile presenza di un disturbo specifico dell'apprendimento, allora è importante che individui un percorso specifico di recupero delle abilità ed entri in contatto con la famiglia dell'alunno. Nell'art. 3 c. 1 della L. 170/2010 si asserisce, infatti, che *“è compito delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi, idonei ad individuare i casi sospetti di DSA degli studenti”*. Le Linee Guida per l'individuazione precoce ribadiscono l'importanza di tale comunicazione, poiché *“la realizzazione di percorsi formativo-progettuali ... deve comunque costituire materia di dialogo e di scambio educativo con le famiglie stesse, al fine di individuare e di condividere i percorsi migliori per ciascun singolo bambino”*. Inoltre, *“la condivisione con le famiglie del progetto di rilevazione ... crea un terreno favorevole per una raccolta aggiuntiva di dati e per un eventuale successivo avvio di un percorso diagnostico”*.

Come specificato nelle Linee Guida del 2011, nei primi due anni della scuola primaria circa il 20% degli alunni presenta difficoltà nelle abilità di base legate alla lettura, alla scrittura e al calcolo, ma solo il 3-4% di essi è realmente affetto da un disturbo specifico dell'apprendimento; questo vuol dire che una prestazione atipica solo in alcuni casi implica un disturbo. Tener conto di ciò evita che vengano segnalati al Servizio sanitario nazionale come affetti da DSA bambini che in realtà hanno difficoltà che rientrano nella norma. Gli interventi specifici di recupero delle abilità permettono di selezionare, dunque, i soli alunni in cui persistono le difficoltà. Infatti, come asserito nelle Linee Guida indicate al D.I. del 17 aprile 2013, rispetto alle semplici difficoltà di apprendimento che possono essere superate, un disturbo permane nonostante gli interventi dell'insegnante anche se l'alunno compie notevoli passi avanti nel tempo.

### ***Segnalazione alla famiglia sugli esiti degli interventi di recupero didattico***

Qualora le difficoltà dovessero permanere anche al termine di interventi prolungati di recupero delle abilità, allora le istituzioni scolastiche devono provvedere a segnalare il problema alle famiglie, consegnando una lettera

descrittiva delle difficoltà riscontrate, al fine di avviare il percorso per la diagnosi (art. 2 c. 1 del D.M. 12 luglio 2011 in applicazione dell'art. 3 c. 2 della L. 170/2010).

Si tenga presente che la comunicazione formale della permanenza di difficoltà nonostante le attività di recupero, da inviare alle famiglie, include anche un invito *“a ricorrere ad uno specialista per accettare la presenza o meno di un disturbo specifico di apprendimento”* (Linee Guida indicate al D.M. 12 luglio 2011). Pertanto, questa comunicazione deve tenere conto dei tempi caratteristici per formulare la diagnosi di DSA. Nelle Linee Guida indicate al D.I. del 17 aprile 2013 si afferma che generalmente la diagnosi per la dislessia e la disortografia viene effettuata nel secondo quadrimestre del secondo anno della scuola primaria, mentre la diagnosi per la discalculia e la disgrafia al termine del terzo anno della scuola primaria.

Inoltre, in casi eccezionali, quando vi sono anche evidenti e conclamati disturbi evolutivi del linguaggio, è opportuno ultimare l'iter diagnostico entro la conclusione della scuola dell'infanzia, prima che il bambino acceda alla scuola primaria.

#### ***Diagnosi di DSA, certificazione e comunicazione alla scuola***

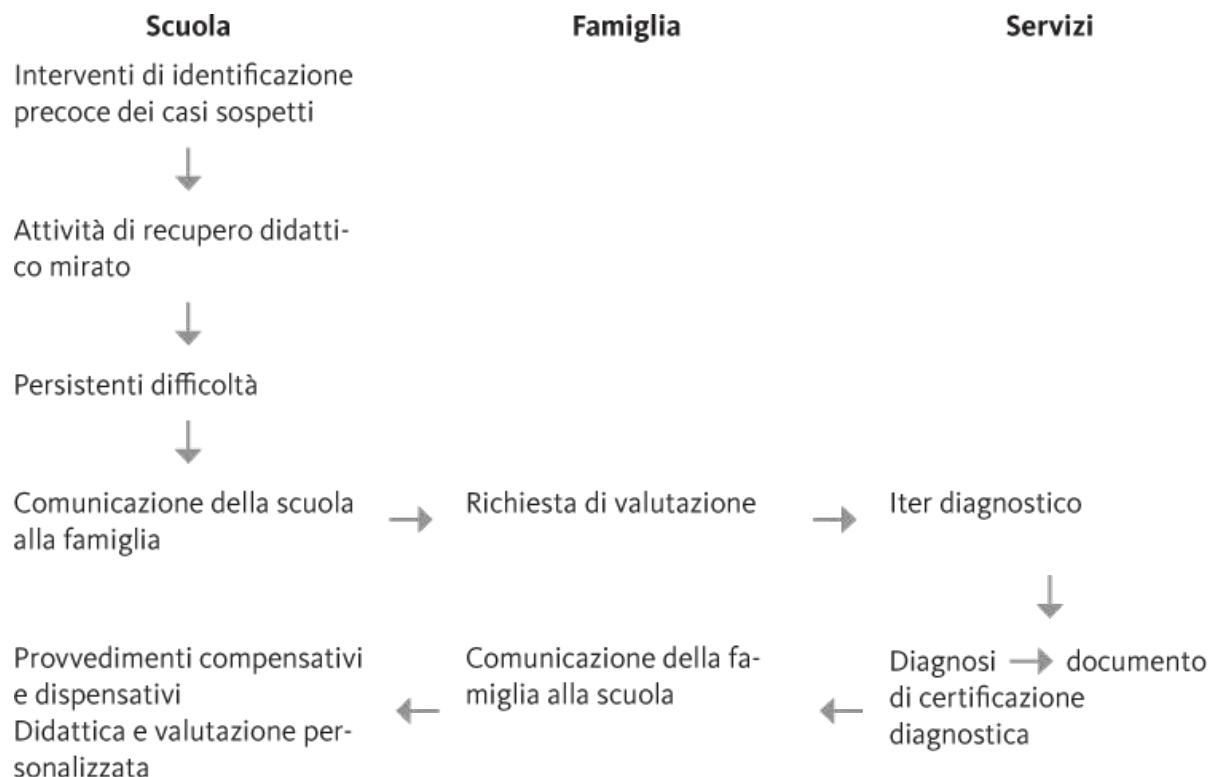
In seguito alla comunicazione pervenuta dalla scuola, la famiglia può decidere di intraprendere il percorso della diagnosi e della successiva certificazione. Tale percorso deve seguire i protocolli stabiliti dalle varie Regioni ai sensi dell'art. 7 c. 1 della L. 170/2010. La certificazione diagnostica viene prodotta all'interno delle strutture del Servizio sanitario nazionale, in particolare nell'ambito dei servizi di Neuropsichiatria infantile. Esistono, però, differenze tra i vari protocolli regionali e le Regioni in cui il Servizio sanitario nazionale non è in grado di garantire la diagnosi specialistica possono ricorrere a strutture private accreditate. I requisiti che devono avere le strutture private per rilasciare certificazioni diagnostiche di DSA, ai sensi all'art. 3 c. 1 della L. 170/2010, sono indicati nell'Accordo siglato tra il Governo, le Regioni e le Province autonome il 25 luglio 2012. Come è evidente il quadro generale del percorso della diagnosi e della certificazione è piuttosto articolato; un punto di riferimento per ulteriori informazioni in merito sono gli atti della *Consensus Conference sui Disturbi specifici dell'apprendimento* organizzata dall'Istituto Superiore di Sanità (ISS), il 6-7 dicembre 2010, le cui raccomandazioni sono state recepite dal citato Accordo tra il Governo, le Regioni e le Province autonome del 2012.

In questo contesto, ci limitiamo a sottolineare che la diagnosi viene fatta da un'equipe multidisciplinare composta da neuropsichiatri infantili, psicologi, logopedisti e altre figure professionali. Per i soggetti maggiorenni, la figura del neuropsichiatra infantile viene sostituita da quella dello specialista medico formato in modo specifico sull'argomento.

Una volta che il DSA è stato diagnosticato, la struttura preposta emette una certificazione diagnostica, ossia un documento, con valore legale, che attesta il diritto dell'interessato ad avvalersi delle misure previste dalla legge 170/2010. Inoltre, la certificazione rilasciata non deve limitarsi a menzionare la semplice categoria diagnostica, in quanto questa non è sufficiente a definire quali misure didattiche siano appropriate per il singolo soggetto, piuttosto è necessario che la certificazione di DSA contenga anche gli elementi per delineare un profilo di funzionamento del soggetto, con le aree di forza e di debolezza. Tale profilo deve essere comprensibile e facilmente traducibile in indicazioni operative per la prassi didattica: in tal modo è possibile stilare una programmazione educativa e didattica che tenga conto delle difficoltà del soggetto e preveda l'applicazione mirata delle misure previste dalla legge. Di solito è utile aggiornare il profilo della certificazione con durata triennale.

Ottenuta la certificazione, la famiglia può consegnarla alla scuola che la acquisisce agli atti e attiva tutte le

misure specifiche previste per questa tipologia di disturbi. La [Figura 9.5](#) mostra l'iter completo di individuazione dell'alunno con DSA.



**FIGURA 9.5** L'iter di individuazione del DSA come presentato nelle Linee Guida allegate al D.M. 12 luglio 2011

### 9.2.9 L'osservazione del docente e lo stile di apprendimento dell'alunno

Generalmente quando uno studente con DSA inizia la scuola secondaria l'iter di individuazione è già compiuto e il suo disturbo è stato ormai diagnosticato e certificato nella scuola primaria. L'istituzione scolastica acquisisce, dunque, il fascicolo dell'alunno, che contiene le informazioni relative alla diagnosi del disturbo e al percorso didattico degli anni precedenti. Il docente in tal caso è chiamato a osservare attentamente la condotta dell'alunno nello svolgimento dei compiti che attivano le abilità compromesse dal disturbo. Lo studente ha già dovuto affrontare compiti che richiedono la lettura, la scrittura e il calcolo e ha imparato ad attivare altri canali di comunicazione che prevedono, ad esempio, l'uso dei simboli alfanumerici, maturando un proprio stile di apprendimento che gli permette di fronteggiare gli impegni scolastici. L'insegnante deve, quindi, riuscire a cogliere con attenzione tutti questi elementi, osservando lo studente mentre lavora in classe e interagisce con i compagni, confrontandosi con i genitori per acquisire informazioni importanti sul suo vissuto, sulle sue abitudini e sugli strumenti che usa a casa.

Come già illustrato, esistono stili di apprendimento diversi; ad esempio, nel modello VARK si distinguono gli apprendenti visivi, che preferiscono osservare immagini e diagrammi per apprendere al meglio, gli apprendenti uditivi che si avvantaggiano in prevalenza con l'ascolto, i lettori/scrittori che riconoscono nel testo (letto o scritto) il migliore veicolo di approccio alla conoscenza, infine, gli apprendenti cinestesici i quali apprendono soprattutto mediante l'esperienza diretta e la pratica<sup>3</sup>. In generale, però, anche se uno studente predilige un canale in particolare per l'apprendimento, non è detto che gli altri siano completamente inibiti. Nel caso degli studenti con DSA il canale legato al testo (da leggere o da scrivere) è molto inibito. Pertanto, il loro stile di apprendimento prevede che essi possano imparare in qualità di apprendenti visivi, come apprendenti uditivi o come apprendenti

cinestesici.

Nelle Linee Guida allegate al D.M. 12 luglio 2011 si ribadisce l'importanza di tener conto dello stile di apprendimento dello studente per il raggiungimento degli obiettivi educativi e didattici e in particolare si afferma che per *"un alunno con DSA, fare riferimento nella prassi formativa agli stili di apprendimento e alle diverse strategie che lo caratterizzano, diventa un elemento essenziale e dirimente per il suo successo scolastico"*.

### **9.2.10 Il Piano Didattico Personalizzato (PDP)**

Le metodologie didattiche, gli interventi formativi, le misure e gli strumenti, che la scuola ha intenzione di adottare per garantire il successo formativo dell'alunno con DSA, sono riportati nel Piano Didattico Personalizzato, previsto dall'art. 5 del D.M. 12 luglio 2011. Le Linee Guida allegate al decreto esplicitano in modo più chiaro la struttura del Piano Didattico Personalizzato che deve riportare:

- **i dati anagrafici dell'alunno**, cui si possono aggiungere informazioni sul suo percorso di istruzione, come la classe frequentata, i docenti, gli interventi pregressi e/o contemporanei al percorso scolastico, i dati sintetici sulla sua scolarizzazione pregressa e una breve descrizione dei rapporti scuola-famiglia;
- **la tipologia di disturbo**, cui si aggiunge una descrizione delle abilità di lettura, scrittura e calcolo dell'alunno, facendo anche riferimento a dati che si deducono dalla diagnosi del medico-specialista e a inferenze prodotte dalle osservazioni fatte in classe; quando sono presenti elementi di comorbilità, ci si può rifare a osservazioni e deduzioni fatte sugli altri disturbi.

<sup>3</sup> Il modello Vark è descritto nel par. 8.4.

Inoltre, per ciascuna delle discipline coinvolte nel disturbo, il Piano deve esplicitare:

- le **attività didattiche individualizzate**, che mirano a far sì che gli obiettivi di apprendimento comuni alla classe siano raggiunti da tutti gli alunni (compresi ovviamente gli studenti con DSA);
- le **attività didattiche personalizzate**, volte a diversificare i percorsi di apprendimento degli alunni in vista del raggiungimento di obiettivi personali e dello sviluppo di propri talenti;
- gli **strumenti compensativi utilizzati**, ossia strumenti atti a compensare gli svantaggi che l'alunno con DSA presenta nei confronti degli altri alunni;
- le **misure dispensative adottate**, tese a esonerare lo studente da attività e prestazioni che, sebbene svolte dagli altri alunni, per l'alunno con DSA non hanno un valore educativo fondamentale, ma tenderebbero a stancarlo inutilmente;
- le **forme di verifica e valutazione personalizzate**, che devono essere documentate in questa sezione e di cui si terrà conto anche in sede di esame conclusivo del ciclo.

Il Piano deve essere elaborato entro il termine del primo trimestre dell'anno scolastico. Generalmente le fasi che ne tracciano la redazione sono due:

1. una prima fase nella quale *i singoli docenti compiono osservazioni nella loro disciplina e inferiscono informazioni circa lo stile di apprendimento dell'alunno*. Durante questa fase, il docente può studiare e valutare anche la documentazione relativa alla certificazione del disturbo e tenersi in contatto con la famiglia per raccogliere tutte le informazioni che possono essere utili per avere un quadro completo delle modalità di studio e di apprendimento dell'alunno, anche nel lavoro svolto a casa. In tal modo, il docente individua metodologie, strumenti, misure e forme di verifica e valutazione che possono essere

adatte alla propria disciplina;

2. una seconda fase, nella quale il *consiglio di classe elabora collegialmente e corresponsabilmente il Piano Didattico Personalizzato*, avvalendosi delle osservazioni e dei contributi di tutti i docenti della classe e della famiglia che può comunicare alla scuola eventuali osservazioni su esperienze sviluppate dallo studente anche autonomamente o attraverso percorsi extrascolastici.

Come esplicitamente sottolineato nella C.M. 8/2013, il PDP va espressamente deliberato in sede di consiglio di classe e viene firmato dal dirigente scolastico (oppure da un docente da questi specificamente delegato), dai docenti e dalla famiglia. Il Piano viene periodicamente rivisto, quando vi sono evidenze che ne rendono necessario l'aggiornamento.

### **9.2.11 Didattica individualizzata e personalizzata**

Con l'emanazione della L. 170/2010 relativa agli alunni con DSA, nel mondo dell'istruzione è ritornato al centro del dibattito il tema della individualizzazione e della personalizzazione della didattica. Si tratta di concetti esplicitamente menzionati nella legge, in particolare all'art. 5 c. 2 lett. a dove si afferma che le scuole devono garantire agli studenti con disturbi specifici di apprendimento l'adozione di una didattica individualizzata e personalizzata, costituita da *"forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate"*.

L'art. 4 c. 2 del D.M. 12 luglio 2011 riprende il concetto di individualizzazione e personalizzazione stabilendo che *"i percorsi didattici individualizzati e personalizzati articolano gli obiettivi, compresi comunque all'interno delle indicazioni curricolari nazionali per il primo e per il secondo ciclo, sulla base del livello e delle modalità di apprendimento dell'alunno e dello studente con DSA, adottando proposte di insegnamento che tengano conto delle abilità possedute e potenzino anche le funzioni non coinvolte nel disturbo"*. Si ritorna allo stile di apprendimento degli alunni con DSA che adotta specifiche funzioni e abilità per bilanciare la compromissione delle usuali funzioni e abilità solitamente sviluppate negli altri studenti.

L'autore che ha trattato, in modo più esaustivo e approfondito, la questione delle attività didattiche individualizzate e personalizzate è Massimo Baldacci nel suo volume *Una scuola a misura d'alunno* (2002) e nei contributi scritti su *Voci della scuola* (2003). Secondo Baldacci l'individualizzazione e la personalizzazione traducono sul piano didattico il principio pedagogico della centralità del soggetto con le sue caratteristiche e i suoi bisogni. In particolare egli precisa che: *"l'individualizzazione in senso stretto si riferisce alle strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curricolo, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento. La personalizzazione indica invece le strategie didattiche finalizzate a garantire ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive"*. Pertanto, si tratta di due concetti distinti ma per certi versi complementari. In altre parole, l'individualizzazione ha lo scopo di far sì che certi traguardi siano raggiunti da tutti, la personalizzazione è finalizzata a far sì che ognuno sviluppi propri personali talenti; nella prima, gli obiettivi sono comuni per tutti, nella seconda l'obiettivo è diverso per ciascuno.

Se un docente è nella situazione di dover far raggiungere a un intero gruppo di studenti degli obiettivi prefissati e comuni per tutti, allora si dice che egli adotta una **didattica individualizzata**. In questo caso, è noto che non tutti gli studenti hanno le medesime caratteristiche cognitive; ciascuno di essi ha un proprio stile di apprendimento fatto di codici linguistici preferiti, di stili cognitivi specifici, di ritmi e ambienti di apprendimento

favoriti. A questa condizione, si aggiungono spesso i prerequisiti di partenza che possono variare da studente a studente, pertanto è chiaro che ciascuno studente può raggiungere l'obiettivo finale percorrendo una strada che non è necessariamente la stessa di un altro. È necessario, dunque, individualizzare la didattica ossia modularare una serie di variabili che la interessano, come il linguaggio che il docente deve usare, i tempi stabiliti per l'insegnamento e quelli concessi per l'apprendimento, la sequenza dei contenuti da affrontare, la modalità di organizzarli, i canali comunicativi da adottare per presentarli. In altre parole, ritorna il concetto di stile di insegnamento trattato da studiosi come Kolb, Dunn e Felder<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> I modelli di Kolb, dei Dunn e di Felder sugli stili di insegnamento sono presentati nel [Cap. 8](#).

Se le variabili che caratterizzano lo stile di apprendimento dello studente hanno una compatibilità globale con le variabili che determinano lo stile di insegnamento del docente, allora l'apprendimento avviene con successo. L'individualizzazione fa riferimento proprio alla necessità di far colmare queste variabili per favorire l'apprendimento. Se un docente impone rigidamente un tipo di didattica indifferenziata per tutti gli studenti del gruppo, allora raggiungeranno l'apprendimento solo quelli che hanno una certa compatibilità con lo stile didattico scelto dall'insegnante. Quegli studenti, invece, che hanno bisogno di compiere uno sforzo di adattamento troppo gravoso non apprenderanno. Nel concreto per dar vita a una didattica individualizzata secondo Baldacci occorre che l'insegnante prenda in considerazione le caratteristiche di ogni singolo alunno evidenziando tratti che sembrano comuni al gruppo o molto diffusi in esso. L'idea è quella di formulare una proposta didattica che globalmente si possa adattare al gruppo, nel senso che ciascuno studente del gruppo debba compiere uno sforzo minimo, o comunque sopportabile, per adattarsi al modello didattico che il docente ha scelto. Baldacci afferma che un livello più efficace di individualizzazione può essere attuato se il gruppo viene suddiviso in gruppi più omogenei, in base alle loro caratteristiche, e se si applica a ciascuno di questi gruppi una didattica individualizzata.

La didattica personalizzata si applica quando si vogliono far emergere le potenzialità insite in ciascuno degli studenti della classe. Abbiamo detto che ogni studente ha un proprio stile cognitivo e dei talenti personali. Se questi ultimi vengono individuati e stimolati, allora lo studente può realizzarsi e raggiungere un livello di eccellenza. Allo stile di apprendimento si affiancano le attitudini, gli interessi, gli studi che vuole completare o intraprendere, le aspirazioni che vuole realizzare in campo lavorativo; la personalizzazione punta anche a questi risultati. Per Baldacci, esistono alcune *condizioni* per realizzare la didattica personalizzata:

- vi deve essere la disponibilità di un *pluralismo di percorsi* mirati a formare profili cognitivi educativi e professionali diversi; in tal modo il discente può essere indirizzato verso il percorso che meglio valorizza le sue potenzialità;
- vi deve essere la *possibilità di scelta* del percorso; ossia il discente deve essere messo in condizione di scegliere in prima persona, o con l'assistenza del docente, il percorso che ritiene più adeguato;
- il discente deve avere la *consapevolezza* necessaria a compiere una scelta ragionata tra i vari percorsi che tenga conto delle sue attitudini e delle sue propensioni;
- il docente deve fornire allo studente il necessario *supporto didattico* per far emergere il suo talento.

Presupposto imprescindibile per la realizzazione delle condizioni appena elencate è l'attuazione dei seguenti principi:

- il *principio delle opzioni*, in base al quale il monte ore della didattica dedicato al conseguimento degli obiettivi comuni sia ridotto in favore di ore dedicate a scelte opzionali, come attività e laboratori, che

sono destinati a valorizzare le attitudini degli studenti e a promuovere le loro inclinazioni;

- i *principio dell'auto-orientamento*, in base al quale lo studente deve maturare competenze metacognitive, al fine di conoscere al meglio il proprio modo di apprendere, dal quale può intuire i propri punti di forza e i propri punti critici;
- il *principio della valutazione critica*, ossia la necessità di adottare una valutazione che non sia una mera classificazione con un livello di conoscenza di contenuti o di padronanza di abilità. Il discente deve essere valutato con un giudizio critico che indichi anche il suo modo di orientarsi nello svolgimento dei compiti, di sviluppare le proprie attitudini e di fronteggiare le difficoltà. In questo modo, egli diventa realmente consapevole del suo stile di apprendimento, riesce ad acquisire a sua volta un proprio giudizio critico e diventa capace di auto-valutarsi. L'autovalutazione è lo strumento necessario per riuscire ad orientarsi meglio nelle scelte future.

## Individualizzazione e personalizzazione nelle Linee guida sui DSA

I concetti di individualizzazione e personalizzazione sono espressi esplicitamente nelle Linee Guida allegate al D.M. 12 luglio 2011, che riprendono nel loro complesso le definizioni appena presentate. Difatti si afferma che *“l’azione formativa **individualizzata** pone obiettivi comuni per tutti i componenti del gruppo-classe, ma è concepita adattando le metodologie in funzione delle caratteristiche individuali dei discenti, con l’obiettivo di assicurare a tutti il conseguimento delle competenze fondamentali del curricolo, comportando quindi attenzione alle differenze individuali in rapporto ad una pluralità di dimensioni”*. Pertanto, si riprende il concetto di obiettivi comuni per tutti, ma percorsi individualizzati per raggiungere tali obiettivi, che tengano conto di una *pluralità di dimensioni* (lo stile cognitivo).

Inoltre, si stabilisce che *“l’azione formativa **personalizzata** ha, in più, l’obiettivo di dare a ciascun alunno l’opportunità di sviluppare al meglio le proprie potenzialità e, quindi, può porsi obiettivi diversi per ciascun discente, essendo strettamente legata a quella specifica ed unica persona dello studente a cui ci rivolgiamo”*. In questo caso, al raggiungimento di obiettivi comuni per la classe, si aggiungono (si usa l’espressione “in più”) anche obiettivi mirati alla realizzazione personale del discente, riprendendo il principio espresso nell’articolo 3 della Costituzione, ossia *il pieno sviluppo della persona umana*.

Alla luce di queste osservazioni, nelle Linee Guida vengono stabilite le seguenti definizioni;

- **la didattica individualizzata** → *consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l’alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell’ambito delle strategie compensative e del metodo di studio; tali attività individualizzate possono essere realizzate nelle fasi di lavoro individuale in classe o in momenti ad esse dedicati, secondo tutte le forme di flessibilità del lavoro scolastico consentite dalla normativa vigente*. Pertanto, in questo caso, la didattica individualizzata è costituita da veri e propri interventi specifici di recupero, progettati per l’alunno. Questi interventi possono avvenire:
  - in momenti esterni all’attività svolta in classe;
  - durante l’attività in classe, quando vi sono momenti di lavoro individuale.

Sono interventi mirati a maturare abilità e competenze che possono permettere all’alunno di raggiungere gli obiettivi comuni alla classe, nonostante il disturbo di apprendimento;

- **la didattica personalizzata** → *[...] calibra l’offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo; si può favorire, così, l’accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle sue ‘preferenze’ e del suo talento. Nel rispetto degli obiettivi generali e specifici di apprendimento, la didattica personalizzata si sostanzia attraverso l’impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno: l’uso dei mediatori didattici (schemi, mappe concettuali, etc.), l’attenzione agli stili di apprendimento, la calibrazione degli interventi sulla base dei livelli raggiunti, nell’ottica di promuovere un apprendimento significativo*. Nella didattica personalizzata emerge in modo rilevante l’uso delle metodologie didattiche scelte dal docente. Queste hanno l’obiettivo di far pienamente realizzare l’alunno con DSA mediante lo sviluppo delle sue potenzialità e il raggiungimento del successo formativo. Le metodologie devono tenere conto del particolare quadro che presenta lo stile di apprendimento di un alunno affetto da DSA.

## 9.2.12 Metodologie didattiche

Si è visto come il piano, l'individualizzazione e la personalizzazione contribuiscano entrambi in modo sinergico alla creazione di una metodologia didattica che favorisca l'alunno con DSA. Occorre dire che, sebbene gli strumenti compensativi e le misure dispensative, previste nel Piano Didattico Personalizzato, siano importanti per alleviare gli sforzi compiuti dall'alunno con DSA e gli permettano di apprendere senza svantaggi iniziali, il punto chiave che incide sul successo degli alunni con tali disturbi è pur sempre la metodologia didattica che viene adottata dal docente: se essa non è, infatti, adeguata, resta vanificato l'utilizzo di qualsiasi strumento e l'adozione di qualunque misura.

Di seguito, vengono elencati alcuni elementi che possono aiutare il docente nella lezione frontale per rispondere alle esigenze degli alunni con DSA:

- nella presentazione dei contenuti l'insegnante può valorizzare altre modalità di comunicazione alternative al testo scritto (ad esempio, è possibile usare immagini, icone, disegni e semplici simboli);
- si può accompagnare l'eventuale uso del codice scritto con il linguaggio parlato, presentando sempre dei riepiloghi a voce;
- quando usa il codice scritto, il docente può cercare di collocarlo in schemi e mappe concettuali, che alleggeriscano la quantità di testo da leggere;
- l'insegnante può porre l'attenzione sull'uso di dispositivi extratestuali quando occorre studiare un testo. Esiste una certa varietà di dispositivi extratestuali e di strumenti analoghi che affiancano lo sviluppo di un testo tra cui: titoli di vario livello, organizzati in ordine gerarchico; la ripartizione del testo in paragrafi; l'uso di immagini corredate da didascalie per affiancare il testo; le note a margine che evidenziano aspetti importanti;
- prima di presentare un argomento è possibile anticipare al discente gli aspetti più importanti, soprattutto richiamando quelle conoscenze e quelle abilità già possedute dal discente che si ricollegano ai punti chiave dell'argomento da affrontare. In tale occasione si possono usare schemi grafici che riportano le informazioni essenziali. Lo studente riuscirà a orientarsi meglio nello studio dell'argomento nuovo.

Inoltre, è importante che i docenti del consiglio di classe possano tracciare collegamenti tra le conoscenze delle varie discipline e fare in modo che ciascuna disciplina possa integrare le conoscenze provenienti dalle altre. Difatti, ciascuna disciplina ha un proprio linguaggio, un proprio paradigma epistemologico e una propria modalità preferenziale di comunicazione. Alcune possono essere più favorevoli ed altre meno per l'alunno con DSA. Pertanto, mediante percorsi interdisciplinari, è possibile supportare i contenuti delle discipline in cui lo studente mostra maggiori difficoltà, con quelle in cui mostra più attitudine.

Tuttavia, la possibilità di personalizzare l'apprendimento si realizza soprattutto usando metodologie innovative. A tale proposito, il docente può fare leva su:

- l'apprendimento dall'esperienza (*learning by doing*) e la didattica laboratoriale;
- l'apprendimento cooperativo e qualsiasi tipo di didattica svolta in gruppo;
- il tutoraggio tra pari;
- una didattica basata soprattutto sullo svolgimento di compiti significativi per lo studente; in tal caso è utile suddividere il compito dell'alunno con DSA in più sottocompiti per assecondare meglio i ritmi e i tempi di apprendimento.

Infine, più di ogni altro studente, l'alunno con DSA ha bisogno di conoscersi e di riuscire a valutare se stesso. Pertanto è importante promuovere processi metacognitivi.

Le Linee Guida propongono alcune **strategie specifiche per la scuola secondaria**, per eludere i problemi che possono nascere nell'esercizio delle abilità compromesse. Per la lettura è opportuno:

- insistere sul passaggio alla lettura silente piuttosto che a voce alta, in quanto la prima risulta generalmente più veloce e più efficiente;
- insegnare allo studente modalità di lettura che, anche sulla base delle caratteristiche tipografiche e dell'evidenziazione di parole chiave, consenta di cogliere il significato generale del testo, all'interno del quale poi eventualmente avviare una lettura più analitica.

Per il calcolo risulta utile mirare all'esecuzione di compiti individualizzati e guidare l'alunno nello svolgimento del compito, facendogli acquisire esperienza di calcolo. Per intervenire sulle difficoltà e i problemi generati nel calcolo occorre analizzare i meccanismi e i processi cognitivi deficitari che generano gli errori, discutendone con l'alunno. In effetti, le tipologie di errore che il discente compie costituiscono il segnale specifico della confusione cognitiva che si genera in lui durante lo svolgimento del compito. Nelle stesse Linee Guida viene proposta una classificazione specifica degli errori:

- errori di recupero di fatti algebrici;
- errori di applicazione di formule;
- errori di applicazione di procedure;
- errori di scelta di strategie;
- errori visuospaziali;
- errori di comprensione semantica.

Una volta individuati i processi cognitivi deficitari, occorre pianificare in modo mirato il loro potenziamento.

### **9.2.13 Strumenti compensativi**

L'art. 5 c. 2 lett. b della L. 170/2010 prevede che le scuole garantiscano, per gli studenti con DSA, *"l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche"*. Tale concetto è ripreso dall'art. 4 c. 4 del D.M. 12 luglio 2011 nel quale si legge che *"le istituzioni scolastiche assicurano l'impiego degli opportuni strumenti compensativi, curando particolarmente l'acquisizione, da parte dell'alunno e dello studente con DSA, delle competenze per un efficiente utilizzo degli stessi"*.

Le Linee Guida indicate al D.M. 12 luglio 2011 chiariscono meglio cosa siano gli strumenti compensativi e a cosa siano destinati, definendoli *"strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria"*. Essi servono a sollevare *"l'alunno o lo studente con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza peraltro facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo"*. In altre parole, gli strumenti compensativi aiutano lo studente in quelle parti automatiche e tediose del compito che per lui risultano particolarmente ostili e impervie e che non sono l'obiettivo vero e proprio dell'apprendimento. Lo scopo di questi strumenti è quello di ridurre il divario di partenza delle abilità dell'alunno con DSA, rispetto alle abilità che possono mettere in campo i suoi compagni di classe. In questo modo, nello svolgimento del compito, l'alunno con disturbo specifico di apprendimento parte da una situazione analoga a quella dei compagni. La scelta di utilizzare questi strumenti deve essere oculata, perché se essi da un lato devono sopperire alla mancanza di alcune abilità, dall'altro non devono impedire lo sviluppo di altre abilità che l'alunno potenzialmente potrebbe maturare.

Pertanto, è bene che il docente si confronti con figure esperte, come quella del referente di istituto per i DSA.

Tra gli **strumenti compensativi** vi sono:

- i *computer multimediali* (dotati di casse, cuffie e microfoni) su cui sono installati software di sintesi vocale; si tratta di programmi che acquisendo testi scritti digitalmente, riescono a “leggervi” e restituirli mediante un output sonoro all’utente. In questo modo si trasforma un compito di lettura in un compito di ascolto;
- gli *audiolibri* o le *risorse audio* contenute nei libri digitali, che sostituiscono la lettura dei caratteri stampati o elettronici;
- il *vocabolario multimediale*, che esprime le voci in esso presenti non solo tramite il canale testuale, ma anche attraverso filmati, immagini e registrazioni audio. In tal modo può sostituire il vocabolario cartaceo;
- il *registratori*, che consente all’alunno o allo studente di non scrivere gli appunti della lezione;
- i *programmi di videoscrittura con correttore ortografico*, che permettono la produzione di testi sufficientemente corretti senza l’affaticamento della rilettura e della contestuale correzione degli errori. In tal caso, se il computer su cui è installato il programma di videoscrittura è anche collegato a una stampante è possibile produrre il compito dello studente anche in forma cartacea;
- la *calcolatrice*, che facilita le operazioni di calcolo; in alternativa i calcoli possono essere fatti anche mediante un computer su cui è installato un programma di foglio elettronico;
- la *tavola delle misure e delle formule geometriche*, che evita di dover richiamare le formule e riduce la possibilità di errore nella loro applicazione;
- l’uso di *altri strumenti non propriamente tecnologici*, come formulari, sintesi, schemi e diagrammi, mappe concettuali delle unità di apprendimento. Tutti questi mediatori didattici possono facilitare la comprensione dei contenuti e supportare la memorizzazione e/o il recupero delle informazioni;
- l’utilizzo di *altri software didattici specifici* per lo svolgimento di compiti dove sono utilizzate le abilità compromesse.

#### **9.2.14 Misure dispensative**

L’art. 5 c. 2 lett. b della L. 170/2010 prevede che le scuole garantiscano, per gli studenti con DSA, l’introduzione di “*misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere*”. L’art. 4 c. 5 del D.M. 12 luglio 2011 aggiunge che “*l’adozione delle misure dispensative è finalizzata ad evitare situazioni di affaticamento e di disagio in compiti direttamente coinvolti dal disturbo, senza peraltro ridurre il livello degli obiettivi di apprendimento previsti nei percorsi didattici individualizzati e personalizzati*”.

Le Linee Guida indicate al D.M. 12 luglio 2011 affrontano nel dettaglio la questione delle misure dispensative sottolineando che si tratta di “*interventi che consentono all’alunno o allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficilmente e che non migliorano l’apprendimento*”. Per esempio, non è utile far leggere a un alunno con dislessia un lungo brano, in quanto l’esercizio, per via del disturbo, non migliora la sua prestazione nella lettura”. Tuttavia, come gli strumenti compensativi, anche le misure dispensative vanno vagliate con attenzione. Difatti le stesse Linee Guida mettono in allerta riguardo a una possibile riduzione e differenziazione degli obiettivi di apprendimento rispetto al resto della classe, qualora le misure fossero utilizzate in modo non ragionato. In particolare, l’adozione delle **misure dispensative** deve essere sempre valutata sulla base dell’effettiva incidenza del disturbo sulle prestazioni richieste; per non creare

percorsi immotivatamente facilitati, che non mirano al successo formativo degli studenti con DSA.

In generale rientrano in tali misure:

- l'*esonero dalla lettura ad alta voce in classe*, dalla lettura autonoma di brani la cui lunghezza non sia compatibile con il livello di abilità dello studente, dalle attività in cui la lettura viene valutata;
- la *semplificazione del testo da studiare*, attraverso la riduzione della complessità lessicale e sintattica (l'alunno è dispensato dallo studiare un testo complesso);
- il dispensare dal *leggere i quesiti dei test*, le consegne dei compiti, le tracce dei temi o i questionari con risposta a scelta multipla (l'alunno viene dispensato dalla lettura). In tal caso vi può essere la presenza di una persona che legga allo studente con DSA le tracce dei test e dei compiti, oppure il docente può fornire una registrazione audio della lettura delle tracce;
- la *concessione di un tempo maggiore* nella realizzazione di compiti scritti (l'alunno viene dispensato dall'esecuzione nei tempi previsti del compito). Nelle Linee Guida si parla di un tempo che ragionevolmente può essere valutato intorno a un 30% in più di quello dato ai compagni di classe (ad esempio, per gli alunni con DSA, spesso è necessaria una doppia lettura del testo scritto in un compito, in quanto la prima serve per l'autocorrezione degli errori ortografici e la seconda affronta la correzione degli aspetti sintattici e di organizzazione complessiva del testo);
- in alternativa al punto precedente, vi può essere la *sommministrazione di una prova su di un contenuto ridotto ma disciplinarmente significativo*, per limitare il carico di lavoro relativo alla decodifica di items della prova, facendo restare l'alunno nei tempi di consegna previsti per il resto della classe.

### **9.2.15 La valutazione degli alunni con DSA**

La valutazione degli alunni con DSA resta regolamentata dall'art. 10 commi 1 e 2 del D.P.R. 122/2009: “*Per gli alunni con difficoltà specifiche di apprendimento (DSA) adeguatamente certificate, la valutazione e la verifica degli apprendimenti, comprese quelle effettuate in sede di esame conclusivo dei cicli, devono tenere conto delle specifiche situazioni soggettive di tali alunni; a tali fini, nello svolgimento dell'attività didattica e delle prove di esame, sono adottati, nell'ambito delle risorse finanziarie disponibili a legislazione vigente, gli strumenti metodologico-didattici compensativi e dispensativi ritenuti più idonei. Nel diploma finale rilasciato al termine degli esami non viene fatta menzione delle modalità di svolgimento e della differenziazione delle prove*”.

Si noti che questa normativa del 2009 è antecedente alla L. 170/2010, che definisce i disturbi specifici di apprendimento. Un particolare segnale è dato dal fatto che con la sigla DSA non si intendono dei “disturbi” bensì delle “difficoltà”. I due termini non sono sempre intercambiabili. Nella letteratura scientifica si presume che una *difficoltà* di apprendimento possa essere superata con l'esercizio e la pratica, mentre, allo stato attuale, un *disturbo* dell'apprendimento è una condizione immutabile, che accompagna il soggetto per la vita.

Nella L. 170/2010, all'art. 5 c. 4, questi concetti relativi alla valutazione sono ribaditi; in questo caso si parla anche di forme di verifica: “*Agli studenti con DSA sono garantite, durante il percorso di istruzione e di formazione scolastica e universitaria, adeguate forme di verifica e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di Stato e di ammissione all'università nonché gli esami universitari*”.

Nel D.M. 12 luglio 2011, l'art. 6 c. 2 entra nel dettaglio delle forme di verifica e della valutazione per l'alunno con DSA: “*Le istituzioni scolastiche adottano modalità valutative che consentono all'alunno o allo studente con DSA di dimostrare effettivamente il livello di apprendimento raggiunto, mediante l'applicazione di misure che determinino le condizioni ottimali per l'espletamento della prestazione da valutare relativamente ai tempi di*

*effettuazione e alle modalità di strutturazione delle prove riservando particolare attenzione alla padronanza dei contenuti disciplinari, a prescindere dagli aspetti legati all'abilità deficitaria”.*

Va precisato che la cadenza delle verifiche può essere programmata e concordata con l'alunno, per rispettare i suoi ritmi di apprendimento e, laddove possibile, si possono somministrare prove informatizzate che rendano più naturale il lavoro dell'alunno abituato a usare gli strumenti compensativi messi a disposizione dal computer. Si possono, inoltre, adottare griglie di valutazione che si soffermino soprattutto su conoscenze e abilità disciplinari e sui collegamenti tra queste, piuttosto che sugli aspetti formali (ortografia, sintassi, calcolo) ed è possibile pianificare prove di valutazione formativa, piuttosto che sommativa, che siano indirizzate all'individuazione di punti critici nell'apprendimento.

Nell'art. 6 c. 3 del D.M. 12 luglio 2011, viene trattata la valutazione negli esami di Stato conclusivi dei due cicli: *“Le Commissioni degli esami di Stato, al termine del primo e del secondo ciclo di istruzione, tengono in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive, le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell'ambito dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati. Sulla base del disturbo specifico, anche in sede di esami di Stato, possono riservare ai candidati tempi più lunghi di quelli ordinari. Le medesime Commissioni assicurano, altresì, l'utilizzazione di idonei strumenti compensativi e adottano criteri valutativi attenti soprattutto ai contenuti piuttosto che alla forma, sia nelle prove scritte, anche con riferimento alle prove nazionali INVALSI previste per gli esami di Stato, sia in fase di colloquio”.*

Nello specifico entra l'ordinanza ministeriale annualmente emanata per l'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo. In particolare, l'O.M. 11/2015, all'art. 23 c. 1 stabilisce che il consiglio di classe fornisca alla Commissione d'esame i dettagli relativi al Piano Didattico Personalizzato dell'alunno. In base a quanto emerge da tale piano, la Commissione può prevedere *“adeguate modalità di svolgimento delle prove scritte e orali”*.

Nello svolgimento delle prove scritte e orali, i candidati possono utilizzare gli strumenti compensativi previsti dal Piano Didattico Personalizzato. In particolare è possibile:

- l'ascolto dei testi della prova registrati in formato “mp3”;
- la lettura dei testi delle prove scritte;
- la trascrizione del testo su supporto informatico, per i candidati che utilizzano la sintesi vocale;
- la concessione di tempi più lunghi di quelli ordinari per lo svolgimento delle prove scritte;
- l'uso di apparecchiature e strumenti informatici nel caso in cui siano stati impiegati per le verifiche in corso d'anno o comunque siano ritenuti funzionali allo svolgimento dell'esame, senza che venga pregiudicata la validità delle prove.

Il superamento dell'esame comporta il conseguimento del diploma.

## **9.2.16 L'insegnamento delle lingue straniere**

Un aspetto del tutto specifico riguarda l'insegnamento delle lingue straniere, dove possono essere previste particolari misure dispensative, che vanno dalla *dispensa* dalla valutazione delle prove scritte, fino all'*esonero* dalla disciplina.

Si è visto come i disturbi specifici dell'apprendimento siano normalmente individuati durante l'ultimo anno della scuola dell'infanzia e i primi anni di quella primaria, ciò perché in quell'arco di tempo i bambini maturano le particolari abilità di lettura e scrittura della lingua madre. La lingua straniera viene studiata anche nella scuola primaria, ma ovviamente il suo studio non viene completato, anche in relazione alla maturazione definitiva delle abilità di lettura e scrittura. Queste ultime vengono messe alla prova, in modo più specifico e approfondito, nella

scuola secondaria, dove il loro studio, oltre che in quantità, può aumentare anche in numero, con l'aggiunta di una seconda lingua ed, eventualmente, anche di una terza. Pertanto, nella scuola secondaria si ripropongono, per la lingua straniera, tematiche e problematiche già vissute nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria per la lingua madre. Tuttavia, nel caso delle lingue straniere il problema si accentua, perché numerosi studi hanno messo in evidenza come nell'età della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, il bambino sia naturalmente predisposto ad acquisire il funzionamento della lingua: quando la padronanza della lingua madre si è innestata nei meccanismi cognitivi del bambino, allora l'acquisizione di una seconda lingua avviene con stili e modalità diverse.

L'art. 5 c. 2 lett. c della legge 170/2010 afferma che per l'insegnamento delle lingue straniere le scuole debbano garantire l'uso di strumenti compensativi in grado di favorire *"la comunicazione verbale e di assicurare ritmi graduali di apprendimento, prevedendo, qualora sia necessario, la possibilità dell'esonero"*.

Nel successivo D.M. 12 luglio 2011, all'art. 6 c. 4, si ritorna sull'argomento in modo più specifico stabilendo che le scuole debbano attuare ogni strategia didattica per consentire agli alunni con DSA di apprendere le lingue straniere, privilegiando l'espressione orale e ricorrendo agli strumenti compensativi e alle misure dispensative più utili allo scopo. Si legge, inoltre, che le prove scritte di lingua straniera debbano essere progettate, presentate e valutate secondo modalità che siano compatibili con le difficoltà connesse ai disturbi specifici di apprendimento.

Nelle Linee Guida si asserisce che un primo aspetto importante è costituito dalla scelta della lingua straniera da studiare. È opportuno che la scuola indirizzi verso una lingua straniera che abbia un'alta trasparenza, poiché in questo l'alunno potrà essere avvantaggiato dalla buona corrispondenza tra grafemi e fonemi, da problemi limitati di compitazione e dall'uso di sistemi di sintesi e riconoscimento vocale più efficaci. La metodologia didattica adottata dagli insegnanti di lingue straniere deve privilegiare l'importanza dello sviluppo delle abilità orali rispetto a quelle scritte. Inoltre, quando ci si trova in presenza di un compito di lettura, può essere utile un lavoro di anticipazione dei contenuti. In alcuni casi, il testo da leggere durante la lezione può essere consegnato o segnalato al discente anche con qualche giorno di anticipo, in modo tale che a casa l'alunno possa concentrarsi su di una decodifica superficiale del contenuto (ad esempio, segnando le parole chiave o sottolineando dei passi più importanti); successivamente, in classe con i compagni, egli potrà concentrarsi sulla comprensione dei contenuti.

---

## Strumenti compensativi e misure dispensative nello studio delle lingue straniere

Esistono strumenti compensativi specifici per le lingue straniere:

- nei compiti di lettura, essi possono essere rappresentati dagli audio-libri e dai sistemi hardware-software di sintesi e riconoscimento vocale. I sistemi possono essere utilizzati durante le prove in classe e all'esame di Stato;
- nei compiti di scrittura, essi possono essere rappresentati dal correttore ortografico dei software di videoscrittura e dal dizionario digitale. Anche tali strumenti compensativi possono essere impiegati nelle prove in classe e all'esame di Stato.

Per quanto concerne le misure dispensative, le Linee Guida suggeriscono in analogia con le altre discipline di assegnare dei tempi aggiuntivi per lo svolgimento delle stesse prove che svolgono i compagni o di ridurre in modo adeguato il carico di lavoro delle prove da far svolgere nei medesimi tempi degli altri.

L'art 6 c. 4 del D.M. 12 luglio 2011 ha introdotto la misura della **dispensa dalle prove scritte** in corso di anno scolastico e in sede di esami di Stato, se indicata nella certificazione di DSA e richiesta dalla famiglia o dallo studente qualora sia maggiorenne e se è approvata dal consiglio di classe.

In questo modo le prove scritte dello studente non verranno valutate e potranno essere sostituite da prove orali. Tuttavia, le Linee Guida sottolineano che tale misura non impedisce che lo studente possa comunque adottare supporti scritti (ad esempio il libro di testo) per apprendere la lingua, in quanto anche questi possono essere utili.

Per quanto riguarda gli esami di Stato conclusivi del primo e del secondo ciclo di istruzione, al citato art. 6 c. 4 si legge che *“modalità e contenuti delle prove orali – sostitutive delle prove scritte – sono stabiliti dalle Commissioni, sulla base della documentazione fornita dai consigli di classe”*. Inoltre, si sottolinea che gli studenti che superano l'esame di Stato conseguono il titolo valido per l'iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado ovvero all'università. Nel dettaglio, entra l'ordinanza ministeriale annualmente emanata per l'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo. In particolare, l'O.M. 11/2015, all'art. 23 c. 3 stabilisce che *“per quanto riguarda i candidati con certificazione di disturbo specifico di apprendimento (DSA), che [...] hanno seguito un percorso didattico ordinario, con la sola dispensa dalle prove scritte ordinarie di lingua/e straniera/e, la Commissione, nel caso in cui la lingua straniera sia oggetto di seconda prova scritta, dovrà sottoporre i candidati medesimi a prova orale sostitutiva della prova scritta*. Oltre a dispensare gli alunni dalle prove scritte, esiste una misura più particolare, costituita dall'**esonero dall'insegnamento della lingua straniera**, concesso nei casi particolarmente gravi, anche in comorbilità con altri disturbi o patologie, ovviamente risultanti dal certificato diagnostico, e su richiesta delle famiglie e conseguente approvazione del consiglio di classe. Gli studenti esonerati seguono, dunque, un percorso didattico differenziato, scelta che li pone in una situazione del tutto simile a quella degli alunni disabili che seguono un percorso differenziato. È bene sottolineare che le prove svolte durante l'esame di Stato dagli studenti con DSA esonerati dalla lingua straniera sono finalizzate al solo rilascio di un'attestato delle competenze acquisite, ma non di un diploma. In particolare l'attestazione rilasciata al termine del primo ciclo permette comunque l'iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado, mentre l'attestazione rilasciata al termine della scuola secondaria di secondo grado non permette la prosecuzione degli studi universitari. Infatti, facendo nuovamente riferimento all'O.M. 11/2015, all'art. 23 c. 2 si afferma che *“i candidati con certificazione di disturbo specifico di apprendimento (DSA), che [...] hanno seguito un percorso didattico differenziato, con esonero dall'insegnamento della/e lingua/e straniera/e, e che sono stati valutati dal consiglio di classe con l'attribuzione di voti e di un credito scolastico relativi unicamente allo svolgimento di tale piano possono sostenere prove differenziate, coerenti con il percorso svolto finalizzate solo al rilascio dell'attestazione recante gli elementi informativi relativi all'indirizzo di studi seguito”*.

## 9.3 I Bisogni Educativi Speciali

---

Prima di definire la nozione di Bisogno Educativo Speciale (BES) è opportuno soffermarsi su alcuni concetti chiave per comprendere la progressiva maturazione di una sensibilità verso gli alunni disabili e con difficoltà di apprendimento che si è sviluppata soprattutto nei paesi europei e nordamericani, caratterizzando

l'organizzazione formale dei loro sistemi nazionali di istruzione in un'ottica inclusiva.

### 9.3.1 Esclusione, segregazione, integrazione e inclusione

Un primo concetto da prendere in considerazione è quello di **esclusione**. Questa si verifica quando il disabile o il soggetto con difficoltà viene lasciato fuori da ogni pratica educativa, situazione che nel sistema scolastico italiano si è protratta fino al ventennio fascista. Rispetto all'esclusione la **segregazione**, invece, prevede che i soggetti in difficoltà possano svolgere l'attività didattica ma in un contesto distinto da quello in cui vivono tutti gli altri studenti e con criteri, modalità e tecniche diverse. Il punto di vista segregativo trae giustificazione da una visione piuttosto tradizionale e superata della condizione dei disabili, secondo la quale le persone che hanno questo tipo di difficoltà non devono essere sottoposte allo stress di dover raggiungere prestazioni pari a quelle di tutti gli altri, ma devono vivere in uno spazio protetto e separato, ossia in *scuole speciali* e *classi speciali* dove si pratica una didattica pensata per loro, ossia una *didattica speciale*, realizzata da docenti qualificati o specializzati.

Fino all'emanazione del Regio Decreto 3 dicembre 1923, n. 3126, che ha esteso l'obbligo scolastico ai ciechi e ai sordomuti in scuole speciali statali, in Italia, come accennato, l'istruzione didattica era preclusa alle persone svantaggiate. In seguito, l'istruzione è stata resa obbligatoria anche per altre categorie e man mano dalle scuole speciali destinate ai soli minorati si è giunti a classi speciali che accoglievano minorati all'interno delle scuole ordinarie. In particolare, la C.M. n. 1771/12 dell'11 marzo 1953 delinea un sistema segregativo che si esprime con modalità diverse, distinguendo tra classi speciali per minorati e scuole di differenziazione da un lato, e classi differenziali dall'altro: *“Le classi speciali per minorati e quelle di differenziazione didattica sono istituti scolastici nei quali viene impartito l'insegnamento elementare ai fanciulli aventi determinate minorazioni fisiche o psichiche ed istituti nei quali vengono adottati speciali metodi didattici per l'insegnamento ai ragazzi anormali, es. scuole Montessori. Le classi differenziali, invece, non sono istituti scolastici a sé stanti, ma funzionano presso le comuni scuole elementari ed accolgono gli alunni nervosi, tardivi, instabili, i quali rivelano l'inadattabilità alla disciplina comune e ai normali metodi e ritmi d'insegnamento e possono raggiungere un livello migliore solo se l'insegnamento viene ad essi impartito con modi e forme particolari”*.

Il superamento di tali pratiche segregative avviene attraverso la logica dell'**inserimento**, basata sulla rinuncia alle classi e alle scuole speciali e sulla frequenza scolastica dei soggetti disabili nelle classi tradizionali insieme agli altri studenti. Molti sostengono che, in Italia, il via al processo di inserimento sistematico degli alunni disabili nel sistema di istruzione generale è stato dato dalla L. 118 del 1971 la quale, all'art. 28, affermava che *“l'istruzione dell'obbligo (per le persone disabili) deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi defezioni intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali”*.

L'ottica dell'inserimento, però, non offre strategie per *integrare* tra loro gli alunni disabili e quelli non disabili che vivono e apprendono nelle stesse classi, ragion per cui si è passati a guardare al problema da una diversa prospettiva, quella dell'**integrazione**. Si tratta di una conquista importante, poiché i soggetti speciali non sono più ritenuti *diversi* e la tendenza è quella di adottare regole generali che possano rispettare le specificità di entrambi i gruppi di studenti.

Nelle intenzioni dei suoi sostenitori, il processo di integrazione dovrebbe portare nell'ambito della corrente principale le caratteristiche positive dell'istruzione speciale. Ecco, quindi, che nelle classi in cui sono presenti alunni disabili viene fornito il sostegno all'integrazione da parte di un docente specializzato che lavora in sinergia con i docenti curricolari e da questa collaborazione possono nascere strategie didattiche più valide. Molti sono

concordi nel sostenere che la legge che ha inaugurato l'integrazione scolastica in Italia è stata la L. 517 del 1977, nella quale all'art. 2 si afferma che *"la scuola attua forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps con la prestazione di insegnanti specializzati"*. Inoltre all'art. 7 si afferma che sono previste *"forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni portatori di handicaps da realizzare mediante la utilizzazione dei docenti [...] in possesso di particolari titoli di specializzazione"*.

Come specificato, lo scopo dell'integrazione è mettere in relazione gli studenti disabili e quelli non disabili in modo che lavorino insieme. Molto spesso, però, essa finisce con il trasformarsi in un processo di *massimo adattamento possibile* della minoranza alla maggioranza. A tal proposito Idol nota che un ragazzo disabile, inserito in una classe ordinaria, viene educato in parte con la didattica speciale, ma, per tutto il resto, finisce per adeguarsi alla didattica tradizionale. Per Sage, l'integrazione è un processo che coinvolge gli appartenenti a un sistema minoritario (l'istruzione speciale) che si uniscono ad un sistema maggioritario, che interessa più individui. Il sistema maggioritario dà per scontato che la partecipazione al gruppo di maggioranza avverrà secondo gli standard del proprio sistema, ossia quello dominante. In altre parole, nel processo di integrazione, l'istruzione speciale si unisce al sistema tradizionale e funziona quanto più possibile secondo le norme del sistema dominante. Unirsi ad un gruppo con l'obbligo di conformarsi quanto più possibile ad esso è molto diverso dall'essere inserito in un gruppo e accettato per le proprie caratteristiche.

Ci si pone, quindi, il problema di superare le criticità lasciate sul campo dal processo di integrazione, facendo comunque leva su tutti quegli aspetti positivi che esso ha saputo mettere in evidenza. Da qui è nata la logica dell'**inclusione**. Per Sage, l'inclusione implica l'esistenza di un sistema unificato di istruzione che *include* tutti i membri in modo equo; secondo Snow, l'inclusione è un processo sempre reciproco. Tutti, in un ambiente inclusivo, contribuiscono al bene collettivo.

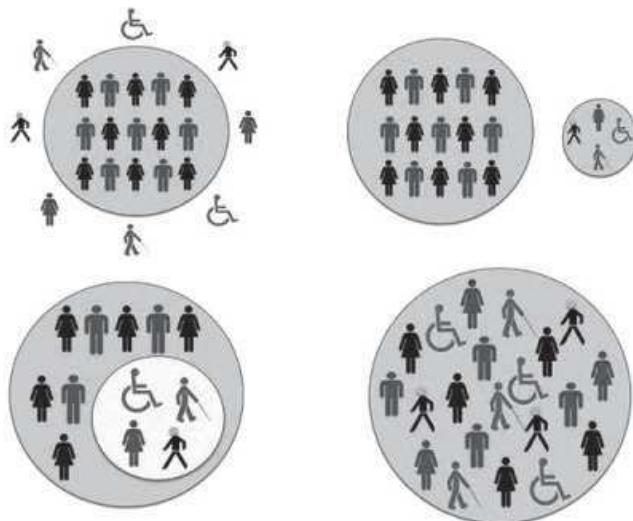
Se l'integrazione era basata sul dualismo disabile/non disabile, con l'inclusione si fa un passo avanti e si afferma che non esistono dualismi o stereotipi, ma singoli individui, ciascuno con le proprie caratteristiche, pertanto esistono tanti modi diversi di essere *normale*, così come esistono tanti modi diversi di essere *disabile*.

Ciascun individuo ha un suo livello di abilità e un suo livello di disabilità. Una scuola inclusiva tiene conto delle caratteristiche di ogni alunno. Affermano Rallis e Anderson che la scuola inclusiva è, infatti, quella destinata a tutti gli studenti. Pertanto, anche nel panorama degli atti e dei documenti ministeriali, fin quando il focus è stato incentrato sulla questione dei disabili, allora il termine *"integrazione"* è stato ampiamente utilizzato. Al contrario, quando nel panorama del mondo dell'istruzione le problematiche relative ai disabili sono state affiancate da quelle degli alunni con DSA, degli alunni con altri disturbi evolutivi specifici, degli alunni con svantaggio socioeconomico, di quelli con uno svantaggio linguistico-culturale come gli stranieri, in altre parole, di tutti gli alunni con *Bisogni Educativi Speciali*, allora il termine *"integrazione"* è stato affiancato o sostituito dal termine *"inclusione"*.

Ad inaugurare l'idea di inclusione scolastica è la legge n. 18 del 3 marzo 2009 che ratifica la *Convenzione delle Nazioni Unite per i diritti delle persone con disabilità*. Le Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (Nota MIUR n. 4274 del 4 agosto 2009) richiamano la Convenzione ONU e affiancano spesso il termine *"integrazione"* al termine *"inclusione"*, a volte usandoli in modo intercambiabile. L'inclusione scolastica viene spiegata in modo incisivo nella Direttiva del 27 dicembre 2012, di cui si riporta un estratto parziale, ma significativo: *"Il nostro Paese è ora in grado, passati più di trent'anni dalla legge n. 517 del 1977, che diede avvio all'integrazione scolastica, di considerare le criticità emerse e di valutare, con maggiore cognizione, la necessità di ripensare alcuni aspetti dell'intero sistema. Gli alunni con disabilità si trovano inseriti all'interno di un contesto sempre più variegato, dove la discriminante tradizionale alunni con disabilità/alunni senza disabilità*

non rispecchia pienamente la complessa realtà delle nostre classi. Anzi, è opportuno assumere un approccio decisamente educativo, per il quale l'identificazione degli alunni con disabilità non avviene sulla base della eventuale certificazione, che certamente mantiene utilità per una serie di benefici e di garanzie, ma allo stesso tempo rischia di chiuderli in una cornice ristretta. [...] In questo senso, ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta.

Va quindi potenziata la cultura dell'inclusione, e ciò anche mediante un approfondimento delle relative competenze degli insegnanti curricolari, finalizzata ad una più stretta interazione tra tutte le componenti della comunità educante".



Fonte: riadattato da <http://twicsy.com/i/Nuxudi>

**FIGURA 9.6** Una rappresentazione suggestiva e immediata dei processi di esclusione, segregazione, integrazione e inclusione

Per completezza occorre sottolineare che, sebbene ci sia un certo accordo sul percorso dall'esclusione all'inclusione appena tracciato, non esiste un consenso unanime su quest'uso della terminologia. Per alcuni studiosi, l'inclusione non è altro che un caso di buona integrazione, ossia un'integrazione riuscita, per altri integrazione e inclusione sono sinonimi, in virtù del fatto che in inglese il termine "integrazione", riferito ai disabili e agli studenti in difficoltà, spesso si traduce con *inclusion*, mentre il termine *integration* è destinato al fenomeno dell'immigrazione.

### 9.3.2 La normativa anglosassone

Il Regno Unito è stato uno dei primi paesi in cui si è iniziato a parlare di Bisogni Educativi Speciali (*Special Educational Needs*) affrontando la questione in una serie di interventi normativi, tra cui:

- la Legge sull'Istruzione del 1996 (*The Education Act 1996*);
- la Legge sui Bisogni Educativi Speciali e sulla Disabilità del 2001 (*The SEN and Disability Act 2001*);
- il Codice di Condotta di Novembre 2001 (*The SEN Code of Practice – November 2001*).

Nella legge del 1996 si stabilisce che gli alunni hanno Bisogni Educativi Speciali se presentano una difficoltà di apprendimento che richiede l'adozione di misure educative speciali. Inoltre si specifica che le difficoltà di apprendimento si verificano se:

- gli alunni hanno una difficoltà nell'apprendere, sensibilmente superiore rispetto alla maggioranza degli alunni della stessa età;
- gli alunni hanno una disabilità che impedisce loro di fare uso delle opportunità che sono offerte dalle istituzioni scolastiche inserite nel sistema di istruzione generale.

Pertanto, rientrano nei BES sia le difficoltà di apprendimento sia la vera e propria disabilità. Se nel sistema generale di istruzione, si rileva una difficoltà di apprendimento (e quindi un Bisogno Educativo Speciale) che non può essere soddisfatta mediante protocolli standard, allora si attivano misure specifiche per cercare di andare incontro all'alunno. La legge stabilisce alcuni principi generali:

- la scuola deve andare incontro ai BES;
- i BES sono soddisfatti nell'ambito dell'educazione generale;
- nel soddisfare i BES, occorre tener conto del punto di vista dell'alunno o dello studente;
- i genitori hanno un ruolo fondamentale nel supportare l'istruzione dell'alunno o dello studente;
- gli alunni e gli studenti con BES devono avere pieno accesso a un'istruzione efficace e bilanciata che garantisca loro un curriculum adeguato.

Il Codice di Condotta del 2001 individua alcuni fattori che portano a gestire con successo i BES. Questi fattori possono essere sintetizzati nel modo seguente:

- la scuola deve attrezzarsi per gestire ogni tipo di bisogno;
- i bisogni devono essere individuati presto, durante lo sviluppo del bambino;
- le *best practice* (le migliori pratiche) devono essere diffuse in modo che ciascun docente possa imparare da esperienze di successo fatte da altri o in altre scuole;
- genitori, specialisti e docenti devono lavorare in sinergia;
- gli interventi per ciascun alunno o studente devono essere rivisti regolarmente.

Viene, infine, tracciato un percorso per la gestione dei BES che si articola in tre fasi:

1. l'identificazione del bisogno da parte dell'istituzione scolastica, tramite:
  - a) osservazioni fatte dal docente;
  - b) risultati nelle prove standardizzate di carattere nazionale molto deficitari secondo una valutazione statistica;
  - c) progressi nell'apprendimento che sono ben al di sotto, da un punto di vista statistico, della media dello sviluppo relativo ad una certa età, come documentata da studi e ricerche;
  - d) risultati deficitari in test standardizzati mirati a rilevare difficoltà di apprendimento;
2. la valutazione del bisogno in base alle difficoltà che esso mette in evidenza, all'ambiente sociale e familiare e in base a evidenze cliniche e diagnostiche;
3. l'attivazione di misure per soddisfare il bisogno. Questo aspetto è una diretta conseguenza della valutazione del bisogno. Le misure adottate si configurano come una risposta al bisogno specifico dell'alunno; si tratta, quindi, di misure fortemente individualizzate e personalizzate.

La visione anglosassone dei BES è molto legata alla classificazione ICF, delineata dall'OMS.

### **9.3.3 I BES e il modello diagnostico ICF**

Il modello diagnostico dell'ICF ha cambiato il concetto di *disabilità*, relegando in soffitta il termine *handicap*. Più che sul concetto di menomazione di un soggetto, ci si è concentrati sull'osservazione di quanto un soggetto possa essere attivo e partecipativo in un particolare ambiente. Il modello dell'ICF non parte da un approccio meramente clinico, secondo il quale si diagnosticano delle malattie o dei disturbi e si cerca di intervenire per contrastare cause ed effetti della malattia, ma considera anche l'aspetto bio-psico-sociale, secondo cui a determinare lo stato di salute di un individuo non concorrono solo i fattori biologici (il benessere fisico) e quelli psichici (il benessere mentale), ma anche i fattori di carattere sociale, laddove il livello di interazione positiva del soggetto con l'ambiente determina il suo benessere. Uno stato di allontanamento dal benessere determina un bisogno che, quindi, può avere origine biologica, psicologica o sociale. È in quest'ottica che i BES si ricollegano al modello ICF: gli alunni con BES non sono solo quelli che hanno svantaggi biologici o psicologici (disabilità, DSA o altri disturbi evolutivi), ma anche gli studenti che presentano svantaggi causati dal contesto sociale.

Anche nella normativa italiana relativa ai BES viene fatto espressamente riferimento al modello ICF; in particolare, nella Direttiva del 27 dicembre 2012 si afferma che “è rilevante l'apporto, anche sul piano culturale, del modello diagnostico ICF (International Classification of Functioning) dell'OMS, che considera la persona nella sua totalità, in una prospettiva bio-psico-sociale. Fondandosi sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto, il modello ICF consente di individuare i Bisogni Educativi Speciali (BES) dell'alunno prescindendo da preclusive tipizzazioni”.

Si ricorda che la stessa Direttiva afferma che “in ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni”.

### 9.3.4 La normativa italiana

La Direttiva del 27 dicembre 2012, intitolata *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e Organizzazione Territoriale per l'Inclusione Scolastica*, è il primo documento che affronta nel dettaglio la questione dei BES in Italia.

Innanzitutto, la direttiva definisce i BES affermando che “ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare dei bisogni che emergono per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali”. Rispetto a questi bisogni, le scuole hanno il compito di offrire una risposta adeguata e personalizzata.

La stessa direttiva cerca di identificare le categorie di studenti che presentano BES, affermando che esiste un'**area dello svantaggio scolastico**. Tale area è “molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse”. Pertanto si delinea un'identificazione delle categorie degli studenti con BES che comprendono:

- gli studenti con disabilità;
- gli studenti con DSA (che sono un caso particolare dei Disturbi Evolutivi Specifici);
- gli studenti con altri disturbi evolutivi specifici che non siano DSA oppure gli studenti con altri disturbi (non di tipo evolutivo e/o specifico);
- gli studenti collocabili nell'area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale.

Gli **studenti con disabilità** sono quelli che possono accedere alle provvidenze previste dalla L. 104/1992, tra le quali l'assegnazione di un docente specialista (docente di sostegno) che supporta l'attività di apprendimento dell'alunno.

Gli **studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento** beneficiano delle disposizioni della L. 170/2010.

Gli **studenti con altri Disturbi Evolutivi Specifici** presentano:

- disturbi del linguaggio;
- disturbi delle abilità motorie.

Inoltre, in questa categoria sono compresi anche **studenti con altri disturbi** come:

- i disturbi ipercinetici (che sarebbero *evolutivi* per il fatto di avere origine nell'età evolutiva, ma che tuttavia nella classificazione ICD-10 sono considerati disturbi comportamentali);
- le forme lievi di autismo (classificate nell'ICD-10 come disturbi *globali* e non *specifici*);
- il funzionamento intellettivo limite.

Infine vi è l'area dello **svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale** nella quale si collocano gli studenti che vivono in un ambiente familiare e sociale molto problematico, in difficoltà sul piano socioeconomico, che sono in uno stato di deprivazione culturale oppure che hanno difficoltà dovute alla non conoscenza della lingua italiana e all'appartenenza a una cultura diversa. Anche per questi alunni la scuola deve adoperare metodologie e strumenti che possano garantire il successo formativo. In sintesi, la direttiva sancisce un importante principio: l'approccio da adottare nei confronti di un Bisogno Educativo Speciale non può essere meramente *clinico*, ma *educativo*.

### 9.3.5 Alunni con Disturbi Evolutivi Specifici o con altri disturbi

La Direttiva del 27 dicembre 2012 inquadra nell'area dello svantaggio scolastico gli alunni affetti da **Disturbi Evolutivi Specifici** (distinti dai DSA) o da **altri disturbi**. Questi disturbi sono in grado di influenzare l'apprendimento, il rendimento e la vita scolastica. In particolare la direttiva menziona:

- i *disturbi evolutivi specifici del linguaggio* (categoria F80 dell'ICD-10), ossia quei casi in cui vi è presenza di bassa intelligenza verbale associata ad alta intelligenza non verbale. Possono essere in comorbilità con i DSA;
- i *disturbi evolutivi specifici della funzione motoria* (categoria F82 dell'ICD-10), ossia quei casi di bassa intelligenza non verbale associata ad alta intelligenza verbale;
- il *disturbo dello spettro autistico lieve*; si tratta di alcuni disturbi della categoria F84 dell'ICD-10, considerati nella loro forma lieve;
- il *disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività* (categoria F90 dell'ICD); si sottolinea la possibile comorbilità con disturbi della condotta e con DSA;
- il *funzionamento intellettuivo limite*, nel quale rientrano "ragazzi il cui QI (Quoziente di Intelligenza) globale [...] risponde a una misura che va dai 70 agli 85 punti e non presenta elementi di specificità. Per alcuni di loro il ritardo è legato a fattori neurobiologici ed è frequentemente in comorbilità con altri disturbi. Per altri, si tratta soltanto di una forma lieve di difficoltà tale per cui, se adeguatamente sostenuti e indirizzati verso i percorsi scolastici più consoni alle loro caratteristiche, gli interessati potranno avere una vita normale".

Tutti questi disturbi compromettono la qualità della vita del soggetto, ma quando non sono presenti in forme gravi e di comorbilità non possono essere certificati ai sensi della L. 104/1992 come disabilità, pertanto gli alunni

che ne sono affetti non hanno diritto a specifiche provvidenze e a misure efficaci come l'insegnante specializzato nel sostegno.

Inoltre, poiché non si tratta di DSA, questi disturbi non possono essere certificati ai sensi della L. 170/2010, che consente di fruire di particolari metodologie, strumenti compensativi e misure dispensative, al fine di garantire l'apprendimento.

Proprio per fornire alle istituzioni scolastiche opportuni strumenti di lavoro al fine di garantire il successo formativo anche di questi studenti, la Direttiva del 27 dicembre 2012 menziona la possibilità di estendere, anche a loro, le disposizioni previste dalla L. 170/2010. Difatti, nella direttiva si afferma che *“è bene precisare che alcune tipologie di disturbi, non esplicitati nella legge 170/2010, danno diritto ad usufruire delle stesse misure ivi previste in quanto presentano problematiche specifiche in presenza di competenze intellettive nella norma”*. Più avanti si ribadisce ancora che *“vi è quindi la necessità di estendere a tutti gli alunni con bisogni educativi speciali le misure previste dalla legge 170 per alunni e studenti con disturbi specifici di apprendimento”*.

Come logica conseguenza di queste affermazioni, la Direttiva attribuisce alle scuole il compito di *“elaborare un percorso individualizzato e personalizzato per alunni e studenti con bisogni educativi speciali, anche attraverso la redazione di un Piano Didattico Personalizzato, individuale o anche riferito a tutti i bambini della classe con BES, ma articolato, che serva come strumento di lavoro in itinere per gli insegnanti ed abbia la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento programmate”*.

Inoltre, la direttiva specifica che *“le scuole – con determinazioni assunte dai Consigli di classe, risultanti dall'esame della documentazione clinica presentata dalle famiglie e sulla base di considerazioni di carattere psicopedagogico e didattico – possono avvalersi per tutti gli alunni con bisogni educativi speciali degli strumenti compensativi e delle misure dispensative previste dalle disposizioni attuative della legge 170/2010 (D.M. 5669/2011), meglio descritte nelle allegate Linee Guida”*.

Questo quadro generale ha lasciato intendere che gli studenti con i disturbi descritti dalla direttiva potessero usufruire in pieno delle disposizioni della L. 170/2010; tuttavia, a tale proposito è intervenuta la Nota prot. n. 2563 del 22 novembre 2013 nella quale si afferma che *“anche in presenza di richieste dei genitori accompagnate da diagnosi che però non hanno dato diritto alla certificazione di disabilità o di DSA, il Consiglio di classe è autonomo nel decidere se formulare o non formulare un Piano Didattico Personalizzato, avendo cura di verbalizzare le motivazioni della decisione”*. In un certo senso, la Nota del 22 novembre 2013 sembra ridurre il campo di applicazione della L. 170/2010 “ampliato” dalla direttiva.

Con una specifica annotazione in calce alla Nota, si afferma, inoltre, che i disturbi che determinano difficoltà nell'apprendimento, ma che non sono inquadrati come DSA, possono essere *diagnosticati*, ma non possono essere *certificati*. Vale a dire che le strutture preposte o gli specialisti possono stilare una *diagnosi* del disturbo (anche in forma scritta, allegando documentazione specifica relativa a test sul livello intellettivo e sulle capacità di apprendimento del soggetto), ma non possono redigere una *certificazione diagnostica* nella quale, alla diagnosi del disturbo, si affianchi e si formalizzi anche il diritto di accedere alle misure previste dalla L. 170/2010 (che vale solo per i DSA). Pertanto, quello che si deduce dalla Nota è che in caso di sola diagnosi il consiglio di classe può anche non adottare un Piano Didattico Personalizzato.

L'Ordinanza ministeriale emanata annualmente e relativa agli esami di Stato a conclusione del secondo ciclo, provvede a chiarire alcuni aspetti essenziali del PDP adottato in generale per gli alunni con BES che non siano alunni disabili o affetti da DSA. In particolare, l'O.M. 11/2015 all'art. 23 c. 4 stabilisce che *“per altre situazioni di alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES), formalmente individuati dal consiglio di classe, devono essere fornite dal medesimo Organo (alla Commissione) utili e opportune indicazioni per consentire a tali alunni*

*di sostenere adeguatamente l'esame di Stato*“. In tal caso per “altre situazioni” si intendono alunni con BES, ma che non sono affetti da disabilità (trattata all’art. 22 dell’O.M.) e che non presentano DSA (trattati all’art. 23 commi 1, 2, 3 dell’O.M.). Il comma 4 continua asserendo che *“in ogni caso, per tali alunni, non è prevista alcuna misura dispensativa in sede di esame, mentre è possibile concedere strumenti compensativi, in analogia a quanto previsto per alunni e studenti con DSA”*. Pertanto, gli alunni con Disturbi Evolutivi Specifici (che non siano DSA) non possono fruire di misure dispensative in sede d’esame. In ragione di quanto appena detto, è opportuno che, nella redazione del Piano Didattico Personalizzato si adottino eventualmente le misure che non abituino l’alunno a fruire di agevolazioni che purtroppo non sono previste durante l’esame.

### **9.3.6 L’area dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale**

La Direttiva del 27 dicembre 2012 individua nell’area dello svantaggio scolastico due particolari situazioni, legate alla presenza di:

- uno svantaggio sociale e culturale;
- difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua.

Queste situazioni sono raggruppate nell’area che viene denominata *“dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale”*.

La direttiva lascia intendere che anche gli studenti collocabili in questa area potrebbero usufruire di specifiche metodologie, di strumenti compensativi e misure dispensative, organizzate in un Piano Didattico Personalizzato. La successiva C.M. 8 del 6 marzo 2013 chiarisce alcuni aspetti essenziali, specificando che gli studenti che rientrano in quest’area non hanno alcuna documentazione clinica e nessuna certificazione attestante disturbi evolutivi specifici da cui si possa innescare la costruzione di un Piano Didattico Personalizzato. Pertanto, è lecito chiedersi come sia possibile iniziare un percorso personalizzato per studenti con questi BES. La CM 8/2013 specifica a tal proposito che *“tali tipologie di BES dovranno essere individuate sulla base di elementi oggettivi (come ad es. una segnalazione degli operatori dei servizi sociali), ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche”*. Dunque, vi può essere una segnalazione esplicita da parte di soggetti competenti relativa a una situazione di disagio socioeconomico, oppure vi possono essere considerazioni pedagogiche e didattiche che nascono in seno al consiglio di classe da osservazioni fatte in classe o da un’analisi del rendimento dell’alunno. In questi casi, si può delineare la necessità di costruire un Piano Didattico Personalizzato. Nuovamente, la C.M. 8/2013 chiarisce le modalità con le quali si presenta tale eventualità: *“ove non sia presente certificazione clinica o diagnosi, il consiglio di classe o il team dei docenti motiveranno opportunamente, verbalizzandole, le decisioni assunte sulla base di considerazioni pedagogiche e didattiche; ciò al fine di evitare contenzioso”*. In altre parole, il consiglio di classe può decidere o meno di adottare un PDP per lo studente, con i relativi strumenti compensativi e misure dispensative. Ad ogni modo il consiglio deve specificare nel verbale le motivazioni della sua scelta; anche in questo caso, appare comunque ragionevole tracciare per lo studente un percorso di apprendimento individualizzato e personalizzato attraverso metodologie didattiche specifiche.

La successiva Nota prot. n. 2563 del 22 novembre 2013 illustra alcuni aspetti relativi all’adozione di un PDP per gli studenti nell’area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale, richiamando l’attenzione sulla distinzione tra ordinarie difficoltà di apprendimento, gravi difficoltà e disturbi di apprendimento.

Nell’ambito dell’attività didattica quotidiana si riscontrano spesso **difficoltà di apprendimento**, che possono essere osservate per periodi temporanei in ciascun alunno. Si tratta di casi che non dovrebbero indurre

all'attivazione di un percorso specifico con la conseguente compilazione di un Piano Didattico Personalizzato. Oltre ad essi, però, si possono poi riscontrare **difficoltà gravi** che hanno un carattere più stabile o che possono presentare un maggior grado di complessità anche per le concause che le determinano; tali difficoltà richiedono notevole impegno per essere correttamente affrontate. Questi casi si pongono oltre l'ordinaria difficoltà di apprendimento, pertanto i docenti possono dotarsi di strumenti di flessibilità da impiegare nell'azione educativo-didattica.

Infine, possono esservi alunni con un **disturbo di apprendimento** che ha invece carattere permanente e base neurobiologica e per esso è essenziale il PDP, al fine di garantire il successo formativo dello studente.

È importante sottolineare che il PDP degli alunni afferenti all'area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale presenta alcune limitazioni per il fatto che esso non nasce da una situazione clinica solitamente irreversibile. La C.M. 8/2013 indica le seguenti limitazioni:

- nei percorsi personalizzati (anche formalizzati in un PDP) occorre privilegiare le strategie educative e didattiche, più che gli strumenti compensativi e le misure dispensative;
- le misure dispensative hanno carattere transitorio e devono limitarsi alla sola attività didattica: ad esempio, è possibile dispensare un alunno straniero dalla lettura ad alta voce, dalle attività nelle quali è valutata la lettura, dalla scrittura veloce sotto dettatura, ecc.;
- non si possono usare misure dispensative particolari, come l'esonero dalle prove scritte di lingua straniera e ovviamente dall'insegnamento della lingua straniera. Difatti, la C.M. 8/2013 asserisce che *"in ogni caso, non si potrà accedere alla dispensa dalle prove scritte di lingua straniera se non in presenza di uno specifico disturbo clinicamente diagnosticato, secondo quanto previsto dall'art. 6 del D.M. n. 5669 del 12 luglio 2011 e dalle allegate Linee Guida"*.

Anche per questa categoria di alunni, in sede d'esame conclusivo del secondo ciclo, vale quanto stabilito dall'O.M. 11/2015 all'art 23 c. 4 in cui si legge che *"in ogni caso, per tali alunni, non è prevista alcuna misura dispensativa in sede di esame, mentre è possibile concedere strumenti compensativi, in analogia a quanto previsto per alunni e studenti con DSA"*. Pertanto, gli alunni in situazione di svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale non possono fruire di misure dispensative durante l'esame e, in ragione di ciò, è opportuno che nell'ambito del PDP non vengano previste misure dispensative che potrebbero abituare l'alunno a fruire di agevolazioni che purtroppo non possono essere adottate in sede d'esame.

### **9.3.7 I gruppi di lavoro per l'inclusione**

La C.M. 8/2013 promuove presso le istituzioni scolastiche la costituzione di nuovi gruppi di lavoro per l'inclusione che hanno la loro intelaiatura di base nei gruppi di lavoro già esistenti per la disabilità. In altre parole, i compiti del GLHI (il Gruppo H di Istituto) si estendono alle problematiche relative a tutti i BES. Pertanto, il GLHI, che continua a funzionare anche nella sua configurazione iniziale prevista dall'art. 15 c. 2 della L. 104/1992, viene integrato da tutte le risorse specifiche e di coordinamento presenti nella scuola assumendo la denominazione di **GLI** (Gruppo di Lavoro per l'Inclusione). Ad esso si uniscono le funzioni strumentali al POF (ora divenuto triennale), gli insegnanti per il sostegno, gli assistenti educativi e culturali (AEC), gli assistenti alla comunicazione, i docenti delle discipline con esperienza e/o formazione specifica o con compiti di coordinamento delle classi, i genitori e gli esperti istituzionali o esterni in regime di convenzionamento con la scuola. I compiti del GLI sono:

- la rilevazione dei BES presenti nella scuola;
- la raccolta e la documentazione degli interventi didattico-educativi attivati nella scuola o in sinergia con altre scuole ed enti;
- l'analisi e il confronto sui vari casi di BES, fornendo consulenza e supporto ai colleghi sulle strategie/metodologie di gestione delle classi;
- la rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del livello di inclusività della scuola;
- la raccolta e il coordinamento delle proposte formulate dai singoli GLH Operativi;
- l'elaborazione di una proposta di Piano Annuale per l'Inclusività (abbrev. PAI) riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico (entro il mese di giugno).

Infine, il GLI costituisce l'interfaccia della scuola con le realtà esterne per l'implementazione di azioni coordinate tra vari enti ed organismi di supporto.

## 9.4 Strategie e metodologie didattiche per alcune tipologie di BES

---

In questo paragrafo vengono illustrate le strategie e le metodologie didattiche adatte a fronteggiare i disturbi evolutivi specifici e altri disturbi indicati nella Direttiva del 27 dicembre 2012, essendo essi inquadrabili chiaramente mediante alcune coordinate fisiche e psichiche per le quali gli studi e le ricerche indicano strategie didattiche efficaci. Per l'area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale, invece, è facile intuire l'esistenza di una più variegata casistica. In questo ambito, si devono attuare interventi personalizzati che tengono conto delle caratteristiche specifiche del singolo caso. Infine, un discorso a parte meritano gli alunni stranieri, che spesso rientrano nell'area dello svantaggio linguistico; in tal caso, vi sono strategie educative e modalità di intervento che sono presentate in norme e atti ministeriali specifici.

### 9.4.1 Disturbi evolutivi specifici del linguaggio

Le strategie e le metodologie didattiche da utilizzare per ciascuno dei disturbi specifici del linguaggio differiscono parzialmente tra loro in base al disturbo considerato, pertanto è utile analizzare brevemente le caratteristiche dei singoli disturbi che rientrano in questa area.

Nella classificazione ICD-10 è individuabile la sottocategoria **F80**, che raggruppa i **Disturbi evolutivi specifici dell'eloquio e del linguaggio**. Secondo la descrizione generale fornita dall'ICD-10, si tratta di *“disturbi in cui l'acquisizione delle normali abilità linguistiche è compromessa sin dai primi stadi dello sviluppo. Essi non sono direttamente attribuibili ad alterazioni neurologiche o ad anomalie dei meccanismi dell'eloquio, a compromissioni sensoriali, a ritardo mentale o a fattori ambientali. I disturbi evolutivi specifici dell'eloquio e del linguaggio sono spesso seguiti da problemi associati, come difficoltà nella lettura e nella compitazione, anomalie nelle relazioni interpersonali e disturbi emotivi e comportamentali”*. Come si può notare, in questa definizione vi è un chiaro riferimento alla possibilità che tali disturbi sussistano in presenza di difficoltà nella lettura e nella compitazione, che possono nascondere disturbi specifici dell'apprendimento.

Nell'ICD i disturbi evolutivi specifici dell'eloquio e del linguaggio sono suddivisi in:

- F80.0 disturbo specifico dell'articolazione dell'eloquio;

- F80.1 disturbo del linguaggio espressivo;
- F80.2 disturbi della comprensione del linguaggio;
- F80.3 afasia acquisita con epilessia [Landau-Kleffner];
- F80.8 altri disturbi evolutivi dell'eloquio e del linguaggio;
- F80.9 disturbo evolutivo dell'eloquio e del linguaggio, non specificato.

Di particolare interesse per l'ambiente scolastico sono le prime tre tipologie, per le quali la diagnosi dovrebbe essere sempre formulata solo quando la gravità dei disturbi è fuori dai limiti delle normali variazioni registrate per l'età mentale del bambino. Nell'ICD-10 il **disturbo specifico dell'articolazione dell'eloquio** viene descritto come *“un disturbo evolutivo specifico in cui l'uso dei suoni verbali da parte del bambino è al di sotto del livello appropriato alla sua età mentale, ma in cui vi è un normale livello delle abilità linguistiche”*. Questa definizione include il disturbo fonologico evolutivo, il disturbo evolutivo dell'articolazione della parola, la **dislalia**, il disturbo funzionale dell'articolazione del linguaggio e la lallazione.

Le Linee Guida del Manuale ICD per la diagnosi stabiliscono che uno sviluppo anormale dell'articolazione dell'eloquio si verifica quando l'acquisizione dei suoni delle parole è in netto ritardo oppure quando è fortemente distorta, comportando omissioni, distorsioni, o sostituzioni di suoni del linguaggio, disarticolazione del discorso con conseguenti difficoltà di comprensione per gli altri, incoerenze nella occorrenza di suoni (ossia il bambino può produrre fonemi correttamente in alcune posizioni di parola, ma non in altre). Poiché gli alunni che presentano tale tipologia di disturbi hanno principalmente una difficoltà nell'articolare l'eloquio, non sono favoriti nelle prove orali, pertanto si può permettere loro di esprimersi mediante elaborati scritti o mediante attività pratiche, in collaborazione con i compagni di classe.

Il **disturbo del linguaggio espressivo** viene descritto nell'ICD come un *“disturbo evolutivo specifico in cui la capacità del bambino di esprimersi tramite il linguaggio è marcatamente al di sotto del livello appropriato alla sua età mentale, ma in cui la comprensione del linguaggio è nei limiti normali. Vi possono essere o meno anomalie nell'articolazione”*. Questa definizione include la **disfasia** o afasia evolutiva, di tipo espressivo.

Occorre iniziare a pensare a una possibile diagnosi di questo disturbo quando non si verifica uno sviluppo normale del linguaggio. I segnali principali sono l'incapacità di usare singole parole (o loro approssimazioni) a partire dai 2 anni e l'incapacità di generare semplici frasi di due parole dai 3 anni. Successivamente si possono constatare i seguenti sintomi:

- un vocabolario ristretto;
- un uso ripetitivo di un piccolo insieme di parole generiche;
- l'esprimersi con frasi brevi o immature;
- la difficoltà nella scelta di termini appropriati anche per comporre piccole frasi.

Con riferimento al modello VARK<sup>5</sup>, gli studenti con disturbo del linguaggio espressivo vedono compromesse e inibite la componente uditiva e quella testuale del loro stile di apprendimento. Non riescono a usare il linguaggio con ricchezza di espressioni e di lessico, sia nella forma scritta che in quella orale. Spesso lo scarso livello di espressività li può portare a esprimersi in modo poco chiaro, di conseguenza occorre fare leva soprattutto sulla componente visiva e quella cinestesica del loro stile di apprendimento. Gli studenti devono essere coinvolti in attività nelle quali si usano immagini, diagrammi, schemi e simulazioni interattive per esprimere concetti. Inoltre, possono essere coinvolti in attività pratiche, apprendendo e mostrando le loro abilità attraverso l'esperienza concreta. Queste ultime possono essere svolte con i compagni per favorire l'interazione

mediante il linguaggio.

<sup>5</sup> Per la descrizione del modello VARK si rimanda al par. 8.4.

Nella classificazione ICD i **disturbi della comprensione del linguaggio** sono descritti come “*disturbi evolutivi specifici in cui la comprensione del linguaggio da parte del bambino è al di sotto del livello appropriato alla sua età mentale. Praticamente in tutti i casi, anche l'espressione del linguaggio è marcatamente compromessa e sono frequenti anomalie nella produzione dei suoni verbali*”. Rientrano in questa categoria l'incomprensione uditiva congenita, l'afasia e la disfasia recettiva evolutiva, l'afasia evolutiva di Wernicke, la sordità verbale. Tra i sintomi maggiori vi è l'incapacità di comprendere le strutture grammaticali (le frasi negative, quelle interrogative, i comparativi) e l'incapacità di comprendere gli aspetti più sottili del linguaggio (il ritmo e il tono della voce, le pause, i gesti).

Anche per i disturbi della comprensione del linguaggio è possibile fare inizialmente riferimento al modello VARK e, anche in questo caso, gli studenti vedono compromesse sia la componente uditiva sia quella testuale del loro stile di apprendimento. Gli studenti affetti da tali disturbi non riescono a decodificare con chiarezza messaggi in cui si usano espressioni articolate e lessico insolito. Come nel caso del disturbo del linguaggio espressivo bisogna sfruttare la componente visiva e cinestesica dello stile di apprendimento degli studenti. In particolare, si possono presentare loro concetti mediante immagini, diagrammi, schemi e simulazioni interattive. Allo stesso modo, le abilità pratiche possono essere insegnate loro mediante l'esempio concreto e l'esperienza diretta sul campo.

Nella [Tabella 9.1](#) vengono confrontate le strategie didattiche da adottare per il disturbo di comprensione del linguaggio e quelle previste per il disturbo espressivo del linguaggio.

Disturbo della comprensione del linguaggio	Disturbo espressivo del linguaggio
Insegnare la comprensione dei concetti partendo dalle situazioni reali per muoversi man mano verso l'astrattezza	Permettere allo studente di spiegare quanto ha capito, partendo da elementi concreti e da situazioni semplici
Leggere in modo più lento per facilitare la comprensione del messaggio e il trattamento delle informazioni. Usare frasi semplici e poco articolate, che non presentano grandi difficoltà di comprensione; illustrare gli argomenti con un linguaggio che non sia molto distante da quello che gli studenti usano a casa in forma colloquiale, per evitare loro un frequente cambio di registro che potrebbe disorientarli. Chiedere allo studente di ripetere il concetto, per verificarne la comprensione	Dare allo studente dei tempi appropriati per esprimersi e per leggere; incoraggiarlo nella volontà di esternare le proprie idee. Ripetere quello che ha detto, correggendo con discrezione, se necessario, le forme espressive. Mediante la ripetizione del suo messaggio, assicurarsi di aver colto il significato di quello che intendeva dire
Fare uso di gesti e mimiche per far comprendere il significato di una parola che simboleggia un oggetto o un'azione	Dare allo studente la possibilità di esprimersi mimando azioni e facendo gesti, laddove gli occorra esprimere un concetto articolato
Utilizzare immagini, diagrammi, schemi e fotografie per rafforzare e rivedere i termini che sono stati oggetto di apprendimento e i concetti insegnati	Lasciare allo studente la possibilità di esprimersi mediante disegni, schemi, immagini, fotografie e diagrammi che egli stesso può produrre

**Tabella 9.1**

Un parallelo tra le strategie didattiche da adottare per il disturbo della comprensione del linguaggio e quelle previste per il disturbo del linguaggio espressivo

Altre strategie di carattere generale, utilizzabili con tutti i disturbi del linguaggio, sono quelle di:

- favorire un clima di attenzione e di tranquillità in classe; eliminare fonti di distrazione sonore e visive;
- stabilire con gli studenti dei gesti convenzionali per operazioni che spesso si fanno in classe, come richiamare l'attenzione, chiedere a qualcuno di intervenire, prendere i sussidi e i supporti didattici e così via;
- suddividere i compiti in passi facili da gestire; considerare che uno studente con disturbi del linguaggio può procedere più lentamente nell'esecuzione perché ha difficoltà nel comprendere o nell'esprimersi;
- cercare di far interagire lo studente con i compagni mediante strategie didattiche come l'apprendimento cooperativo o il tutoraggio tra pari; il moltiplicarsi delle occasioni di interazione mantiene lo studente allenato nel lavoro di comprensione della lingua;
- nelle prove orali o negli elaborati scritti valutare soprattutto la correttezza del concetto espresso, più che la forma o la chiarezza espressiva con cui viene presentato;
- fare attenzione agli equivoci che si possono creare per possibili incomprensioni del linguaggio; essere consapevoli che vi è la possibilità di dover affrontare problemi e situazioni di questo tipo.

#### **9.4.2 Disturbi evolutivi specifici della funzione motoria**

La principale caratteristica del disturbo evolutivo specifico della funzione motoria, come si legge nell'ICD-10, *“è una grave compromissione dello sviluppo della coordinazione motoria, che non è spiegabile interamente nei termini di un ritardo intellettivo generale o di uno specifico disturbo neurologico congenito o acquisito. Tuttavia, in molti casi, un accurato esame clinico mostra marcate immaturità nello sviluppo neurologico, come movimenti coreiformi (movimenti fluttuanti, continui e casuali) degli arti senza appoggio, o movimenti speculari ed altri aspetti motori associati, o ancora segni di scadente coordinazione dei movimenti fini e grossolani”*.

Questa categoria comprende la sindrome del bambino goffo, il disturbo evolutivo della coordinazione e la **disprassia evolutiva**.

Nei soggetti che presentano tali disturbi si riscontra un livello significativamente inferiore, rispetto a quello atteso per l'età anagrafica, della coordinazione motoria e dello svolgimento di attività motorie fini o grossolane. Il bambino può essere generalmente goffo nei movimenti fini o grossolani; può avere un'andatura sgraziata e impacciata e può imparare con ritardo e lentamente a correre, a salire o scendere le scale, a saltare. Potrebbe avere difficoltà a imparare ad allacciarsi le scarpe, a lanciare o afferrare una palla, a premere un pulsante. In generale, può avere una scarsa manualità, ottenendo risultati inadeguati nel disegno e nell'utilizzo delle costruzioni. Avendo insufficienti abilità visuo-spaziali e di orientamento, questi bambini risultano deficitari nella risoluzione dei puzzle e nell'uso delle mappe.

Esistono strategie e metodologie didattiche piuttosto varie per favorire l'apprendimento di studenti che possono presentare difficoltà sia nell'attività motoria fine (allacciarsi le scarpe, disegnare), sia in quella grossolana (lanciare una palla, saltare, correre).

Spesso la motricità grossolana coinvolge soprattutto la disciplina delle scienze motorie. In questo caso specifico, si possono usare le tecniche elencate di seguito:

- scomporre l'attività motoria da insegnare in movimenti più semplici. Ogni singolo movimento può essere praticato più volte finché diventa automatico e fluido e si può passare al movimento successivo. La scomposizione dell'attività motoria in movimenti più semplici può essere fatta anche in ragione dei movimenti dei singoli arti o delle parti del corpo, in tal modo lo studente può apprendere

come si muove una parte del corpo per volta;

- focalizzare l'attenzione del ragazzo sulla lezione di scienze motorie come un'occasione per essere attivi e divertirsi, senza essere vissuta con angoscia per probabili insuccessi;
- nella formazione dei team e delle coppie di lavoro per le attività di scienze motorie, fare in modo che nessuno si senta escluso dai compagni o venga selezionato sempre come *ultima scelta*. Cercare, dunque, di garantire la partecipazione e l'inclusione;
- mostrare inizialmente allo studente i movimenti in modo accentuato, affinché egli possa cogliere al meglio alcune sfumature dell'esercizio motorio;
- usare descrizioni verbali che aiutino lo studente a orientarsi nel movimento (ad esempio *su, giù, destra, sinistra*);
- nelle primissime fasi di apprendimento di una nuova attività di movimento, lo studente può avere bisogno di una *guida fisica*, ossia del fatto che il docente accompagni materialmente i movimenti dei suoi arti o del suo busto, per far avere maggiore coscienza all'alunno di come il movimento deve essere svolto;
- quando il movimento viene praticato in posti specifici della palestra (ad esempio, la battuta nella pallavolo o il tiro libero nel basket) è possibile sistemare dei segnali visivi sul pavimento (delle impronte o delle frecce) che indichino i movimenti o la posizione dei piedi;
- assegnare agli studenti dei tempi adeguati per migliorare il loro esercizio, oppure fissare tempi maggiori quando hanno bisogno di perfezionare attività di coordinamento più difficili;
- valutare soprattutto lo scopo dell'attività più che la sua esecuzione stilistica.

Spesso la coordinazione e la precisione dei movimenti sono utili anche in attività laboratoriali in discipline diverse dalle scienze motorie, si pensi ad esempio ad attività mirate alla realizzazione di un prodotto che coinvolge la motricità fine come scrivere, colorare, ritagliare e incollare figure; in tal caso, è utile verificare se l'uso delle nuove tecnologie possa favorire lo studente nella produzione e nella condivisione del prodotto finale.

#### **9.4.3 Disturbi evolutivi globali**

La sottocategoria F84 raccoglie i Disturbi evolutivi globali descritti nell'ICD-10 come un "gruppo di disturbi caratterizzati da compromissioni qualitative delle interazioni sociali e delle modalità di comunicazione e da un repertorio limitato, stereotipato e ripetitivo di interessi e di attività. Queste anomalie qualitative sono una caratteristica preminente del funzionamento dell'individuo in tutte le situazioni".

Rientrano in questa categoria tutte le forme di **autismo**, che, come si può comprendere dalla definizione del disturbo, presentano tre caratteristiche principali:

- *compromissioni qualitative dell'interazione sociale*. Il soggetto autistico è incapace di apprezzare gli aspetti socio-emozionali dell'interazione con gli altri. Non partecipa alle emozioni degli altri, non riesce a regolare il suo comportamento secondo il contesto sociale, usa in modo inadeguato atteggiamenti e comportamenti che hanno finalità sociali. Pertanto, la sua integrazione in un gruppo è molto difficile;
- *compromissioni qualitative nella comunicazione*. In una conversazione, il soggetto affetto da autismo difficilmente entra in sintonia con il suo interlocutore. Non riesce a creare reciprocità e interscambio con gli altri. Ha una scarsa flessibilità dell'espressione linguistica, che è caratterizzata anche da mancanza di creatività e fantasia. Durante la comunicazione con gli altri, non mostra empatia ed emotività. Non accompagna il linguaggio con una mimica facciale adeguata e con gesti coerenti;

- *interessi limitati, attività ripetitive e modelli di comportamento stereotipati.* I soggetti autistici possono insistere sulla realizzazione di particolari azioni di routine, di specifici rituali che non hanno alcuna funzionalità. Possono avere preoccupazioni o paure stereotipate e interessi per dati specifici come orari, date e itinerari. Essi possono avere una forte resistenza a cambiamenti nella routine quotidiana o a modifiche agli ambienti personali o in cui sono soliti vivere (ad esempio una disposizione diversa dei mobili in casa o dei banchi in aula). Spesso gli autistici compiono movimenti stereotipati.

Questi tre evidenti sintomi dell'autismo possono essere, distintamente, più o meno presenti in ciascun soggetto, determinando una varietà di forme di questo disturbo. Per tale motivo si parla spesso di *spettro autistico*. In alcune forme uno dei tre fattori può essere quasi completamente assente, mentre permangono gli altri due; in alcuni casi, i due fattori presenti lo sono in forma moderata. Inoltre, può essere rilevato un Quoziente di Intelligenza (QI) sopra il livello del ritardo mentale (QI>70). In questi casi si parla di forme di *autismo lieve*, le sole prese in esame in questa trattazione. Nei bambini che ne sono affetti spesso il funzionamento cognitivo è nella norma o, in alcuni casi come chi è colpito dalla Sindrome di Asperger, addirittura potrebbe essere superiore. Tuttavia, si è detto che i soggetti autistici manifestano compromissioni importanti delle abilità relazionali e comunicative; pertanto, accanto a strategie e metodologie didattiche per l'apprendimento, è necessario individuarne anche delle altre volte a migliorare le competenze sociali e relazionali del soggetto, che spesso rappresentano l'aspetto maggiormente compromesso.

Tra le **strategie didattiche** si segnalano le seguenti:

- *fornire istruzioni e informazioni chiare e concrete*, prima dello svolgimento di un compito. Nell'interazione con i soggetti affetti da autismo lieve è bene usare sempre un linguaggio concreto: l'uso di metafore o di frasi e parole che hanno più significati li disorienta, in quanto afferrano solo il senso letterale di tali espressioni;
- *cercare di programmare al meglio tutte le attività*, indicando tempi e tappe in cui esse sono suddivise, fornendo agli studenti informazioni anche sotto forma visiva e grafica;
- *avvisare lo studente di eventuali cambiamenti nella pianificazione* degli eventi e delle attività, in tempo utile per ridurre il suo disorientamento;
- *indicare allo studente in modo chiaro quando vi sarà un cambio di ambiente*, e come si svilupperanno le attività che verranno svolte in seguito;
- *cercare di introdurre dei processi di routine*, che tendono a rassicurare e tranquillizzare lo studente nelle fasi di apprendimento.

Quanto al profilo comportamentale, è utile cercare di soffermarsi con lo studente sul linguaggio del corpo e sul significato delle espressioni e della mimica facciale. È importante seguire con molta attenzione lo svolgimento di attività cooperative tra gli studenti, in quanto comportamenti, espressioni del viso, parole e atteggiamenti potrebbero essere fraintesi, minando il sereno svolgimento delle attività. Inoltre, il docente deve imparare a riconoscere l'insorgere di uno stato d'ansia e di disorientamento nello studente, in modo da attivare delle misure per stabilire di nuovo in lui equilibrio e serenità.

#### **9.4.4 Disturbi ipercinetici**

Si riporta di seguito la definizione dei disturbi ipercinetici contenuta nell'ICD-10: “*Gruppo di disturbi caratterizzato da un esordio precoce (di solito nei primi cinque anni di vita), una mancanza di perseveranza nelle*

attività che richiedono un impegno cognitivo ed una tendenza a passare da un’attività all’altra senza completarne alcuna, insieme ad una attività disorganizzata, mal regolata ed eccessiva. Possono associarsi diverse altre anomalie. I bambini ipercinetici sono spesso imprudenti e impulsivi, inclini agli incidenti e vanno incontro a problemi disciplinari per infrazioni dovute a mancanza di riflessione piuttosto che a deliberata disobbedienza. I loro rapporti con gli adulti sono spesso socialmente disinibiti, con assenza della normale cautela e riservatezza. Essi sono impopolari presso gli altri bambini e possono diventare isolati. È comune una compromissione cognitiva, e ritardi specifici dello sviluppo motorio e del linguaggio sono sproporzionalmente frequenti. Complicanze secondarie includono il comportamento antisociale e la scarsa autostima”.

Questi disturbi si suddividono in:

- F90.0 disturbo dell’attività e dell’attenzione;
- F90.1 disturbo ipercinetico della condotta;
- F90.8 disturbi ipercinetici di altro tipo;
- F90.9 disturbo ipercinetico non specificato.

Fatta eccezione per le ultime due categorie residuali, si può notare come i disturbi ipercinetici siano divisi in due tipologie, in ragione della contemporanea presenza o dell’assenza di disturbi della condotta. Quando al disturbo ipercinetico sono associati atti delinquenziali e aggressivi o, più in generale, un comportamento antisociale, allora si è in presenza del **disturbo ipercinetico della condotta**. Viceversa, quando non si verificano disturbi della condotta, si è in presenza di un **disturbo dell’attività e dell’attenzione**. In questa categoria viene incluso anche il **disturbo di iperattività con deficit dell’attenzione o disturbo del deficit dell’attenzione con iperattività** (in inglese *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, da cui la nota sigla **ADHD**).

Una descrizione ancora più specifica degli alunni con ADHD è contenuta nella C.M. 4089 del 15/2010 nella quale si distinguono due tipologie di difficoltà specifiche di questo disturbo, riconducibili all’ambito *attentivo-motivazionale* e a quello *iperattivo-comportamentale*.

Sul profilo dell’attenzione e della motivazione si parla di difficoltà pervasive e persistenti nel:

- selezionare le informazioni necessarie per eseguire il compito e mantenere l’attenzione per il tempo utile a completare la consegna;
- resistere ad elementi distraenti presenti nell’ambiente o a pensieri divaganti;
- utilizzare i processi esecutivi di individuazione, pianificazione e controllo di sequenze di azioni complesse, necessarie all’esecuzione di compiti e problemi;
- applicare in modo efficiente strategie di studio che consentano di memorizzare le informazioni a lungo termine;
- seguire i ritmi di apprendimento della classe a causa delle difficoltà attentive;
- affrontare adeguatamente situazioni di frustrazione imparando a posticipare la gratificazione;
- gestire il livello di motivazione interna approdando molto precocemente ad uno stato di “noia”;
- evitare stati di eccessiva demoralizzazione e ansia.

Sul profilo iperattivo-comportamentale si parla di difficoltà pervasive e persistenti nel:

- seguire le istruzioni e rispettare le regole (non a causa di comportamento oppositivo o di incapacità di comprensione);
- regolare il comportamento che si caratterizza, quindi, per un’eccessiva irrequietezza motoria e si

esprime principalmente in movimenti non finalizzati, nel frequente abbandono della posizione seduta e nel rapido passaggio da un'attività all'altra;

- controllare, inibire e differire risposte o comportamenti che in un dato momento risultano inappropriati: aspettare il proprio turno nel gioco o nella conversazione;
- costruire e mantenere relazioni positive con i coetanei;
- autoregolare le proprie emozioni;
- controllare i livelli di aggressività.

Nella C.M. 4089 del 15/6/2010 sono individuate anche strategie e metodologie didattiche da adottare per gli alunni affetti da questo disturbo, che possono essere distinte in due categorie: una, volta a fronteggiare l'iperattività e a investigare il comportamento del ragazzo per cercare di regolamentarlo, senza interventi eccessivi, con l'obiettivo di migliorare il clima dell'attività in classe; l'altra, tesa più specificamente ad affrontare il problema della disattenzione e a cercare di orientare l'interesse del ragazzo verso le attività svolte in classe, motivandolo e catturando la sua attenzione per favorire il suo apprendimento.

In merito alla prima categoria di metodologie, per gestire il comportamento iperattivo dell'alunno, il docente deve:

- introdurre delle attività routinarie in classe, dei rituali significativi, che abituino a una certa regolarità (il saluto iniziale e finale, l'appello, il momento prestabilito per la pausa, il consumo della merenda ad un orario prefissato, il momento di segnare l'assegno per casa);
- definire un nucleo essenziale di regole e convenzioni con l'intera classe; tali regole devono essere semplici da ricordare e ridotte in numero (l'uscita dall'aula, il fare domande, il rispetto dei turni, il mantenere in ordine il banco);
- evitare di sanzionare i comportamenti dell'alunno ipercinetico, relegandolo in una situazione che lo soffoca e lo colpevolizza. È inopportuno impedirgli l'attività motoria, proibirgli di assumere incarichi e responsabilità all'interno della classe, assegnargli consegne lunghe e complesse per casa, ridurre o eliminare il tempo della ricreazione, escluderlo dalle uscite didattiche e dai viaggi di istruzione.

Oltre che rispettare queste semplici regole, può essere utile adottare l'analisi funzionale per studiare il comportamento del ragazzo.

È importante sottolineare che alla base di un comportamento problematico in un bambino con ADHD vi sono degli *antecedenti*, ossia delle situazioni e degli stimoli che inducono un bisogno. Il comportamento inopportuno che ostacola la normale attività didattica è mirato a ottenere, generalmente, la soddisfazione di un bisogno che non è espresso in maniera esplicita e di conseguenza non è semplice da comprendere. Il docente deve, dunque, rispondere al comportamento dell'alunno, adottando una misura che possa soddisfare il suo bisogno e che garantisca al contempo l'attività didattica della classe. Per fare ciò, è utile soffermarsi sulle *conseguenze* che lo studente ottiene con la sua condotta: se l'insegnante riesce, infatti, a interpretare da esse l'obiettivo cui tende l'alunno, può agire in modo tale da soddisfare il suo bisogno e riprendere con serenità la lezione. Per fare un esempio concreto, supponiamo che nel corso di una lezione uno studente con ADHD inizi ad assumere atteggiamenti ridicoli con i quali attira l'attenzione e le risate dei compagni, costringendo il docente a interrompersi per la confusione. In questo caso, l'antecedente è la lezione stessa e le conseguenze sono la sua interruzione e l'attirare l'attenzione dei compagni facendoli divertire. È, dunque, probabile che l'alunno provasse noia e avesse l'esigenza di sentirsi coinvolto in un'attività meno tediosa, per questo motivo ha iniziato a

comportarsi come un clown, divertendo se stesso e i compagni. A questo punto il docente può adottare diverse strategie, ad esempio fare una pausa, consentendo agli alunni di distrarsi e così recuperare il livello di concentrazione, oppure può cercare di coinvolgere maggiormente gli studenti nella lezione, rendendola meno noiosa.

Riguardo alla seconda categoria di strategie didattiche, per favorire l'apprendimento e mantenere alto il livello di *attenzione*, l'insegnante può:

- predisporre l'ambiente di apprendimento in modo da ridurre al minimo le fonti di distrazione;
- prima di svolgere delle attività, stabilire con l'alunno degli obiettivi didattici verosimili, che possano essere alla sua portata, in modo da innescare, durante lo svolgimento del compito, un continuo feedback positivo per i risultati raggiunti;
- strutturare le attività esperienziali e laboratoriali in classe in modo da prevedere dei tempi di lavoro che possano essere intervallati da frequenti pause;
- suddividere le prove scritte in più parti o in quesiti distinti, per assecondare i livelli di concentrazione del discente, invitandolo a controllare bene il compito svolto senza essere frettoloso nella consegna;
- aiutare l'alunno a mantenersi concentrato durante una prova orale di verifica (un'interrogazione), favorendo il suo ascolto e la riflessione. Nel caso risponda frettolosamente è opportuno ritornare sulla domanda e invitarlo a meditare maggiormente la sua risposta;
- gratificare in modo frequente lo studente, per ogni piccola sua conquista; l'obiettivo è quello di mantenere alta la sua motivazione e il suo interesse. I comportamentisti parlerebbero di un rinforzo (una ricompensa) costante e ravvicinato;
- valutare i tempi complessivi per lo svolgimento dell'attività e delle prove di verifica, considerando che le pause e la tendenza a distrarsi dell'alunno con ADHD possono allungare i tempi di esecuzione. Questi ultimi devono essere comunicati con chiarezza all'alunno, in modo che egli possa imparare a regolarsi rispettando consegne che si adeguano alle sue esigenze;
- valutare la performance dello studente in base al suo contenuto, riducendo nella valutazione l'importanza di aspetti formali.

Infine, per gli alunni affetti da ADHD vale il concetto di *stile di apprendimento*. Facendo ancora riferimento al modello VARK, si nota che gli apprendenti cinestesici hanno qualcosa in comune con gli alunni affetti da ADHD, pur non presentando disturbi di attenzione e iperattività. Si tratta di apprendenti che preferiscono imparare dall'esperienza concreta e dalla pratica sul campo; impiegano una grande energia nelle loro attività e preferiscono toccare, muoversi e interagire con l'ambiente mentre apprendono. Alla luce di tali considerazioni, occorre limitare le spiegazioni al tema centrale e all'idea principale, dando spazio ad attività pratiche relative ai contenuti da apprendere (esperienze di laboratorio, uso di strumenti e sussidi didattici). Inoltre è importante sfruttare anche il canale visivo (*visual learner*) che spesso catalizza l'attenzione più di quello uditivo o dell'uso della lettura e della scrittura (molto spesso gli alunni con ADHD manifestano una comorbilità con i DSA). Pertanto, è utile ricorrere ad audiovisivi e presentazioni multimediali in cui vi sono immagini, schemi e diagrammi.

#### **9.4.5 I test sul Quoziente di Intelligenza**

Prima di introdurre un'altra categoria di alunni inquadrabili nell'area dello svantaggio scolastico, è opportuno tracciare per grandi linee il concetto di quoziente di intelligenza e parlare di una categoria di test specifici per la sua determinazione. Il WISC (*Wechsler Intelligence Scale for Children*, ossia la *scala Wechsler dell'intelligenza*

per i bambini) è uno strumento per misurare abilità e intelligenza di un bambino. Si rivela importante per comprendere quali siano le eventuali difficoltà cognitive del soggetto, al fine di poter modulare al meglio il suo percorso di apprendimento nel contesto formale (scuola) e in quello informale (vita di tutti i giorni). Il test WISC permette di diagnosticare con un buon livello di precisione eventuali disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) oppure particolari bisogni educativi di alunni che mostrano difficoltà e deficit. Inoltre, la sua suddivisione in domini cognitivi e in sub-test, permette anche un'individuazione e un'analisi particolareggiata del tipo di disturbo. I domini sono i seguenti:

- comprensione verbale;
- organizzazione percettiva;
- libertà dalla distraibilità;
- velocità di elaborazione.

Il punteggio del singolo dominio è rappresentativo della specifica abilità descritta dal dominio stesso. I punteggi dei domini della comprensione verbale e della libertà dalla distraibilità contribuiscono a definire il punteggio del *Quoziente di Intelligenza Verbale*, mentre i domini dell'organizzazione percettiva e della velocità di elaborazione contribuiscono al punteggio del *Quoziente di Intelligenza di Performance*. La somma di questi due punteggi definisce il punteggio totale del *Quoziente di Intelligenza* (abbreviato in QI). La struttura dei domini e dei quozienti calcolabili è mostrata nella [Tabella 9.2](#) per la versione WISC-III del test.

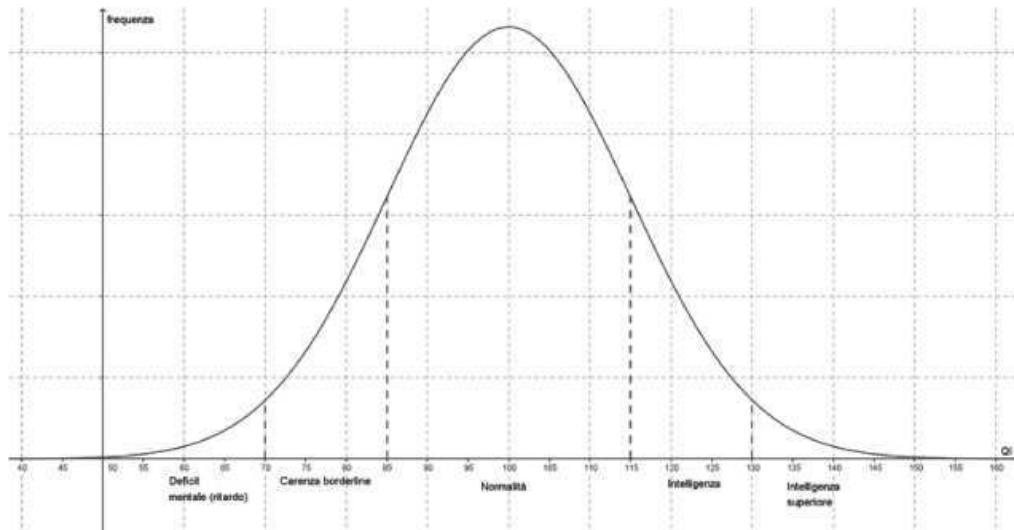
WISC-III	Quozienti di intelligenza specifici	Dominio cognitivo	Sub-test (categorie)
Quoziente di Intelligenza Totale (QIT)	Quoziente di Intelligenza Verbale (QIV)	Comprensione verbale (CV)	Informazione Somiglianze Vocabolario Comprensione
		Libertà dalla Distrattività (LD)	Ragionamento aritmetico Memoria di cifre
Quoziente di Intelligenza Totale (QIT)	Quoziente di Intelligenza di Performance (QIP)	Organizzazione Percettiva (OP)	Completamento di figure Riordinamento di storie figurate Disegno con i cubi Ricostruzione di oggetti Labirinti
		Velocità di Elaborazione (VE)	Cifrario Ricerca di simboli

**Tabella 9.2**  
Il WISC-III

Pertanto, è possibile calcolare non solo un QI di carattere generale, ma anche dei QI specifici per le abilità verbali e di performance (di comportamento). Questi QI assumono il valore di un termine di paragone delle abilità di un individuo rispetto ad un campione di individui di riferimento.

I test WISC sono stati calibrati in modo che il risultato sia distribuito come una curva gaussiana (curva a campana come in [Figura 9.7](#)) con un valore medio  $x = 100$  e con una deviazione standard  $\sigma = 15$ .

La deviazione standard è tale che gli individui rappresentati nella distribuzione si collocano per il 68% del totale in un punteggio che va da  $x - \sigma = 100 - 15 = 85$  fino a  $x + \sigma = 100 + 15 = 115$ .



**FIGURA 9.7** Distribuzione gaussiana (o normale) del Quoziente di Intelligenza

La [Tabella 9.3](#) riassume le caratteristiche generali della scala Wechsler.

Intervallo in termini di $\sigma$	Intervallo in termini di QI	Classificazione del soggetto	Percentuale di soggetti contenuti nell'intervallo
Al di sotto di $-2\sigma$	Al di sotto di 70	Deficit mentale (ritardo)	Circa 2%
Da $-2\sigma$ a $-\sigma$	Da 70 a 85	Carenza borderline	Circa 14%
Da $-\sigma$ a $+\sigma$	Da 85 a 115	Normalità	Circa 68%
Da $+\sigma$ a $+2\sigma$	Da 115 a 130	Intelligenza	Circa 14%
Oltre $+2\sigma$	Oltre 130	Intelligenza superiore	Circa 2%

**Tabella 9.3**  
Scala Wechsler

#### 9.4.6 Il funzionamento intellettuale limite (borderline)

L'espressione "funzionamento intellettuale (o cognitivo) limite" è la traduzione dell'inglese *Borderline intellectual (o cognitive) functioning*. Denominato spesso anche come *intelligenza borderline*, non è esplicitamente classificato come patologia o disturbo nell'ICD. Tuttavia, nella classificazione del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, abbreviata con *DSM* e specifica dei disturbi mentali, esiste una definizione di **capacità intellettuiva borderline** (codice V62.89), contraddistinta da un Quoziente di Intelligenza (QI) compreso tra una e due deviazioni standard sotto la media. Considerando la media dei QI pari a 100 e la deviazione standard pari a 15, il funzionamento cognitivo limite interessa quei soggetti che in un test standardizzato (come il WISC) ottengono un punteggio globale collocato tra più di 70 e meno di 85 (vedi [Figura 9.7](#) e [Tabella 9.3](#)).

Lo studioso Shaw fa notare che gli studenti con intelligenza borderline rappresentano una categoria in una condizione non facile, perché sospesa tra la "normalità" e il "ritardo". Essi raramente presentano caratteristiche tali da poter rientrare nell'educazione speciale e fruire del supporto di un docente specializzato, come avviene per uno studente con disabilità intellettuale. Pertanto, spesso questi studenti non ricevono un sostegno appropriato che

li aiuti a fronteggiare un ritmo di apprendimento, così come richiesto usualmente dai docenti curriculari. Per tale motivo rappresentano una delle categorie che ha i più alti tassi di insuccesso nel sistema di istruzione. Gli studenti con un'intelligenza borderline sono particolarmente sensibili alla carenza di adeguati stimoli mentali negli ambienti della loro famiglia e della scuola. La mancanza di strumenti correttivi, compensativi e di supporto si traduce non solo in un accumulo di insuccessi a scuola, ma ritarda anche lo sviluppo delle loro capacità cognitive. Diversi studi hanno mostrato che studenti inizialmente diagnosticati con funzionamento intellettuale limite, e abbandonati al loro destino nell'ambito del sistema di istruzione generale, sono via via scivolati verso un funzionamento cognitivo sempre più limitato, ottenendo un abbassamento del loro QI, come risulta dai test standardizzati.

Shaw ha individuato cinque categorie di difficoltà che gli studenti con intelligenza borderline incontrano nello sviluppare processi cognitivi:

1. eseguono compiti con performance migliori quando le informazioni sono presentate loro in forma concreta. Più è alto il livello di astrazione di un concetto o di un insegnamento, tanto più è difficile per loro imparare;
2. non sono in grado di trasferire le conoscenze, le abilità e le strategie da un contesto a un altro con la stessa facilità con cui i loro compagni operano tale processo. Sono in grado di imparare abbastanza bene ciò che viene loro insegnato, ma hanno forti difficoltà a trasferire e applicare i concetti appresi a nuove situazioni;
3. hanno difficoltà a organizzare nuovi contenuti e ad assimilare o accomodare le nuove informazioni nelle strutture cognitive che accolgono le informazioni da loro acquisite in precedenza;
4. acquisiscono abilità in modo lento, pertanto migliorano il loro apprendimento se beneficiano di tempi più lunghi. Questi studenti hanno bisogno di applicarsi di più e per un tempo maggiore sui compiti che permettono loro di acquisire abilità, al pari dei loro coetanei con sviluppo tipico;
5. sviluppano spesso un deficit di motivazione allo studio.

Il quadro del funzionamento intellettuale degli studenti con intelligenza borderline può essere articolato. Pertanto, inizialmente, è utile determinare le difficoltà e i ritardi dello studente, sia che rientrino nella sfera cognitiva sia in quella del linguaggio, della motricità fine o grossolana, dell'attenzione e della pianificazione. La scelta delle strategie e delle metodologie didattiche deve essere funzionale a tutti questi fattori. Il supporto agli studenti deve essere costante, in quanto le loro competenze si sviluppano più lentamente rispetto a quanto avviene per i compagni; dunque, all'aumentare dell'età, il divario con i coetanei può crescere.

Spesso lo *stile di apprendimento cinestesico* è quello che più riflette le preferenze degli studenti con intelligenza borderline. L'apprendimento attraverso lo svolgimento di attività pratiche, infatti, risulta diretto, efficace e coinvolgente; per tale motivo, è utile che gli studenti con funzionamento intellettuale limite lavorino sulla comprensione di concetti concreti, mediante la pratica e le esperienze. In un secondo momento, tali concetti potranno essere rielaborati in maniera astratta. Il lavoro di scoperta concreta è più utile se svolto in gruppo, tramite l'apprendimento cooperativo. Una strategia molto efficace si dimostra essere il tutoraggio tra pari, ossia il lavorare in coppia con un altro studente che funge da riferimento. È utile fornire più tempo per lo svolgimento dell'attività o, se necessario, adattare il livello di difficoltà, senza impoverire i processi cognitivi che devono essere richiamati per il suo svolgimento.

All'attività pratica è utile affiancare spiegazioni e lezioni frontali che si avvalgano soprattutto di organizzatori grafici e di riferimenti visivi che, rispetto al testo, hanno una maggiore immediatezza. Le informazioni testuali

possono essere utili sotto forma di check-list, che indicano le tappe di svolgimento di un'attività o i passi risolutivi di un problema.

Il funzionamento intellettuale limite si riflette spesso in una scarsa capacità di adattamento a nuovi compiti o a nuovi ambienti. Per tale motivo, quando un nuovo lavoro viene svolto autonomamente o in collaborazione con i compagni, l'insegnante deve assistere lo studente nelle fasi iniziali affinché si orienti nei compiti da eseguire. A tal scopo, è bene fornirgli brevi e chiari promemoria che rechino le istruzioni da seguire. Durante lo svolgimento del compito, è utile monitorare il grado di attenzione dello studente e cercare di comprendere se il suo livello di motivazione continui ad essere alto.

Quando vi è un possibile cambio di ambiente, è opportuno avvisare lo studente in anticipo, per ridurre un eventuale stato di ansia; discorso analogo vale anche per ogni variazione di programma. Infine, occorre ridurre al minimo le distrazioni per lo studente: quando lavora da solo, può essere utile collocarlo vicino alla cattedra e se è distratto dai rumori, gli si può concedere di utilizzare degli auricolari per ascoltare musica e isolarsi.

## 9.5 Gli alunni stranieri

---

In questo paragrafo parliamo degli alunni stranieri, affrontando il tema della loro accoglienza, dell'inserimento nelle classi, delle metodologie didattiche che possono essere adottate per i loro bisogni educativi e della loro valutazione.

### 9.5.1 I diritti dell'alunno straniero

All'art. 10 c. 2 della Costituzione si legge che *“la condizione giuridica dello straniero è regolata dalla legge in conformità delle norme e dei trattati internazionali”*. Inoltre, al c. 3 si afferma che *“lo straniero, al quale sia impedito nel suo paese l'effettivo esercizio delle libertà democratiche garantite dalla Costituzione italiana, ha diritto d'asilo nel territorio della Repubblica secondo le condizioni stabilite dalla legge”*.

In particolare, i bambini e i ragazzi stranieri godono dei diritti loro garantiti dalla *Convenzione ONU sui Diritti del Fanciullo*, siglata a New York il 20 novembre 1989 e ratificata dall'Italia con la legge 27 maggio 1991, n. 176. All'art. 28 della Convenzione viene consacrato il diritto all'istruzione e l'art. 29 ne descrive le finalità. Di seguito viene riportato il testo integrale approvato nella L. 176/1991: *“Gli Stati parti convengono che l'educazione del fanciullo deve avere come finalità:*

- a) favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità;*
- b) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali e dei principi consacrati nella Carta delle Nazioni Unite;*
- c) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua;*
- d) preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi e delle persone di origine autoctona;*

e) sviluppare nel fanciullo il rispetto dell'ambiente naturale.

*Nessuna disposizione del presente articolo o dell'art. 28 sarà interpretata in maniera da nuocere alla libertà delle persone fisiche o morali di creare e di dirigere istituzioni didattiche, a condizione che i principi enunciati al paragrafo 1 del presente articolo siano rispettati e che l'educazione impartita in tali istituzioni sia conforme alle norme minime prescritte dallo Stato".*

In particolare, nel caso dei bambini stranieri, poniamo l'accento sul punto c), che promuove il rispetto per la propria cultura e la propria lingua e il rispetto dei valori nazionali del paese che li ospita.

### **9.5.2 Chi sono gli alunni stranieri**

Prima di affrontare le questioni relative alla didattica per gli alunni stranieri, occorre chiarire alcuni concetti generali. Si parla di "*ius soli*" quando la normativa vigente in un paese stabilisce che chi nasce sul territorio di quel paese, ne acquista la cittadinanza; essa viene acquisita anche se i genitori non hanno la cittadinanza del paese che li ospita. Viceversa, si parla di "*ius sanguinis*" quando le leggi vigenti in un paese stabiliscono che chi nasce sul territorio di un paese acquisisce la cittadinanza dei genitori e non del paese che lo ospita. In altre parole, la cittadinanza è un legame di sangue (*sanguinis*).

In Italia vige lo *ius sanguinis*, in base a quanto stabilito dalla L. 91/1992. Difatti, all'art. 1 si sancisce che: "*È cittadino per nascita*:

a) *il figlio di padre o di madre cittadini*;

b) *chi è nato nel territorio della Repubblica se entrambi i genitori sono ignoti o apolidi, ovvero se il figlio non segue la cittadinanza dei genitori secondo la legge dello Stato al quale questi appartengono*.

*È considerato cittadino per nascita il figlio di ignoti trovato nel territorio della Repubblica, se non venga provato il possesso di altra cittadinanza*".

Altre disposizioni interessanti per il contesto scolastico sono contenute nell'art. 3 c. 1, dove si stabilisce che "*il minore straniero adottato da cittadino italiano acquista la cittadinanza*" (in questo caso si parla di *iuris communicatio*) e nell'art. 4 c. 1 lett. c, nel quale si legge che lo straniero diviene cittadino "*se, al raggiungimento della maggiore età, risiede legalmente da almeno due anni nel territorio della Repubblica e dichiara, entro un anno dal raggiungimento, di voler acquistare la cittadinanza italiana*". Infine, nell'art. 4 c. 2, si asserisce che "*lo straniero nato in Italia, che vi abbia risieduto legalmente senza interruzioni fino al raggiungimento della maggiore età, diviene cittadino se dichiara di voler acquistare la cittadinanza italiana entro un anno dalla suddetta data*".

Alla luce della normativa vigente, il panorama in Italia è piuttosto vasto e le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* di Febbraio 2014 illustrano una variegata casistica, parlando di un "*pianeta alunni stranieri*".

Una prima categoria, piuttosto generale, è quella degli **alunni con cittadinanza non italiana**. Si tratta di bambini, nati in Italia, che hanno entrambi i genitori di nazionalità non italiana. A questa tipologia di alunni va applicata, da un punto di vista burocratico e procedurale, la normativa sui cittadini stranieri residenti nel nostro paese. Dal punto di vista didattico, tuttavia, è più rilevante constatare il livello di padronanza della lingua che può variare di molto, a seconda dei casi.

Una seconda categoria comprende gli **alunni con ambiente familiare non italofono**, ossia alunni che vivono in un ambiente familiare nel quale i genitori possiedono competenze limitate nella lingua italiana. Tali competenze non garantiscono un sostegno adeguato nell'acquisizione delle abilità di scrittura e di lettura. Tuttavia, spesso essi sono alfabetizzati anche nella lingua di origine, perché l'hanno studiata nel loro paese di provenienza, oppure perché la imparano presso associazioni gestite da comunità di stranieri. Su queste

competenze in lingua d'origine, si può fare leva per favorire i processi cognitivi che sono alla base anche dell'apprendimento dell'Italiano.

Vi sono poi i **minori non accompagnati**, alunni provenienti da altri paesi, che si trovano in Italia privi di assistenza e rappresentanza da parte di genitori o di adulti legalmente responsabili. Generalmente, la loro iscrizione a scuola avviene in seguito a procedure di accoglienza e affido. Si tratta forse dei casi più critici, perché molto spesso si tratta di bambini che hanno vissuto una storia di abbandono o di depravazione. Pertanto, è possibile che anche le loro competenze linguistiche nella lingua di origine siano molto limitate rispetto alla loro età anagrafica. In tali casi, si possono adottare metodologie didattiche individualizzate e personalizzate, come quelle previste per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali.

In crescente aumento sono gli **alunni figli di coppie miste**, fenomeno dovuto al fatto che in Italia si registra un incremento di questa tipologia di coppie. In questo caso, l'alunno acquisisce la cittadinanza italiana da uno dei due genitori che è italiano. La vicinanza con quest'ultimo, spesso scolarizzato in Italia, permette l'acquisizione di competenze linguistiche in lingua italiana. Molto spesso, l'altro genitore parla con il figlio nella propria lingua di origine e in alcuni casi lo stimola ad apprenderla anche in forma scritta. Ne risulta un alunno bilingue. Studi scientifici dimostrano che il bilinguismo, oltre a rappresentare un vantaggio per il semplice fatto di conoscere due lingue, è una caratteristica che permette lo sviluppo di altre abilità cognitive.

Gli **alunni arrivati per adozione internazionale** sono alunni con cittadinanza italiana. Il sostegno dei loro genitori può essere utile per l'apprendimento della lingua. Tuttavia, spesso questi alunni hanno vissuto nel paese di origine esperienze di depravazione e abbandono, alle quali si può sovrapporre un senso di incertezza, di inadeguatezza e scarsa autostima. Pertanto, è possibile che maturino dei BES cui la scuola deve rispondere con percorsi personalizzati di apprendimento.

Infine, vi sono gli **alunni appartenenti a gruppi di origine nomade**, in particolare ai gruppi *rom*, *sinti* e *caminanti* che sono i più presenti in Italia. Molto spesso questi gruppi sono oramai stanziali (per questo motivo si parla di gruppi di *origine nomade*). Di solito provengono dall'est Europa, anche da paesi membri dell'Unione Europea; alcuni sono di recente immigrazione e non possiedono la cittadinanza, altri appartengono a famiglie che sono stanziate in Italia da molte generazioni e pertanto sono cittadini italiani.

Secondo le Linee Guida questi alunni meritano particolari attenzioni, in quanto soggetti a un alto tasso di evasione scolastica e di frequenza irregolare. Simili fenomeni possono essere talvolta legati a un rifiuto verso forme di integrazione; in altri casi, derivano semplicemente dalla paura di perdere la propria identità culturale, diversa da quella italiana (ad esempio, il linguaggio delle popolazioni di origine nomade, il romanì, è usato solo nella forma parlata. Esso ha una profonda concretezza ed è concepito per dialogare e confrontarsi in modo diretto e personale. Di conseguenza, una lingua come l'Italiano, spesso utilizzata in modo astratto, anonimo e formale, può sembrare distante e poco degna di attenzione).

Oltre alle varie categorie individuate dalle Linee Guida del 2014, per la scuola secondaria si può tracciare una sostanziale e utile distinzione tra:

- **alunni stranieri nati in Italia.** Quando raggiungono la scuola secondaria, mediamente questi alunni vivono in Italia già da 9 o 10 anni. Pertanto, l'acquisizione della lingua è un problema superato;
- **alunni stranieri nati all'estero.** Questi alunni possono risiedere in Italia da un tempo minore, pertanto possono avere difficoltà linguistiche maggiori.

A tal proposito, nelle Linee Guida si osserva quanto segue: *"Se nella scuola dell'infanzia e nella primaria la quota dei nati in Italia sul totale degli iscritti stranieri è ormai largamente maggioritaria, nella secondaria di primo*

grado si avvicina a un terzo e in quella di secondo grado è invece ancora nettamente minoritaria. Considerato lo svantaggio relativo - in termini di ritardi, ripetenze e performance scolastiche - dei nati all'estero rispetto ai nati in Italia, è evidente che è il secondo ciclo di istruzione quello in cui, al momento e per un tempo prevedibilmente non brevissimo, si addensano le maggiori criticità".

Infine, va rilevato che le Linee Guida del 2014 toccano la questione relativa all'importanza di modificare la normativa vigente poiché non più adeguata all'attuale realtà migratoria. In esse, infatti, si afferma che "la legge sulla cittadinanza datata 1992 [...] pone la cittadinanza come traguardo troppo lontano per chi arriva in Italia ma soprattutto per chi vi nasce, cresce, studia, dovendo aspettare la maggiore età per ottenerla. L'acquisizione della cittadinanza riguarda tutti gli immigrati ma assume particolare rilievo per i minori nati in Italia da genitori stranieri. Anche alla luce di questa realtà da più parti si propone di modificare la normativa sulla cittadinanza".

Le Linee Guida, in realtà, si soffermano anche su un concetto un po' più generale di cittadinanza, che deve essere preso in considerazione nell'ambiente scolastico, sottolineando che "con il termine "cittadinanza" si vuole indicare non solo lo status formale di cittadino ma anche la capacità di sentirsi cittadini attivi, in grado di esercitare i diritti e di rispettare i doveri della società di cui si fa parte e di partecipare a pieno titolo al suo sviluppo". Pertanto, la cittadinanza non diventa solo un aspetto formale-amministrativo, ma anche e soprattutto un aspetto educativo. Nelle Linee Guida, si parla di esercizio attivo della cittadinanza, un obiettivo del quale dovrebbero farsi carico i docenti di tutte le discipline, operando secondo la prospettiva offerta dalla propria materia di insegnamento.

### **9.5.3 La normativa**

La **L. 40/1998** (la cosiddetta "Legge Turco-Napolitano") è un testo che si propone di regolamentare il processo di immigrazione in Italia, sostenendo l'immigrazione regolare da un lato e disponendo misure specifiche per limitare l'immigrazione clandestina dall'altro. Inoltre, la legge disciplina l'iter verso l'acquisizione progressiva di diritti da parte dell'immigrato regolare e al contempo introduce dei doveri che gli stranieri sono tenuti a osservare. Tra i vari aspetti regolamentati, vi è anche quello dell'istruzione per gli stranieri minorenni. L'art. 47 c. 1 prevede che il governo emani "un decreto legislativo contenente il Testo unico delle disposizioni concernenti gli stranieri, nel quale devono essere riunite e coordinate fra loro" tutte le leggi riguardanti l'immigrazione e la stessa L. 40/1998.

Il decreto emanato a tale proposito è il **D.Lgs. 286/1998**; esso è denominato *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*. In esso, l'art. 38 è rubricato come "Istruzione degli stranieri. Educazione Interculturale". Tuttavia, il Decreto prevede un Regolamento attuativo all'art. 1 c. 6; tale Regolamento, emanato l'anno successivo, è il **D.P.R. 394/1999** che all'art. 45 affronta la questione dell'*Iscrizione scolastica*.

Va sottolineato, inoltre, che la **L. 189/2002** (la cosiddetta "Legge Bossi-Fini") non ha modificato le procedure di iscrizione degli alunni stranieri a scuola.

### **9.5.4 L'inserimento e l'accoglienza nella vita scolastica**

#### **L'iscrizione**

Il primo passo per l'inserimento di un alunno straniero in un contesto scolastico è la sua iscrizione. L'art. 45 c. 1 del D.P.R. 394/1999 stabilisce un principio in linea con la *Convenzione ONU sui diritti del fanciullo*: "i minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani. Essi sono soggetti

*all'obbligo scolastico secondo le disposizioni vigenti in materia”.*

Nelle *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2006 si chiarisce l'aspetto dell'obbligo scolastico, in quanto si afferma che esso è *“integrato nel più ampio concetto di diritto-dovere all'istruzione e alla formazione (L. n. 53/2003), concerne evidentemente anche i minori stranieri che abbiano tra i 15 e i 18 anni”*. Pertanto, l'iscrizione avviene secondo le modalità previste per gli alunni italiani. Inoltre, è consentita in qualunque periodo dell'anno scolastico (per gli stranieri che arrivano in Italia ad anno già iniziato).

Nel citato art. 45 del D.P.R. 394/1999 si stabilisce anche che il diritto che il minore ha di studiare precede qualsiasi altro aspetto formale, in quanto *“i minori stranieri privi di documentazione anagrafica ovvero in possesso di documentazione irregolare o incompleta sono iscritti con riserva”*. Inoltre si specifica che *“l'iscrizione con riserva non pregiudica il conseguimento dei titoli conclusivi dei corsi di studio delle scuole di ogni ordine e grado. In mancanza di accertamenti negativi sull'identità dichiarata dell'alunno, il titolo viene rilasciato all'interessato con i dati identificativi acquisiti al momento dell'iscrizione”* (c. 2).

Le Linee Guida del 2006 e quelle del 2014 entrano più nel dettaglio relativamente ai documenti da acquisire all'atto dell'iscrizione. Questi sono il permesso di soggiorno, la documentazione anagrafica (carta di identità, codice fiscale, certificato di nascita, atto di cittadinanza), documenti sanitari (vaccinazioni obbligatorie) e documenti scolastici. Le mancate vaccinazioni non possono impedire l'iscrizione e la frequenza, che sono un diritto riconosciuto per legge al minore. Sarà compito del dirigente scolastico segnalare alle famiglie la necessità di vaccinare il bambino o avvisare l'ASL competente, in caso di resistenza e inadempienza da parte dei genitori. Inoltre, la scuola deve acquisire documentazione circa il percorso scolastico dell'alunno (pagelle, attestati, dichiarazioni, ecc.) che specifichi gli studi compiuti nel paese di origine; in mancanza di questi documenti, i genitori possono fornire informazioni verbalmente alla scuola.

### ***La procedura di accoglienza***

L'iscrizione è solo l'aspetto burocratico-amministrativo di una procedura più articolata che costituisce l'*accoglienza* dell'alunno (e della famiglia) nel contesto scolastico. Le Linee Guida del 2006 invitano alla costituzione di una *commissione d'accoglienza* (o *commissione intercultura*) costituita da docenti e personale in possesso di opportune esperienze e competenze. La logica della commissione d'accoglienza è quella di favorire due processi:

- la conoscenza da parte della famiglia e dell'alunno del contesto scolastico, della sua organizzazione e, più in generale, del sistema di istruzione italiano;
- la conoscenza da parte del personale scolastico e dei docenti della situazione familiare e della storia personale e scolastica dell'alunno.

Per evitare incomprensioni dovute alla mancata conoscenza reciproca iniziale, è bene svolgere questo processo in modo non invasivo e frettoloso. In base alle informazioni raccolte dalla commissione e ad un accertamento del livello di conoscenza della lingua italiana, si possono prendere decisioni relative alla classe in cui l'alunno verrà inserito e ai percorsi personalizzati da attivare.

I compiti della commissione d'accoglienza possono essere facilitati anche da un mediatore culturale. Il D.P.R. 394/1999, all'art. 45 c. 5, stabilisce che *“anche attraverso intese con l'ente locale, l'istituzione scolastica si avvale dell'opera di mediatori culturali qualificati”*. Le Linee Guida 2006 e le successive del 2014 ritornano sul ruolo del mediatore, sostenendo che la scuola può far ricorso, quando possibile, *“a mediatori culturali o ad interpreti, per superare le difficoltà linguistiche ed anche per facilitare la comprensione delle scelte educative”*.

*della scuola*". Inoltre, la presenza del mediatore culturale può essere utile a creare un clima sereno di comunicazione.

#### ***L'assegnazione a una classe***

Il D.P.R. 394/1999 all'art. 45 c. 2 stabilisce alcuni criteri utili per individuare la classe nella quale il minore straniero deve essere iscritto: "[...] *I minori stranieri soggetti all'obbligo scolastico vengono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto:*

- a) dell'ordinamento degli studi del Paese di provenienza dell'alunno, che può determinare l'iscrizione ad una classe immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica;*
- b) dell'accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione dell'alunno;*
- c) del corso di studi eventualmente seguito dall'alunno nel Paese di provenienza;*
- d) del titolo di studio eventualmente posseduto dall'alunno".*

Su questo aspetto ritornano anche le Linee Guida del 2006 nelle quali si legge "che è utile riuscire ad accettare alcuni livelli di competenze ed abilità per definire l'assegnazione alla classe", mediante dei colloqui o delle prove predisposte dai docenti di materie letterarie. Tuttavia, le stesse Linee Guida ribadiscono che resta fondamentale "il criterio generale di inserire l'alunno secondo l'età anagrafica (art. 45 del D.P.R. 394/1999) e che slittamenti di un anno su classe inferiore vanno ponderati con molta attenzione in relazione ai benefici che potrebbero apportare e sentita la famiglia".

L'art. 45 c. 3 del D.P.R. 394/1999 sancisce un ulteriore principio, secondo il quale "il collegio dei docenti formula proposte per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi [...] evitando comunque la costituzione di classi in cui risulti predominante la presenza di alunni stranieri". La C.M. 2/2010 entra nel dettaglio, indicando un tetto massimo del 30% di alunni stranieri per classe. Inoltre, le Linee Guida del 2006 e quelle del 2014 sottolineano l'importanza "di favorire l'eterogeneità delle cittadinanze nella composizione delle classi, piuttosto che formare classi omogenee per provenienza territoriale o religiosa degli stranieri". Il continuo richiamo alla necessità di distribuire gli alunni stranieri nelle classi con gli alunni italiani può essere inteso come la volontà di evitare processi di segregazione e di favorire invece l'integrazione e l'inclusione. Tuttavia, le Linee Guida 2006 e quelle del 2014 rilevano che "specifiche esigenze didattiche possono richiedere la formazione temporanea di gruppi omogenei".

#### **9.5.5 L'apprendimento dell'Italiano L2**

Quando gli alunni stranieri, che non parlano l'Italiano, vengono iscritti in una scuola del sistema di istruzione nazionale hanno come prima necessità quella di apprendere l'*Italiano come seconda lingua*; spesso si fa riferimento a questo apprendimento come all'*Italiano L2*. Le Linee Guida del 2014 delineano questo processo di apprendimento, ripartendolo in tre fasi: 1) fase iniziale dell'apprendimento dell'Italiano L2 per comunicare; 2) fase "ponte" di accesso all'Italiano dello studio; 3) fase degli apprendimenti comuni.

##### ***La fase iniziale dell'apprendimento dell'Italiano L2 per comunicare***

L'obiettivo di questa fase è quello di condurre gli stranieri verso un livello di abilità linguistica corrispondente ai livelli A1 e A2 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (QCER), corrispondenti a una conoscenza di base ed elementare di una lingua. In questa fase si attivano interventi specifici, costituiti da attività di laboratorio nell'ambito delle quali l'Italiano viene usato in contesti pratici e concreti per comunicare nella vita quotidiana. I corsi possono essere organizzati prevedendo circa 8-10 ore settimanali dedicate all'Italiano L2 (circa

2 ore al giorno) per una durata di 3-4 mesi. È anche possibile strutturare il corso con una intensità che tende man mano a ridursi. Le Linee Guida 2014 indicano gli obiettivi da conseguire in questa fase:

- “*lo sviluppo delle capacità di ascolto e comprensione dei messaggi orali;*
- *l’acquisizione del lessico fondamentale della lingua italiana (le circa 2000 parole più usate);*
- *l’acquisizione e la riflessione sulle strutture grammaticali di base;*
- *il consolidamento delle capacità tecniche di lettura/scrittura in L2“.*

I docenti si possono avvalere di strumenti e figure di facilitazione linguistica, come cartelloni, alfabetieri, carte geografiche, immagini, testi semplificati, supporti audiovisivi o strumenti multimediali.

In ogni caso, occorre sottolineare che una buona parte dell'apprendimento dell'Italiano per comunicare avviene anche in classe, interagendo con i compagni e con il docente, o fuori dalla scuola, interagendo in situazioni di vita comune. Nelle Linee Guida del 2014 si sostiene che “*gli alunni acquisiscono la lingua per comunicare in maniera più rapida ed efficace soprattutto nelle interazioni quotidiane con i pari*”.

#### ***La fase “ponte” di accesso all’Italiano dello studio***

In questa fase, l'apprendente sta compiendo gradualmente dei passi in avanti nell'ambito delle sue competenze linguistiche, passando dall'uso dell'Italiano come veicolo per comunicare, all'uso dell'Italiano come canale per studiare e apprendere. Durante questa fase l'alunno contemporaneamente impara l'Italiano per studiare e studiando impara l'Italiano.

L'obiettivo è dunque duplice: da un lato rinforzare l'apprendimento dell'Italiano come lingua di contatto e dall'altro fornire allo studente non italofono competenze cognitive efficaci per partecipare all'apprendimento comune. Si tratta di quella modalità di apprendimento che viene definita *apprendimento integrato*: in altre parole, mentre si apprendono dei contenuti e degli argomenti delle singole discipline, si affina anche la conoscenza della lingua. Tra l'altro gli studenti stranieri che hanno ricevuto un'adeguata scolarizzazione nel paese di origine, riescono a seguire in maniera piuttosto precoce alcuni contenuti del curricolo comune e ambiti disciplinari, come ad esempio la matematica o la geografia, se essi vengono illustrati tramite supporti anche non verbali.

In questa fase per facilitare l'apprendimento gli insegnanti possono adottare anche alcuni strumenti elencati nelle Linee Guida:

- glossari plurilingui che contengono termini chiave, relativi alla micro-lingua delle varie discipline;
- testi e strumenti multimediali “semplificati”, che propongono i contenuti comuni con un linguaggio più accessibile;
- percorsi-tipo di sviluppo delle abilità di scrittura e di lettura/comprensione di testi narrativi.

#### ***La fase degli apprendimenti comuni***

In questa fase, l'apprendimento dell'Italiano L2 rimane sullo sfondo e non costituisce una caratteristica fondante dell'intervento didattico. Le forme di personalizzazione che si applicano a tutti gli studenti della classe sono, in buona parte, sufficienti anche per gli alunni stranieri.

L'alunno straniero inizia a diventare sempre più una ricchezza per la didattica svolta in classe e per l'apprendimento di tutti gli studenti; la sua esperienza, il suo punto di vista diverso su temi geografici, storici ed economici e le sue capacità metalinguistiche possono essere uno spunto per introdurre l'attività didattica secondo una prospettiva interculturale.

## 9.5.6 Metodologie didattiche per gli alunni stranieri

All'art. 45 c. 1 del D.P.R. 394/1999 si stabilisce che *"i minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione [...] nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani"*. Poiché, come si è visto nel paragrafo precedente, lo studente straniero, prima di giungere a padroneggiare l'Italiano L2 finalizzato all'apprendimento, deve superare una fase in cui acquisisce dimestichezza con l'Italiano quale lingua finalizzata alla comunicazione, per far sì che stia al passo con il resto della classe, è utile adottare metodologie didattiche che sostituiscano in parte o affianchino l'uso dell'Italiano L2 quale lingua utilizzata per apprendere.

Innanzitutto, esistono una serie di strumenti che il docente può usare; si tenga presente che, almeno nei primissimi periodi, la comunicazione con lo studente straniero e il suo apprendimento possono avvenire soprattutto attraverso il canale visivo (immagini, grafici, diagrammi) oppure mediante quello cinestesico (l'esperienza diretta e concreta, l'osservazione di quello che fanno gli altri studenti). Si tratta, quindi, di un apprendente visivo e cinestesico, per il quale sono ancora poco sviluppati lo stile testuale (la lingua scritta o letta) e quello uditivo (la lingua parlata). Tuttavia, questi canali comunicativi possono essere utilizzati mediante strumenti specifici, come i libri di testo in formato bilingue (con le traduzioni a fronte), i filmati sottotitolati, i testi con un Italiano semplificato, i dizionari nelle diverse lingue. Più in generale, il testo va affiancato da immagini, diagrammi, fumetti, filmati (audio e/o video), simulazioni interattive (soprattutto per le materie scientifiche), mappe cognitive e mentali. In questo modo si possono creare canali di comunicazione paralleli rispetto al testo, ai quali lo studente straniero può ricorrere se non ha chiaro il significato di quanto ascolta o legge.

L'apprendimento cooperativo è da preferire rispetto alla lezione frontale nella quale l'alunno straniero assume un atteggiamento passivo. Lavorando in gruppo con gli altri, l'alunno ascolta i compagni di classe, che si esprimono con un lessico e una padronanza diversa della lingua, rispetto all'insegnante. In tal modo egli matura molteplici esperienze e impara ad ascoltare più forme della stessa lingua.

## 9.5.7 La valutazione e gli esami

La valutazione degli studenti stranieri dev'essere anch'essa formalmente identica a quella degli alunni italiani come indicato nell'art. 1 c. 9 del D.P.R. 122/2009 in cui si legge: *"I minori con cittadinanza non italiana presenti sul territorio nazionale, in quanto soggetti all'obbligo d'istruzione ai sensi dell'articolo 45 del decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1999, n. 394, sono valutati nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani"*. Anche le Linee Guida del 2014 sottolineano come per gli studenti stranieri iscritti nelle scuole italiane si applichino tutte le disposizioni previste dalla normativa per gli studenti italiani:

- *"diritto ad una valutazione, periodica e finale, trasparente e tempestiva, sulla base di criteri definiti dal collegio dei docenti;*
- *assegnazione di voti espressi in decimi per tutte le discipline di studio e per il comportamento (tranne che per la scuola primaria, dove tale voto è sostituito da un giudizio);*
- *ammissione alla classe successiva o all'esame di Stato in presenza di voti non inferiori al sei in tutte le discipline e nel comportamento;*
- *rilascio della certificazione delle competenze acquisite al termine della scuola primaria, secondaria di primo grado e dell'obbligo di istruzione;*
- *attribuzione delle tutele specifiche previste dalle norme se lo studente è affetto da disabilità certificata ai sensi della legge n. 104/20120 da disturbo specifico di apprendimento (DSA), certificato ai sensi della legge n. 170/2010 o presenta altre difficoltà ricomprese nella Direttiva sui Bisogni Educativi*

*Speciali emanata il 27 dicembre 2012“.*

Data la particolare situazione in cui si trovano gli studenti non italofoni, le stesse Linee Guida esortano poi a privilegiare la dimensione formativa della valutazione, almeno inizialmente, piuttosto che quella certificativa, procedendo a un adattamento dei programmi e tenendo conto, pertanto, di tutti gli aspetti che hanno caratterizzato il percorso di apprendimento dello studente, come la sua storia scolastica precedente, i risultati raggiunti, le caratteristiche delle scuole frequentate, le abilità e le competenze essenziali acquisite. Tale concetto era stato già esplicitato dall'art. 45 c. 4 del D.P.R. 394/1999 che fa chiaramente riferimento alla possibilità di individualizzazione dei percorsi; in esso, infatti, si legge che: *“Il collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento, allo scopo possono essere adottati specifici interventi individualizzati o per gruppi di alunni, per facilitare l'apprendimento della lingua italiana”.*

In relazione ai Bisogni Educativi Speciali, le Linee Guida sottolineano *“il ruolo e le responsabilità delle istituzioni scolastiche autonome e dei docenti nella valutazione degli alunni stranieri non italofoni, anche attraverso strumenti di lavoro in itinere che abbiano la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento personalizzato programmate”*. Sulla possibile formalizzazione di un Piano Didattico Personalizzato, le Linee Guida affermano che *“gli alunni con cittadinanza non italiana necessitano anzitutto di interventi didattici di natura transitoria relativi all'apprendimento della lingua e che solo in via eccezionale si deve ricorrere alla formalizzazione di un vero e proprio piano didattico personalizzato”*, come ad esempio nel caso di un alunno minorenne, ultra-tredicenne proveniente da un paese di lingua non latina, iscritto in corso d'anno scolastico o iscritto ad inizio dell'anno scolastico, ma che è giunto in Italia da poco tempo.

Riassumendo è possibile sostenere che proprio il principio di uguale trattamento degli alunni italiani e di quelli stranieri, pone questi ultimi nella condizione di poter usufruire di quelle particolari attenzioni, previste da leggi e direttive per gli alunni italiani, quando sono in una situazione di svantaggio.

Per quanto riguarda lo svolgimento dell'esame conclusivo del primo e secondo ciclo, la normativa non ammette di differenziare le prove per gli alunni stranieri, ma solo per gli studenti con BES certificati o comunque forniti di un Piano Didattico Personalizzato.

Le Linee Guida 2014 per l'esame al termine del primo ciclo stabiliscono che *“nel caso di notevoli difficoltà comunicative, è possibile prevedere la presenza di docenti o mediatori linguistici competenti nella lingua d'origine degli studenti per facilitare la comprensione”*, mentre per l'esame al termine del secondo ciclo *“sono da considerarsi crediti formativi eventuali percorsi di mantenimento e sviluppo della lingua d'origine”*. Infine, le Linee Guida prevedono che nel colloquio orale possano essere valorizzati contenuti e argomenti relativi alla cultura e alla lingua del paese d'origine dello studente.

## **9.6 Gli alunni stranieri: alcune tematiche specifiche**

---

In questo paragrafo presentiamo argomenti specifici che riguardano la presenza degli alunni stranieri nel nostro sistema di istruzione. Tra essi è opportuno menzionare l'interculturalità, l'educazione interculturale e il plurilinguismo, aspetto generale del più comune bilinguismo.

### 9.6.1 I quattro processi di acculturazione

Redfield, Linton e Herskovits definiscono l'acculturazione come quel complesso di "processi che si verificano quando gruppi di individui che hanno culture diverse entrano in contatto permanente, con conseguenti cambiamenti nei modelli culturali originali di uno o di entrambi i gruppi". Ovviamente, questi processi possono avvenire in modo diverso e pervengono a risultati ed effetti distinti. I fenomeni migratori sono una delle cause più comuni che dà origine a processi di acculturazione. I paesi che subiscono forti flussi migratori in ingresso constatano sul loro territorio la presenza di gruppi di individui con culture diverse, destinati a entrare in contatto duraturo tra loro. Di solito, il quadro generale prevede un gruppo maggioritario, che è il riflesso della cultura nazionale del paese ad alto tasso di immigrazione, accanto al quale vi sono altri gruppi culturali minoritari che spesso si distinguono in modo netto tra loro e dal gruppo principale. L'insorgere di una tale situazione sociale, spinge i paesi in questione ad articolare politiche per gestire tali flussi migratori e per indirizzare la convivenza tra i gruppi culturali diversi; come è facile comprendere, in questi casi, i fenomeni di acculturazione sono veicolati da scelte politiche ben precise.

Il *modello quadruplice*, proposto da Berry e dai suoi collaboratori, descrive un processo di acculturazione che avviene per un gruppo minoritario (indicato con M) che entra in contatto con un gruppo maggioritario o dominante (indicato con D), che è quello storicamente presente in un paese. Mediante un questionario si cerca di investigare quali possano essere i comportamenti preferiti dal gruppo M. L'obiettivo è comprendere se questi comportamenti sono tesi a conferire una valenza positiva alla propria cultura minoritaria o alla cultura dominante. Dire che un individuo conferisce una valenza positiva ad una cultura, significa asserire che dal questionario emergono attitudini, preferenze, attaccamento e identificazione con una cultura. Ciò si può verificare coinvolgendo diversi aspetti della vita sociale, come la presenza o l'assenza di comportamenti legati a tradizioni culturali o usanze del paese che accoglie, l'uso di nomi legati alla propria tradizione o a quella del gruppo dominante, l'uso della lingua di origine o di quella del paese ospitante, il modo di vestirsi, il cibo preferito ecc. Dalle risposte è possibile evincere quanto l'individuo accetti la propria cultura minoritaria (i simboli M+ e M- indicano rispettivamente accettazione e non accettazione) e quanto accetti la cultura dominante (i simboli D+ e D- indicano rispettivamente accettazione e non accettazione). Dall'incrocio di queste due dimensioni si determinano quattro diversi modelli di acculturazione, mostrati nella [Figura 9.8](#), e sintetizzati di seguito:

- *assimilazione* (indicata dalla coppia M-, D+), che vede gli individui abbandonare la propria cultura minoritaria per adeguarsi e conformarsi ad usanze e stili di vita appartenenti alla cultura dominante;
- *separazione o segregazione* (indicata dalla coppia M+, D-), caratterizzata dal rifiuto della cultura dominante e dal desiderio di mantenere la propria cultura;
- *integrazione* (indicata dalla coppia M+, D+), che si riflette nella volontà di riconoscere valori e usanze della cultura dominante e, al contempo, di sostenere e valorizzare anche gli aspetti caratterizzanti della propria;
- *marginalizzazione* (indicata dalla coppia M-, D-), caratterizzata dal contemporaneo rifiuto degli aspetti fondanti della cultura dominante e della propria cultura minoritaria.

		Cultura Minoritaria M	
		Accoglienza M+	Rifiuto M-
Cultura Dominante D	Accoglienza D+	(M+, D+) Integrazione	(M-, D+) Assimilazione
	Rifiuto D-	(M+, D-) Segregazione	(M-, D-) Marginalizzazione

Riadattato da Floyd W. Rudmin - Review of General Psychology 003, Vol. 7, No. 1, 3-37

**FIGURA 9.8** Il Modello Quadruplice di Berry e i suoi collaboratori

Gli studi fatti somministrando questionari con Scala Likert a gruppi di migranti, dimostrano che, nel quadro di riferimento del modello quadruplice, il processo di acculturazione complessivamente più accettato è quello di **integrazione**.

Traendo spunto da questi studi e da altre considerazioni generali, organismi internazionali, come il Consiglio d'Europa, hanno proposto il processo dell'integrazione come l'unico in grado di garantire il maggiore livello di benessere complessivo all'interno degli Stati soggetti a forti flussi migratori. Molti paesi hanno fatto propria l'idea dell'integrazione, tra cui anche l'Italia. Tuttavia, l'integrazione non è un processo semplice e immediato e per favorirla occorre innanzitutto avviare politiche illuminate e lungimiranti. Inoltre, perché sia efficace, l'integrazione di gruppi di minoranza deve avvenire su più livelli (culturale, ma anche sociale ed economico). Nell'ultimo decennio, una strategia per perseguire l'integrazione si è fatta largo più di altre; si tratta dell'**interculturalità**, che implica i concetti di "dialogo interculturale" e di "educazione interculturale".

### 9.6.2 Multiculturalità, pluralità e pluriculturalità

Per introdurre i concetti di interculturalità ed educazione interculturale vi è bisogno di stabilire il significato di alcuni termini che spesso compaiono in documenti ufficiali sia di respiro europeo sia di carattere nazionale. A tale proposito possiamo utilizzare alcune definizioni elaborate nel documento *Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education* (2009), redatto da Michael Byram per il Dipartimento delle Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa.

#### ***Multiculturalità, multiculturale e multiculturalismo***

**Multiculturalità** e **multiculturale** sono termini generalmente riferiti ad una società. In un paese, in una regione o in un territorio, si può parlare di società multiculturale quando sono presenti gruppi di individui che hanno identità culturali diverse. In generale, in una società multiculturale si può distinguere un gruppo di individui con una cultura maggioritaria e più gruppi di altri individui con culture minoritarie. Tuttavia, occorre dire che l'idea

che la società multiculturale possa essere pensata come un puzzle costituito da tessere diverse, ben distinte, che si incastrano, ma restano ben delineate l'una rispetto all'altra, non corrisponde alla verità. In una società multiculturale, spesso accade che i gruppi di individui con identità culturali diverse non siano sempre divisi spazialmente; il contatto tra individui di culture diverse fa sì che le stesse culture si influenzino dinamicamente. In particolare, all'interno dei gruppi minoritari, si distinguono individui che sono aperti al cambiamento e alla negoziazione di significati con il gruppo maggioritario e la sua cultura. Essi riconoscono che la propria identità è composta da elementi provenienti da culture diverse. Altri individui del gruppo minoritario, invece, si riconoscono in un'identità culturale che si muove su ambiti più limitati.

Il termine **multiculturalismo** indica, invece, un insieme di *politiche* rivolte a riconoscere e accogliere individui di comunità minoritarie accanto a quella maggioritaria.

### **Pluralità e plurale**

Una società plurale ha due livelli di pluralità: una *pluralità tradizionale* che si riferisce al fatto che esistono diversi gruppi con distinte culture all'interno di una società e una *pluralità moderna o post-moderna*, che si riferisce al fatto che ciascun individuo, all'interno di un gruppo culturale, fa le proprie scelte autonome circa gli aspetti, le idee e le pratiche che ritiene conciliabili con la propria personalità. Pertanto, ogni individuo può rifiutare aspetti della propria cultura (ad esempio alcuni aspetti religiosi o della tradizione). Spesso queste scelte hanno caratteristiche generazionali. Di conseguenza, una cultura varia per due motivi, perché è esposta al contatto e alla presenza di altre culture che la influenzano (una sorta di cambiamento eterodiretto) e perché gli stessi individui, di generazione in generazione, con il passare del tempo, iniziano a mutare il loro atteggiamento nei confronti di alcuni aspetti della propria cultura.

### **Pluriculturalità, pluriculturalismo e pluriculturale**

Questi termini sono generalmente riferiti ad una *persona* che vive in una società multiculturale. Si tratta di un individuo che fa propri aspetti di differenti culture presenti nella società (multiculturale) in cui vive. Un individuo pluriculturale riesce ad indentificarsi in più culture. Di solito, sono individui pluriculturali i soggetti delle culture minoritarie della società multiculturale. Questi hanno bisogno di confrontarsi con la cultura maggioritaria (o la cultura nazionale) del luogo in cui vivono. Viceversa, gli individui della cultura maggioritaria non tendono ad essere pluriculturali, a meno che non siano immersi in contesti locali nei quali vi è una maggioranza di individui di una delle culture minoritarie, che li costringe a confrontarsi con tali culture. Tuttavia, gli individui della cultura dominante devono prendere spesso atto che nella società in cui vivono esistono altre culture.

Ciascun individuo pluriculturale può esprimere la propria pluriculturalità in modi distinti, tramite:

- *La contemporaneità*, ossia la tendenza ad affermare contemporaneamente la sua molteplice appartenenza a culture diverse indipendentemente dal contesto in cui si trova (ad esempio, i bambini nati da genitori di culture diverse, in famiglia mostrano spesso simultaneamente, caratteristiche dei patrimoni culturali distintivi di entrambi i genitori);
- *L'alternanza*, ossia la tendenza ad affermare prioritariamente alcuni aspetti di una certa cultura, in base al contesto in cui si opera. Ciò avviene quando la cultura di origine del soggetto minoritario è molto diversa dalla cultura dominante nazionale del paese in cui vive il soggetto. In tal caso, i soggetti adottano valori e pratiche etniche legate alla propria origine all'interno dell'ambiente familiare, ma poi si rifanno ad aspetti della cultura nazionale quando sono fuori dalla propria casa (ad esempio, a scuola o in altre occasioni formali);

- la *fusion*, ossia la tendenza a creare una propria cultura, una propria sintesi culturale, attraverso una forma di ibridismo, fondendo in modo eclettico e originale risorse ed elementi tratti da culture diverse.

### 9.6.3 L'interculturalità e il dialogo interculturale

L'interculturalità è un aspetto ben distinto dalla pluriculturalità: mentre quest'ultima indica la capacità di indentificarsi e di fare propri aspetti di più culture, l'interculturalità si riferisce alla capacità di sperimentare e analizzare altre culture e di utilizzare questa esperienza per riflettere su questioni che di solito appaiono scontate e banali nell'ambito della propria cultura e del proprio ambiente. Per Byram, l'interculturalità implica una serie di passaggi che sono legati in modo consequenziale:

- l'*apertura*, ossia la capacità di essere curiosi, interessati ed empatici verso persone di altre culture maturando una consapevolezza nei confronti di culture differenti dalla propria;
- il *confronto*, che avviene tra il nostro modo di essere e quello degli altri. Si parte dalle distinzioni e dalle differenze individuate con le altre culture, per riuscire a valutare, più consapevolmente, i propri modi di percepire, pensare e comportarsi; in pratica, identificando l'altro, si riesce a conoscere meglio anche se stessi;
- il *coinvolgimento*, che deriva dal confronto. Quest'ultimo rappresenta la base della cooperazione: un confronto corretto e rispettoso permette di coinvolgere e interagire con gli altri o, addirittura, di agire insieme agli altri per realizzare scopi e interessi comuni;
- la *mediazione*, che è necessaria quando si interagisce con gli altri per garantire una corretta interpretazione delle diverse prospettive.

Si noti che a seguito dei fenomeni migratori nelle società europee si sono formati dei gruppi culturali minoritari che spesso si trovano in una condizione di debolezza e di vulnerabilità, a causa di una condizione sociale precaria e svantaggiata. Pertanto, se il fenomeno migratorio non viene gestito con lungimiranza ed efficacia, esso può diventare una minaccia reale per la **coesione sociale**, espressione con la quale si indica la capacità di una società di garantire il benessere di tutti i suoi membri, riducendo al minimo le disparità ed evitando fenomeni di polarizzazione.

Il primo passo da compiere per affrontare la questione dei fenomeni migratori e garantire la coesione sociale, secondo una logica di interculturalità, è quello del **dialogo interculturale**, espressione contenuta nel *Libro Bianco sul dialogo interculturale*, presentato dai Ministri degli Affari Esteri del Consiglio d'Europa il 7 maggio 2008, con cui si indica un “*processo di scambio di vedute aperto e rispettoso fra persone e gruppi di origini e tradizioni etniche, culturali, religiose e linguistiche diverse, in uno spirito di comprensione e di rispetto reciproci*”. Gli elementi indispensabili alla base del dialogo interculturale sono la possibilità di esprimersi e, al contempo, di ascoltare ciò che gli altri dicono.

Nel Libro Bianco si afferma che il dialogo interculturale:

- contribuisce all'integrazione politica, sociale, culturale ed economica, nonché alla coesione di società culturalmente diverse;
- favorisce l'uguaglianza, la dignità umana e la sensazione di condividere obiettivi comuni;
- facilita la comprensione delle diverse abitudini e visioni del mondo;
- rafforza la cooperazione e la partecipazione (o la libertà di operare scelte);
- permette alle persone di svilupparsi e trasformarsi.

Prendendo spunto dal Libro Bianco, Byram individua una terna di elementi che favoriscono il processo dell'integrazione: la tolleranza, il rispetto e il dialogo interculturale. Per **tolleranza** si intende un atteggiamento orientato ad accettare il fatto che altri individui possano vivere nella nostra società avendo usanze e credenze diverse. Il **rispetto** contempla un passo successivo di apertura: si apprezzano le differenze esistenti tra le culture, giudicando questo aspetto come un fatto positivo anche se ciò non implica necessariamente la condivisione di usi e costumi delle altre culture. Il **dialogo interculturale** può avvenire solo in presenza di tolleranza e rispetto e comporta anche un atteggiamento maturo e consapevole, predisposto alla critica costruttiva, ma anche all'autocritica.

#### **9.6.4 L'educazione interculturale e le competenze interculturali**

Michael Byram osserva che quando un individuo si pone sotto una prospettiva interculturale, allora acquisisce un proprio bagaglio di apprendimenti e di abilità di carattere interculturale che hanno una matrice cognitiva, affettiva e comportamentale. Secondo lo studioso rientrano tra esse:

- una serie di conoscenze relative alle pratiche e ai modi di interagire di altri gruppi culturali;
- una serie di atteggiamenti, come la curiosità, l'apertura, il rispetto per l'altro e l'empatia;
- l'abilità di interpretare l'altro e di relazionarsi con lui, come la capacità di interpretare un'usanza di un'altra cultura e di trovare una relazione o un collegamento con degli usi e delle tradizioni della propria cultura;
- la predisposizione alla scoperta, come la possibilità di cercare e acquisire nuove conoscenze riguardo a una cultura e alle sue usanze e pratiche;
- la consapevolezza culturale critica, ossia l'abilità di valutare criticamente le pratiche e gli strumenti della propria cultura e di altre.

Un'altra definizione di competenze interculturali è reperibile nel QCER–Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Qui si tracciano in modo analitico, nell'ambito delle competenze linguistiche, delle specifiche competenze interculturali che si possono elencare come di seguito:

- la capacità di portare la cultura di origine e la cultura straniera in relazione tra loro;
- la sensibilità culturale e la capacità di identificare e utilizzare una varietà di strategie per il contatto con le persone provenienti da altre culture;
- la capacità di svolgere il ruolo di intermediario culturale tra la propria cultura e quella straniera e di affrontare efficacemente le situazioni di incomprensione e di conflitto interculturale;
- la capacità di superare le relazioni stereotipate.

Come si può notare da entrambe le definizioni, le competenze culturali giocano un ruolo chiave nella società moderna. Pertanto, è importante che gli studenti facciano proprie tali competenze. L'educazione interculturale permette agli studenti di maturare le competenze interculturali. Nel Libro Bianco sul dialogo interculturale, il Consiglio d'Europa propone 5 approcci per promuovere il dialogo interculturale. L'educazione interculturale è l'approccio che compete principalmente al mondo dell'istruzione e della formazione, anch'esso impegnato nel dialogo tra le culture, ed è sintetizzato nel Libro Bianco con l'obiettivo di *“imparare e insegnare le competenze interculturali”*.

L'educazione interculturale si persegue attraverso i seguenti tre *settori chiave di competenza* nei quali si maturano le competenze interculturali:

1. La **cittadinanza democratica**, che “comprende tutte le attività educative formali, non formali o informali, compreso l’insegnamento professionale, la famiglia e le comunità di riferimento, che permettono alle persone di agire come cittadini attivi e responsabili, rispettosi degli altri”. Si tratta del settore più vasto perché coinvolge tutte le discipline; difatti, ciascuna dà un contributo essenziale allo studente per esercitare una cittadinanza attiva. In particolare, un possibile approccio alla cittadinanza democratica può prevedere lo sviluppo di percorsi interdisciplinari. Tuttavia, un ventaglio più ampio di considerazioni può essere formulato nell’ambito dell’insegnamento di *cittadinanza e costituzione*. La cittadinanza democratica dovrebbe essere mirata anche a far acquisire allo studente delle capacità critiche, al fine di valutare con oggettività la propria e le altre culture;
2. **l’apprendimento delle lingue**. Una cultura non si può conoscere se non si conosce bene la sua lingua, innanzitutto perché la lingua è lo strumento per accedere ai documenti che parlano di quella cultura o per interagire con le persone che si riconoscono in quella cultura e poi perché la lingua stessa, attraverso il lessico, i costrutti e le strutture morfosintattiche che la contraddistinguono, ci parla della cultura di un popolo. Secondo il Libro Bianco, è comunque fondamentale che i gruppi minoritari apprendano la lingua nazionale o del gruppo maggioritario. Tuttavia, è anche importante che le lingue minoritarie siano preservate dall’estinzione;
3. **la storia**, che favorisce “la capacità intellettuale di analisi e interpretazione delle informazioni in modo critico e responsabile attraverso il dialogo, la ricerca di fatti storici e un dibattito aperto fondato su una visione pluralista, in particolare per quanto riguarda le questioni controverse e sensibili”. L’insegnamento della storia deve favorire l’eliminazione di pregiudizi e stereotipi. Occorre mettere in risalto nei programmi di storia le influenze reciproche positive tra diversi paesi, religioni e scuole di pensiero. Inoltre, nell’ambito dell’insegnamento della storia, gli studi critici devono disvelare falsificazioni e omissioni di eventi. Infine, è importante soffermarsi non solo sulla storia nazionale, ma anche su quella degli altri paesi.

#### **9.6.5 L’educazione interculturale nei documenti ministeriali e nelle leggi italiane**

La C.M. 205/1990 è il primo documento ministeriale nel quale si parla in modo approfondito di educazione interculturale. A questo aspetto è dedicato un intero paragrafo della circolare, nel quale si stabilisce che l’educazione interculturale debba essere una condizione strutturale di una società multiculturale. Nella società multiculturale, esiste un compito educativo specifico, che è quello della mediazione fra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni. Si tratta di una “*mediazione non riduttiva degli apporti culturali diversi, bensì animatrice di un continuo, produttivo confronto fra differenti modelli*”.

Pertanto, l’obiettivo principale dell’educazione interculturale è la promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme. Nella prospettiva interculturale non solo occorre rispettare l’identità dell’altro, ma bisogna anche riconoscere come il confronto e il dialogo con lui comportino un arricchimento personale.

Uno studente nella sua attività di apprendimento necessariamente va incontro ad un processo di acculturamento, fatto all’interno di un contesto che è quello del paese che lo ospita. La questione è relativa a quanto questo processo di apprendimento debba tenere conto della sola prospettiva della cultura ospitante o quanto possa prendere in considerazione prospettive di culture diverse, diventando un fatto interculturale. In generale, quando si studia un argomento nel contesto di un certo paese, si finisce per avere una visione

etnocentrica dell'argomento stesso, dal momento che l'argomento o la questione vengono affrontati e giudicati secondo la prospettiva dei valori, delle abitudini e delle usanze specifiche del paese in cui si studia. Questo approccio preclude la possibilità di osservare e valutare l'oggetto dell'apprendimento sotto altre prospettive culturali. Al contrario, l'obiettivo dell'educazione interculturale è quello di mostrare ciascun apprendimento sotto molteplici prospettive, usando i punti di vista di popoli e culture diverse. Il secondo momento è quello del confronto costruttivo tra le varie visioni. L'obiettivo finale prevede che ciascun soggetto, appartenente ad una certa cultura, sia consapevole dell'arricchimento personale fornito dalla possibilità di sperimentare la visione dell'altro.

Con il D.Lgs. 286/1998 (Testo Unico sull'immigrazione) l'educazione interculturale diventa una scelta ben precisa del governo italiano, nell'ambito delle politiche di immigrazione e di integrazione dei cittadini stranieri. Al comma 3 dell'art. 38, rubricato *Istruzione degli stranieri. Educazione interculturale*, si afferma che *"la comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza; a tale fine promuove e favorisce iniziative volte [...] alla realizzazione di attività interculturali comuni"*. È interessante notare come, in questo asserto, vengano riproposti in linea di massima i concetti descritti da Byram e dal Libro Bianco del Consiglio d'Europa (toleranza, rispetto e dialogo interculturale).

Il D.P.R. 394/1999 è il regolamento attuativo del D.Lgs. 286/1998. In esso, all'art. 45 c. 7 si stabilisce che *"le istituzioni scolastiche organizzano iniziative di educazione interculturale"* e al c. 8 si afferma che *"il Ministro della Pubblica Istruzione [...] detta disposizioni per attivare i progetti nazionali e locali sul tema dell'educazione interculturale"*.

Nell'ottobre 2007, il Ministro Fioroni divulgava a tutte le scuole un documento intitolato *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. In esso si individuano alcuni principi essenziali per affrontare il fenomeno dell'immigrazione nell'ambito scolastico:

- il principio dell'*universalismo*, per il quale non si fanno differenze tra i minori a seconda della provenienza e della cultura e neanche in base alla loro condizione di permanenza in legalità nel paese;
- il principio dell'*accoglienza nella scuola comune*, secondo il quale non vengono destinate agli immigrati né scuole né classi particolari in scuole comuni. Il dialogo e l'integrazione devono cominciare dalla scuola;
- il principio della *centralità della persona in relazione con l'altro*, in base al quale occorre modulare l'intervento didattico intorno alla persona, alle sue caratteristiche specifiche;
- l'*intercultura* che viene definita come *la promozione del dialogo e del confronto tra le culture*.

Il documento ritorna spesso sul concetto di intercultura (o interculturalità), fornendo spunti interessanti. In particolare si afferma che l'approccio interculturale *"si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folklorizzazione [...]. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano"*. Più avanti nel documento si legge inoltre che *"La relazione interculturale opera il riconoscimento dell'alunno con la sua storia e la sua identità, evitando, tuttavia, ogni fissazione rigida di appartenenza culturale e ogni etichettamento. Formare in senso interculturale significa riconoscere l'altro nella sua diversità, senza tacerla, ma neanche creando 'gabbie etnico/etno culturali', esprimendo conferma e attivando*

canali di comunicazione senza riduzionismi”.

Infine, il documento individua alcune azioni specifiche che possono favorire il processo di integrazione e di interazione (dialogo) interculturale. Tra di esse vanno menzionate:

- l'accoglienza dell'alunno e della sua famiglia;
- i corsi di Italiano L2;
- la valorizzazione del plurilinguismo;
- le azioni di orientamento;
- la gestione del tempo extrascolastico, durante il quale favorire il dialogo;
- gli interventi specifici contro la discriminazione e i pregiudizi nei confronti di culture particolarmente esposte, come quella islamica, quella nomade e quella ebraica.

Chiudiamo l'analisi dei riferimenti all'interculturalità, notando che le Linee Guida del 2014 riprendono la finalità dell'educazione interculturale, affermando che “*essa rifiuta sia la logica dell'assimilazione, sia quella di una convivenza tra comunità etniche chiuse (la separazione) ed è orientata a favorire il confronto, il dialogo, il reciproco riconoscimento e arricchimento delle persone nel rispetto delle diverse identità ed appartenenze e delle pluralità di esperienze spesso multidimensionali di ciascuno, italiano e non*“.

### **9.6.6 Il plurilinguismo**

Nella *Guida per lo Sviluppo e l'Attuazione di Curricoli per una Educazione Plurilingue e Interculturale* presentata dal Consiglio d'Europa nel 2010 vengono definiti il plurilinguismo e il multilinguismo.

Il termine **multilinguismo** si riferisce alla presenza di più lingue in una determinata area geografica; ciò non implica automaticamente che gli abitanti di quell'area siano in grado di parlare più di una di queste lingue.

Il termine **plurilinguismo** si riferisce, invece, alla capacità dei *parlanti* di usare più di una lingua. Pertanto, a differenza di “multilinguismo” che è un termine associato ad un'area geografica, il “plurilinguismo” è associato alle caratteristiche di una persona. Questo termine può riferirsi a un singolo individuo o ad un gruppo di individui che possiede competenze in più lingue. Quando le lingue possedute sono due, allora si parla di *bilinguismo*.

Tuttavia, occorre aggiungere che la prospettiva plurilingue è strettamente legata alla dimensione *pluriculturale e interculturale* dell'apprendimento di una lingua. Pertanto, il plurilinguismo è lo strumento per conoscere e identificarsi in una o più culture (la pluriculturalità), così come rappresenta anche il mezzo per compiere esperienze sulla realtà di culture diverse per poi analizzare tali esperienze in modo oggettivo (l'interculturalità).

Infine, la *Guida* definisce una **competenza plurilingue e interculturale** come “*la capacità di attivare, in modo adeguato alle circostanze, l'articolato e vario repertorio di risorse linguistiche e culturali per rispondere a bisogni comunicativi o per interagire con gli altri e di far evolvere questo stesso repertorio*”.

---

### **Un aspetto specifico del plurilinguismo: il mantenimento della lingua d'origine**

L'art. 30 della Convenzione ONU sui Diritti del Fanciullo (1989) afferma che “*negli Stati in cui esistono minoranze etniche, religiose o linguistiche oppure persone di origine autoctona, un fanciullo autoctono o che appartiene a una di tali minoranze non può essere privato del diritto di avere una propria vita culturale, di professare e di praticare la propria religione o di far uso della propria lingua insieme agli altri membri del*

*suo gruppo”.*

Pertanto, è un diritto del ragazzo e dello studente tanto quello di apprendere la lingua del paese che lo ospita, quanto quello di mantenere attivo l'uso della propria lingua d'origine. In particolare, le leggi e i documenti ministeriali hanno colto più volte la seconda esigenza.

Innanzitutto, il D.Lgs. 286/1998 all'art. 38 c. 3 afferma che *“la comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali [...] a tale fine promuove e favorisce iniziative volte alla accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine”*. Successivamente, nel documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* dell'ottobre 2007, si stabilisce che *“Il mantenimento della lingua d'origine è un diritto dell'uomo ed è uno strumento fondamentale per la crescita cognitiva, con risvolti positivi anche sull'Italiano L2 e sulle Lingue Straniere studiate nella scuola. L'insegnamento delle lingue d'origine, nella loro versione standard, può essere organizzato insieme a gruppi e associazioni italiani e stranieri, mentre saranno le famiglie e le collettività ad esporre i figli alle varietà non-standard da loro parlate”*.

Nelle Linee Guida del 2014, ritorna il tema del mantenimento della lingua d'origine come aspetto che favorisce il plurilinguismo, sottolineando, in particolare, la possibilità di attivare *“corsi di insegnamento delle lingue diffuse fra gli allievi (arabo, cinese, russo, giapponese...) che sono aperti agli alunni madrelingua e agli alunni italiani”*.

In prima analisi, si può pensare che il mantenimento della lingua d'origine sia un aspetto che possa essere curato direttamente dalla famiglia dello studente; tuttavia, si dimentica che, di solito, in famiglia se ne fa un uso prevalentemente orale e che, inoltre, la famiglia è un ambiente di apprendimento informale. Pertanto, affidare l'apprendimento della lingua d'origine alle semplici esperienze fatte in famiglia determina due problemi principali:

- l'insorgere di difficoltà nelle abilità di comprensione o di espressione scritta della lingua d'origine;
- la limitatezza della capacità espressiva e della correttezza formale che l'alunno ha nella lingua d'origine.

Inoltre, non si dimentichi che, anche se in una famiglia straniera viene usata la lingua d'origine per comunicare, vi è sempre la possibilità che si instauri una comunicazione bilingue, nella quale il genitore parla in lingua d'origine ed il ragazzo comprende la lingua, ma risponde in Italiano. In questo caso, l'unico aspetto mantenuto in esercizio della lingua d'origine sarebbe la mera comprensione orale. Infine, è spesso possibile che in famiglia si parli solo un dialetto specifico e non la lingua utilizzata nei documenti ufficiali del paese di provenienza. È opportuno, dunque, che l'apprendimento della lingua d'origine passi anche attraverso un'organizzazione formale. In tal caso, le famiglie dei ragazzi stranieri possono dare un loro apporto, soprattutto quando sono inquadrate in associazioni di immigrati che svolgono compiti di socializzazione sul territorio.

La valorizzazione della lingua d'origine, oltre ad essere un diritto dello studente straniero, può rappresentare anche un'opportunità di crescita per la società che lo accoglie, in primo luogo perché insieme all'apprendimento dell'Italiano L2 contribuisce a formare uno studente bilingue e, dunque, una persona dotata di facoltà specifiche ed elasticità mentale, abilità che si possono riversare anche in altri contesti di apprendimento, che non siano solo quelli linguistici. Lo studente bilingue, inoltre, diventa una risorsa professionale per il paese che lo ospita, in quanto possiede competenze che possono essere investite nell'ambito delle politiche economiche con altri paesi, nell'ambito dei rapporti internazionali, per sviluppare

la cooperazione con alleati strategici. Del resto se l'alunno perde l'uso della lingua d'origine, può crearsi una frattura sociale all'interno della famiglia stessa. Da un lato l'alunno, che ormai conosce in modo fluente l'Italiano, viene progressivamente assimilato dal paese che lo ospita e inizia ad allontanarsi dalla sua cultura di origine, dall'altro, la famiglia resta ancorata a usi e costumi della propria terra e non accetta il distacco del ragazzo, creandosi, quindi, i presupposti per un conflitto sociale all'interno della famiglia che può essere potenzialmente esplosivo. Può anche accadere un fenomeno complementare a quello appena descritto. Molto spesso avviene che le associazioni di famiglie di immigrati si organizzino autonomamente creando corsi pomeridiani di lingua d'origine, senza stabilire contatti con la scuola. Pertanto, lo studente può trovarsi nella condizione di studiare l'Italiano a scuola e la lingua d'origine nel contesto della propria comunità di appartenenza. In queste situazioni si può generare anche un atteggiamento ostile verso la cultura ospitante; viceversa, lo studio della lingua d'origine a scuola può dare un segnale di apertura verso una cultura diversa.

## Capitolo 10

# Continuità, orientamento e valutazione

### 10.1 La continuità didattica

---

Il sistema educativo di istruzione e formazione è articolato nella scuola dell'infanzia e in due cicli: scuola primaria e scuola secondaria di primo grado costituiscono il primo ciclo, scuola secondaria di secondo grado il secondo. È evidente che i passaggi da un segmento di istruzione al successivo sono necessari, in quanto accompagnano il naturale sviluppo del discente, tuttavia essi introducono dei fattori di discontinuità che possono essere fonte di confusione e smarrimento nell'alunno e, se vengono gestiti in modo inefficiente, possono portare a un insuccesso scolastico. Tale discontinuità riguarda i seguenti aspetti:

- **l'aspetto logistico**, in quanto il discente frequenta una struttura scolastica diversa dalla precedente; pertanto, egli deve orientarsi in nuovi ambienti fisici. Alla "discontinuità spaziale" si aggiunge anche una possibile "discontinuità temporale", in quanto l'orario delle lezioni può subire delle variazioni nel passaggio da una scuola ad un'altra;
- **l'aspetto sociale e relazionale**, poiché il discente abbandona docenti e compagni di classe della scuola precedente, per incontrare nuovi docenti e nuovi compagni di classe con cui deve iniziare a relazionarsi;
- **l'aspetto curricolare**, poiché l'alunno dovrà apprendere nuove conoscenze e nuove abilità, oppure dovrà apprendere conoscenze e abilità in modo più specifico e approfondito, rispetto a quanto ha fatto in precedenza;
- **l'aspetto didattico-metodologico**, in quanto il cambio di scuola e di docente porterà il discente a confrontarsi con metodologie, strumenti e ausili didattici che possono differire da quelli utilizzati dagli insegnanti precedenti;
- **l'aspetto valutativo**, poiché nella nuova scuola possono essere adottate modalità di valutazione differenti; si pensi al giudizio del comportamento nella scuola primaria, che diventa una votazione

nella scuola secondaria di primo grado, oppure si pensi alla sospensione del giudizio di ammissione che è una caratteristica della scuola secondaria di secondo grado. Al cambio di modalità di valutazione, si aggiunge anche un cambiamento dei criteri di valutazione; infatti ciascuna istituzione scolastica può adottare proprie griglie di valutazione che sono deliberate dal collegio dei docenti o dalle sue articolazioni funzionali (i dipartimenti disciplinari) e che vengono adoperate dai singoli docenti.

A tale proposito si utilizza il termine “continuità” per riferirsi a una serie di azioni e iniziative che le istituzioni scolastiche mettono in atto per garantire un collegamento tra un segmento di istruzione e il successivo e ridurre il senso di smarrimento e disorientamento che caratterizza il discente nel passaggio da una scuola a un’altra. Entrando maggiormente nel merito della questione, occorre sottolineare che si usa l’espressione **continuità didattica** poiché le iniziative delle istituzioni scolastiche mirano generalmente ad attenuare le discontinuità relative all’aspetto curricolare, didattico-metodologico e valutativo.

### **10.1.1 Continuità verticale**

L’istituto comprensivo ha rappresentato una prima realizzazione concreta del principio della continuità didattica. Nato con la L. 97/1994, *Nuove disposizioni per le zone montane*, con lo scopo di unificare nei comuni montani con meno di 5000 abitanti le scuole materne, elementari e medie in una sola struttura dotata di un’unica figura direttiva, di un solo ufficio amministrativo e di un unico corpo di personale ausiliario, l’istituto comprensivo è stato poi esteso su tutto il territorio nazionale con la L. 662/1996, *Misure di razionalizzazione della finanza pubblica*, che all’art. 1 c. 70 prevede, laddove necessario, che “*potranno essere costituiti, su tutto il territorio nazionale, istituti comprensivi di scuola materna, elementare e secondaria di primo grado, cui sarà assegnato personale direttivo della scuola elementare o della scuola media secondo criteri e modalità stabiliti con ordinanza del Ministro della Pubblica Istruzione*”. Pertanto, anche in un centro cittadino, se si determina la presenza di due o più istituzioni scolastiche della scuola dell’infanzia o del primo ciclo, con un numero limitato di alunni, è possibile accorpare tali scuole in un istituto comprensivo. Da questo momento inizia, quindi, l’introduzione nel sistema educativo italiano di un nuovo modello di scuola che trova terreno fertile anche in interventi normativi successivi, tra i quali la L. 59/1997 che all’art. 21 concede l’autonomia alle istituzioni scolastiche. Difatti, a norma dell’articolo citato, viene emanato il D.P.R. 233/1998, il regolamento che deve individuare le dimensioni idonee perché si possa concedere l’autonomia ad un’istituzione scolastica. Uno dei parametri di maggiore rilievo è quello relativo al numero di alunni, che nel D.P.R. 233/1998 viene previsto tra i 500 e i 900 e viene abbassato fino a 300 nelle piccole isole e nei comuni montani. Se le scuole non raggiungono i parametri idonei alla concessione dell’autonomia, esse “*sono unificate orizzontalmente con le scuole dello stesso grado comprese nel medesimo ambito territoriale o verticalmente in istituti comprensivi, a seconda delle esigenze educative del territorio e nel rispetto della progettualità territoriale*” (art. 2 c. 5).

Gli istituti comprensivi continuano a comparire nella normativa scolastica anche con la *Riforma Moratti*, introdotta dalla L. 53/2003. In particolare, il D.Lgs. 59/2004, ossia il decreto attuativo della riforma per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione, all’art. 4 c. 6, ribadisce quanto già affermato in precedenza, “stabilendo che “*le scuole statali appartenenti al primo ciclo possono essere aggregate tra loro in istituti comprensivi anche comprendenti le scuole dell’infanzia esistenti sullo stesso territorio*”.

Un ulteriore documento importante è allegato alla C.M. 227/1999 ed è intitolato *Le condizioni di successo dell’istituto comprensivo*. Lo scopo di tale documento è favorire “*il rafforzamento del processo di sostegno e guida*

a questa nuova forma di organizzazione dell'istruzione di base affinché l'innovazione, nata quasi a prescindere da precise scelte pedagogico-didattiche, possa sviluppare tutte le sue potenzialità. Il documento è stato scritto agli "albori" dell'autonomia scolastica, poco dopo l'emanazione dello stesso regolamento sull'autonomia, il D.P.R. 275/1999. Nel documento, molte delle novità introdotte dall'autonomia sotto il profilo didattico e organizzativo sembrano riflettersi perfettamente nei principi pedagogici e nella struttura organizzativa che contraddistinguono l'istituto comprensivo. Oggi, molte di quelle novità dovute all'autonomia hanno trovato la loro attuazione e la loro collocazione in tutte le tipologie di istituti, non solo in quelli comprensivi. Tuttavia, nel documento si possono ancora individuare alcune declinazioni delle forme di autonomia che particolarmente si addicono alle condizioni caratteristiche degli istituti comprensivi.

Innanzitutto il documento pone l'accento sulla **comunità professionale** che caratterizza questo tipo di istituto. Essa può usufruire di alcuni vantaggi che derivano dalla struttura stessa dell'istituto comprensivo, tra cui:

- **maggior crescita professionale.** È indubbio che la crescita professionale di un individuo possa essere misurata anche in base alle sue esperienze lavorative. Molto spesso la varietà e la vastità delle esperienze lavorative di un professionista sono determinate anche dal numero di incontri e di confronti che egli ha con altri professionisti. Tanto maggiore è il numero di contatti che un professionista può avere con altri colleghi diversi da lui per formazione e per impostazione mentale, tanto maggiore può essere la sua crescita professionale. In un istituto comprensivo un docente di un certo ordine di scuola, non solo può confrontarsi con altri insegnanti del suo stesso ordine di scuola, ma può farlo anche con docenti di ordini diversi. Vi sono dei momenti di collegialità che si determinano nel collegio unitario, nei dipartimenti disciplinari, nei team di docenti provenienti da diversi ordini di scuola. Questi momenti costituiscono delle occasioni uniche di formazione, nell'ambito delle quali si può riflettere in modo aperto ed efficace sulle pratiche didattiche, utilizzando le diverse prospettive che affiorano dalle esperienze e dalle professionalità di docenti che agiscono in segmenti formativi differenti;
- **maggior predisposizione al lavoro collegiale.** Nell'istituto comprensivo, i momenti di confronto, oltre che auspicabili, sono spesso necessari. Alle usuali riunioni con i docenti dello stesso ordine di scuola, si aggiunge, per ciascun insegnante, la necessità di lavorare a stretto contatto con i docenti del segmento di istruzione precedente e con quelli del segmento successivo, al fine di garantire la coerenza e la continuità del curricolo. Pertanto, anche le occasioni di compiere scelte collegiali si moltiplicano. Occorre che si maturino attitudini a un confronto sereno e produttivo, riconoscendo gli aspetti positivi e validi che provengono dai punti di vista altrui;
- **maggior condivisione delle responsabilità.** Un ulteriore aspetto che caratterizza la comunità professionale dell'istituto comprensivo è la condivisione delle responsabilità legate al successo scolastico e formativo di ciascuno studente. Talvolta capita di ascoltare osservazioni mirate ad addossare la responsabilità di un insuccesso scolastico di un alunno al grado precedente o successivo di istruzione. Nell'istituto comprensivo la progettazione del curricolo avviene in modo collegiale. Pertanto, tutti i docenti sono responsabili della realizzazione del curricolo di tutti i segmenti scolastici. Gli obiettivi formativi e quelli di apprendimento sono stabiliti insieme, la continuità del curricolo e la sua coerenza generale sono frutto del lavoro degli insegnanti di tutti gli ordini di scuola aggregati nell'istituto. L'intero collegio progetta azioni di accordo individuando tempi, modalità, risorse professionali e strumenti più idonei alla realizzazione della continuità del curricolo. Vi è pertanto una profonda condivisione da parte di tutti i docenti della responsabilità del successo scolastico di ogni

singolo alunno.

Inoltre il documento mette in evidenza alcune azioni specifiche, mirate a realizzare la continuità didattica, che nell'istituto comprensivo trovano una realizzazione immediata.

Una **prima azione specifica** è la realizzazione di progetti didattici che coinvolgano gli studenti degli anni-ponte tra i diversi ordini di scuola, ossia gli studenti di classi iniziali di un certo ordine e quelli delle classi finali dell'ordine precedente. In particolare, si possono prevedere visite degli alunni delle classi finali in quelle classi iniziali del segmento di istruzione successivo. Tali visite possono coincidere con attività di tutoraggio tra pari, nell'ambito delle quali l'alunno più anziano funge da tutor per il più giovane, oppure con esperienze di co-teaching, che coinvolgono docenti di segmenti di istruzione diversi.<sup>1</sup>

Una **seconda azione specifica** per garantire la continuità del curricolo è rappresentata dalla trasposizione di attività didattiche studiate per un certo ordine di scuola, in attività didattiche destinate a un ordine differente. Ad esempio, la stessa attività didattica, progettata per un certo ordine di scuola, può essere facilmente adattata a un ordine diverso, mutando i linguaggi utilizzati, approfondendo o alleggerendo i contenuti, utilizzando strumenti e metodologie diverse. In altre parole, si possono progettare attività di contenuto analogo, anche opzionali, destinate ad allievi di età molto diversa.

La **terza azione specifica** che emerge dal documento è la possibilità di realizzare in modo concreto e naturale un **curricolo verticale**, nel quale il livello di discontinuità è controllato, poiché il curricolo è progettato sinergicamente ed in stretta simbiosi da docenti di segmenti di istruzione diversi. La discontinuità viene resa funzionale allo sviluppo dell'alunno, rappresenta una sfida motivante ed un'occasione di crescita.

Il curricolo verticale ha tre elementi distintivi: le competenze, la continuità e la motivazione.

Nel documento, la **competenza** viene definita come *“un insieme di conoscenze dichiarative, di abilità procedurali, di atteggiamenti, che si snodano lungo un percorso coerente”*. In questo percorso vengono messe in evidenza le strutture fondamentali di ciascuna disciplina e le idee basilari che collegano tra loro più materie, permettendo di rendere i contorni più sfumati di quella che spesso è una semplice suddivisione nozionistica del sapere. In altre parole, un curricolo verticale è orientato alla maturazione di competenze che possono essere spese nella realtà quotidiana e permettono di esercitare una cittadinanza attiva, partecipando in prima persona alla vita civile e sociale. Un curricolo verticale non è improntato all'acquisizione di contenuti enciclopedici e ripetitivi, che spesso risultano aridi e decontestualizzati.

La **continuità** può essere considerata sotto due diverse prospettive, quella dell'allievo che apprende e quella dell'organizzazione didattica. Per quanto riguarda l'allievo bisogna soffermarsi sul significato che generalmente viene dato al termine “apprendimento” nella teorizzazione attuale, pur nella diversità dei quadri di riferimento, come di un processo di *integrazione* di conoscenze, più che di semplice acquisizione.

<sup>1</sup> Il co-teaching è trattato nel par. 7.8.

In particolare nel documento allegato alla circolare si legge che *“a apprendere significa integrare elementi nuovi (conoscenze, abilità, atteggiamenti) nel tessuto di esperienze e conoscenze di cui l'individuo già dispone. È questa integrazione che garantisce la continuità”*.

Sul piano della programmazione didattica, la continuità è un obiettivo da perseguire favorendo:

- il progressivo ampliamento delle conoscenze e delle abilità, *“poiché il nuovo risulta comprensibile all'allievo se inserito in un contesto a lui almeno in parte noto”*;
- il progressivo approfondimento, *“perché le relazioni tra elementi circoscritti di conoscenza vengono messe in evidenza e inquadrate in cornici di riferimento sempre più ampie, generali e produttive di*

*apprendimenti futuri”.*

La continuità è strettamente legata alla **motivazione**. Dare continuità all'apprendimento vuol dire mostrare all'alunno, in occasioni successive, l'utilità di quanto ha appreso. Il processo di progressivo ampliamento e approfondimento di conoscenze e abilità comporta nel discente una consapevolezza sempre maggiore dell'utilità del suo apprendimento e delle potenzialità che egli acquisisce imparando. In tal modo è possibile innescare un processo di motivazione dell'alunno. Egli coglie la rilevanza di ciò che apprende mediante la propria esperienza, diventa consapevole delle proprie potenzialità e si pone obiettivi sempre più alti e complessi, trovando in ciò la motivazione per completare e finalizzare i suoi studi.

La validità dell'esperienza degli istituti comprensivi viene ribadita anche nell'Atto di Indirizzo dell'8 settembre 2009, firmato dal ministro Gelmini, nel quale si afferma che alla luce di tale esperienza acquistano particolare importanza *“sia l'azione di ricerca sui temi della continuità e del curricolo verticale, sia le attività di elaborazione sulle conoscenze/competenze di base e sui traguardi da raggiungere al termine della scuola dell'infanzia e dei due segmenti della scuola del primo ciclo”*.

### **10.1.2 Continuità orizzontale**

La discontinuità di un percorso formativo non è solo visibile nel passaggio da un ordine di scuola al successivo, ma molto spesso si incontra anche tra l'azione formativa delle scuole e la realtà territoriale nella quale esse operano. Per stabilire una relazione sinergica tra scuola e territorio, le istituzioni scolastiche attivano una serie di azioni volte a costruire un curricolo che sia calato in modo efficace nella realtà sociale, civile, culturale ed economica che caratterizza il contesto nel quale opera la scuola. In questo caso si parla di continuità orizzontale.

Per ottenere questo risultato, la scuola deve stabilire i necessari contatti con le famiglie degli studenti, gli enti locali, le università e gli enti di ricerca, le associazioni di volontariato e le ONLUS, le agenzie di formazione, le realtà economiche e produttive del territorio. In primo luogo è necessario che sia in grado di riconoscere da un lato i punti di forza e le opportunità che emergono dal territorio con cui si è in contatto, e dall'altro le criticità che contraddistinguono la realtà territoriale in cui si opera; in questo modo è possibile creare un flusso bidirezionale di interventi e di azioni. Infatti:

- la scuola può mettere a disposizione del territorio le proprie risorse professionali, strumentali e strutturali, al fine di attuare iniziative di carattere formativo o di sensibilizzazione che supportino la realtà sociale, culturale ed economica del territorio;
- il territorio può mettere a disposizione le proprie risorse per migliorare l'azione educativa e formativa dell'istituzione scolastica.

Tra gli strumenti normativi che l'autonomia mette a disposizione della scuola vi sono le reti di scuole previste dall'art. 7 del D.P.R. 275/1999 (il regolamento sull'autonomia). In particolare, si afferma che:

- *“le istituzioni scolastiche possono promuovere accordi di rete o aderire ad essi per il raggiungimento delle proprie finalità istituzionali (c. 1);*
- *“le scuole, sia singolarmente che collegate in rete, possono stipulare convenzioni con università statali o private, ovvero con istituzioni, enti, associazioni o agenzie operanti sul territorio che intendono dare il loro apporto alla realizzazione di specifici obiettivi (c. 8);*
- *“le istituzioni scolastiche possono promuovere e partecipare ad accordi e convenzioni per il*

*coordinamento di attività di comune interesse che coinvolgono, su progetti determinati, più scuole, enti, associazioni del volontariato e del privato sociale (c. 9);*

- *le istituzioni scolastiche possono costituire o aderire a consorzi pubblici e privati per assolvere compiti istituzionali coerenti col Piano dell'Offerta Formativa [...] e per l'acquisizione di servizi e beni che facilitino lo svolgimento dei compiti di carattere formativo“ (c. 10).*

Entrando più nello specifico, si può parlare di continuità orizzontale quando si cerca di raccordare l'azione formativa dell'istituzione scolastica con quella di altri ambienti nei quali l'alunno riceve formazione. Sotto questa prospettiva, per illustrare al meglio il significato di continuità orizzontale, cominciamo col notare che l'usuale concetto di apprendimento, al quale siamo legati, può essere esteso. Di solito, siamo portati a pensare che l'apprendimento avvenga tipicamente in un contesto formale, come un'istituzione scolastica. Questa visione è piuttosto limitata, giacché qualsiasi esperienza legata alla vita comune può essere occasione o fonte di apprendimento. A tale proposito, nella comunicazione della Commissione Europea del 21 novembre 2001, sono specificate le definizioni dei seguenti tre tipi di apprendimento:

- **apprendimento formale.** È erogato tradizionalmente da un'istituzione di istruzione o formazione, è strutturato in termini di obiettivi di apprendimento e tempi o risorse per l'apprendimento. Esso sfocia in una certificazione. L'apprendimento formale è intenzionale dal punto di vista del discente: in altre parole, lo studente in modo consapevole si applica per apprendere conoscenze e abilità. Ad esempio, l'apprendimento formale viene realizzato nei sistemi di istruzione o nei percorsi di istruzione e formazione professionale;
- **apprendimento non formale.** Non è erogato da un'istituzione di istruzione o formazione e non sfocia di norma in una certificazione. Esso è peraltro strutturato in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse per l'apprendimento. Anche, l'apprendimento non formale è intenzionale dal punto di vista del discente. Sono esempi tipici di apprendimento non formale la formazione impartita sul lavoro, mediante la quale le aziende aggiornano e migliorano le abilità dei propri dipendenti, oppure la frequenza di corsi predisposti da enti o associazioni della società civile per i loro aderenti, per gruppi interessati o per un pubblico generale;
- **apprendimento informale.** Risulta dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero. Non è strutturato in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse e, di norma, non sfocia in una certificazione. L'apprendimento informale può essere intenzionale, ma nella maggior parte dei casi non lo è (ovvero è “fortuito” o casuale). Esempi di apprendimento informale sono le abilità acquisite durante le esperienze di vita e lavoro come la capacità di gestire progetti, le abilità relative alle nuove tecnologie, le lingue e le abilità interculturali acquisite durante un soggiorno in un altro paese.

Su tali concetti ritorna anche la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea ai paesi membri, formulata il 20 dicembre 2012.

Come si può comprendere dalle definizioni su riportate, se l'apprendimento formale avviene soprattutto nella scuola, l'apprendimento non formale e quello informale avvengono in altre realtà, che l'alunno o lo studente possono frequentare. Pertanto, operare secondo una logica di continuità orizzontale vuol dire strutturare un curricolo caratteristico dell'istituzione scolastica che si integri in modo efficace con le altre occasioni di apprendimento (non formale e informale) che il discente può incontrare sul territorio.

## 10.2 Orientamento e apprendimento

---

Una prima definizione di orientamento è riportata nella *Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea del 18 maggio 2004* che affronta il “*rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa*”.

Nel contesto dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, l'orientamento viene definito come “*una serie di attività che mettono in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui si acquisiscono e/o si sfruttano tali capacità e competenze*

Questa definizione è nuovamente citata nella *Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea del 13 dicembre 2008*, relativa a come *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*. La Risoluzione, oltre a definire il termine “orientamento”, cerca anche di tracciare in modo concreto come si possa realizzare un'attività di orientamento. In particolare, si afferma che “*l'orientamento comprende attività individuali o collettive di informazione, di consulenza, di bilancio di competenze, di accompagnamento e di insegnamento delle competenze necessarie per assumere decisioni e gestire la carriera*”.

Entrambe le Risoluzioni, dunque, pongono l'accento sull'*orientamento permanente* (oppure sull'*orientamento lungo tutto l'arco della vita*). È evidente come tale concetto sia strettamente legato all'apprendimento permanente: in altre parole, se un soggetto vuole porsi in un'ottica di apprendimento permanente, egli deve essere necessariamente supportato lungo tutto l'arco della vita da un orientamento permanente che possa essere fruibile in tutte le occasioni in cui debba compiere importanti scelte di formazione o lavorative.

Tuttavia, se si focalizza l'attenzione sul periodo di istruzione e formazione scolastica del soggetto, allora l'orientamento specifico per tale periodo “*deve svolgere un ruolo fondamentale nel garantire che le decisioni dei singoli individui per quanto riguarda l'istruzione e la professione siano saldamente ancorate, e nell'assisterli a sviluppare un'efficace autogestione dei loro percorsi di apprendimento e professionali*

Le definizioni di orientamento riportate negli atti normativi dell'Unione Europea, vengono riprese anche nei documenti ministeriali. Nelle Linee Guida 2009, l'orientamento è definito come un processo che “*mira a mettere in grado i cittadini di gestire e pianificare il proprio apprendimento e le esperienze di lavoro in coerenza con i propri obiettivi di vita, in collegamento con le proprie competenze e interessi, contribuendo al personale soddisfacimento*

Per realizzare queste finalità il cittadino deve essere in grado di svolgere alcune attività, che le Linee Guida 2009 elencano:

1. identificare i suoi interessi, le sue capacità, competenze e attitudini;
2. identificare opportunità e risorse e metterle in relazione con i vincoli e i condizionamenti;
3. prendere decisioni in modo responsabile in merito all'istruzione, alla formazione, all'occupazione e al proprio ruolo nella società;
4. progettare e realizzare i propri progetti;
5. gestire percorsi attivi nell'ambito dell'istruzione, della formazione e del lavoro e in tutte quelle

situazioni in cui le capacità e le competenze sono messe in atto.

Questi 5 punti sembrano avere quasi una logica consequenziale, nel senso che il processo di orientamento parte dall'identificazione dei propri interessi e delle proprie potenzialità, ossia dal conoscere se stessi (punto 1), ma anche dal conoscere le opportunità e i vincoli che si rivelano nell'ambiente in cui agiamo (punto 2). Valutando questi dati, si prendono delle decisioni e si operano delle scelte circa il proprio percorso formativo e il ruolo da rivestire nella società (punto 3). Successivamente, inizia la progettazione (punto 4). Durante questi percorsi di formazione o lavorativi, e in qualsiasi altra occasione che può determinare sviluppo o crescita, il soggetto deve partecipare attivamente coinvolgendo le proprie capacità e competenze (punto 5).

### **10.2.1 L'orientamento al termine del primo e del secondo ciclo**

L'orientamento è un processo che deve essere attivo lungo tutto l'arco della vita, che può interessare tanto uno studente, quanto un lavoratore, oppure un soggetto in cerca di occupazione. In particolare, in questa trattazione, porremo l'attenzione sull'orientamento all'interno del sistema educativo di istruzione e formazione. Come vedremo a breve, l'orientamento è un processo che ha un suo valore formativo; pertanto, è importante che esso possa essere attuato anche nella scuola dell'infanzia e durante il primo ciclo di istruzione. Tuttavia, nel definire l'orientamento, è emersa spesso la necessità di compiere una scelta o prendere una decisione. Dunque, le azioni e le iniziative di orientamento, sebbene possano essere auspicabili ed efficaci anche durante un percorso con scelte "obbligate", come quello del primo ciclo di istruzione, risultano ancora più importanti quando il percorso formativo giunge a una diramazione, ossia all'inizio del secondo ciclo, momento in cui lo studente deve compiere una scelta tra:

- un percorso formativo nel *Sistema di Istruzione Secondaria Superiore*, che si suddivide in *Licei, Istituti Tecnici e Istituti Professionali*;
- uno tra i diversi percorsi formativi di durata triennale o quadriennale che costituiscono il *Sistema di Istruzione e Formazione Professionale*.

Nel corso del secondo ciclo, le azioni di orientamento non devono perdere di incisività, in quanto al termine del ciclo stesso si presenta allo studente un ventaglio di scelte ancora più variegato. In particolare, si può scegliere tra corsi di studio erogati dalle università, dagli Istituti Tecnici Superiori (ITS) o erogati nell'ambito dell'Alta Formazione Artistica e Musicale (AFAM). In alternativa, è possibile la frequenza di corsi di formazione e di altri programmi intensivi e altamente specifici, finalizzati all'accesso al mercato del lavoro.

Diversi interventi normativi si occupano dell'orientamento in questa fase specifica e delicata, che coincide con il termine del secondo ciclo. In particolare, il D.Lgs. 21/2008, emanato ai sensi dell'art. 2 della L. 1/2007, riporta delle "norme per la definizione dei percorsi di orientamento all'istruzione universitaria e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica, per il raccordo tra la scuola, le università e le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica". L'art. 2 del decreto citato prevede che le istituzioni di istruzione secondaria, le università e le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica collaborino per la realizzazione di percorsi di orientamento degli studenti verso l'istruzione post-secondaria. Le istituzioni scolastiche realizzano tali percorsi in coerenza con il loro Piano dell'Offerta Formativa. Inoltre, per la realizzazione di tali percorsi, è possibile stipulare apposite convenzioni tra istituzioni di istruzione secondaria ed enti di istruzione post-secondaria.

All'art. 3 c. 1 si legge che "I percorsi di orientamento mirano prioritariamente a dare allo studente opportunità

di:

- a) conoscere temi, problemi e procedimenti caratteristici in diversi campi del sapere, al fine di individuare interessi e predisposizioni specifiche e favorire scelte consapevoli in relazione ad un proprio progetto personale;
- b) conoscere i settori del lavoro e il collegamento fra questi e le tipologie dei corsi di studio universitari;
- c) conoscere anche aree disciplinari, ambiti professionali, settori emergenti che non rientrano direttamente nei curricoli scolastici o che non sono adeguatamente conosciuti;
- d) disporre di adeguata documentazione sui percorsi e le sedi di studio, nonché sui servizi agli studenti nella formazione post-secondaria;
- e) autovalutare, verificare e consolidare le proprie conoscenze in relazione alla preparazione richiesta per i diversi corsi di studio ai quali è interessato, a partire almeno dal penultimo anno di scuola secondaria;
- f) partecipare a laboratori finalizzati a valorizzare, anche con esperienze sul campo, le discipline tecnico-scientifiche;
- g) fare esperienza di momenti significativi di vita universitaria e di misurarsi, con un diverso contesto di studio e di lavoro, anche attraverso iniziative speciali presso università in Italia e in Europa".

In particolare, è importante porre attenzione al punto e) nel quale si afferma che lo studente deve iniziare a verificare in modo autonomo le proprie conoscenze, rapportandole soprattutto a quelle necessarie per intraprendere i percorsi di istruzione post-secondaria prescelti. Questa abitudine all'autovalutazione critica e al consolidamento delle proprie conoscenze e abilità deve partire almeno dal penultimo anno; pertanto, si comprende come l'orientamento sia un processo continuo, che caratterizza l'intero percorso di apprendimento dello studente. Esso può avere delle caratteristiche strutturali nell'ultimo anno di corso della scuola secondaria di secondo grado (art. 3 c. 2); tuttavia deve essere alimentato con costanza fin dagli anni precedenti.

Ai sensi dell'art. 2 della L. 1/2007 viene emanato anche il D.Lgs. 22/2008 che riporta la definizione dei percorsi di orientamento finalizzati alle professioni e al lavoro. All'art. 1 c. 1 si stabilisce che "le istituzioni scolastiche favoriscono e potenziano il raccordo con il mondo delle professioni e del lavoro, realizzando nell'ambito della propria autonomia amministrativa, didattica, organizzativa e di ricerca, azioni di orientamento e iniziative finalizzate alla conoscenza delle opportunità formative offerte dai percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore [...] e dai percorsi finalizzati alle professioni e al lavoro". Anche queste iniziative sono inserite in modo coerente nel Piano dell'Offerta Formativa e interessano gli ultimi tre anni della scuola secondaria di secondo grado (art. 1 c. 2).

All'art. 2 viene specificato che gli interventi di raccordo con il mondo del lavoro e delle professioni vengono definiti in relazione ai seguenti criteri:

- a) si riferiscono agli obiettivi di apprendimento generali e specifici dei singoli curricula e concorrono a migliorare la preparazione degli studenti, con particolare riferimento all'ordine e all'indirizzo degli studi della scuola che frequentano;
- b) interessano gli studenti dell'ultimo anno;
- c) sono sostenuti soprattutto da intese e convenzioni con associazioni, collegi professionali, enti ed imprese e sono progettati, sotto la responsabilità delle istituzioni scolastiche, con il concorso dei predetti soggetti del mondo del lavoro e delle professioni; in fase di progettazione sono individuate le metodologie didattiche e le modalità organizzative con particolare riferimento all'apprendimento in laboratorio e in contesti di lavoro, nonché i criteri e gli strumenti di attuazione, di valutazione, di monitoraggio e di certificazione delle competenze con riferimento alle indicazioni nazionali in materia;
- d) tengono conto contestualmente delle vocazioni degli studenti e dei fabbisogni formativi del mondo del

*lavoro e delle professioni, coniugando le attitudini e le aspirazioni professionali degli studenti e le specifiche professionalità richieste dal mercato del lavoro, tenendo conto anche della valorizzazione delle differenze di genere e delle pari opportunità;*

*e) sono costruiti con particolare riferimento all'evoluzione dei settori produttivi e dei servizi, ivi compresi quelli delle pubbliche amministrazioni, a livello locale, nazionale e dell'Unione Europea; a tale fine le istituzioni scolastiche individuano, mediante opportuni raccordi con le agenzie preposte, i fabbisogni formativi e occupazionali;*

*f) sono coerenti con una organizzazione didattica delle discipline di studio in grado di sollecitare lo studente a individuare interessi e predisposizioni specifiche, così da favorire le sue scelte autonome e consapevoli per la costruzione e realizzazione del proprio progetto di vita personale e professionale;*

*g) valorizzano e diffondono azioni di orientamento ed esperienze di alternanza finalizzate alle professioni e al lavoro, di comprovata validità metodologica, che abbiano dato risultati di qualità; non costituiscono in alcun modo un rapporto di lavoro, anche se prevedono momenti di apprendimento in contesti di lavoro che abbiano sempre carattere formativo".*

### **10.2.2 Gli interventi educativi che favoriscono l'orientamento**

Nelle Linee Guida 2009 si specifica che l'orientamento *"non si esaurisce con la scelta scolastica e la transizione dei giovani al mondo del lavoro"*, piuttosto è un processo che accompagna il soggetto durante tutte le sue occasioni di apprendimento. Pertanto, l'organizzazione più efficace per creare azioni di orientamento è quella di integrarle in interventi educativi già mirati all'apprendimento; in questo modo, apprendere e orientarsi diventano due facce della stessa medaglia: mentre si apprendono nuove competenze, alcune di queste sono anche in grado di favorire l'orientamento. A tale proposito, le Linee Guida 2009 insistono sul concetto di **competenze orientative**: la persona deve avere *"l'opportunità, durante il percorso formativo, di costruirsi delle competenze orientative adeguate ad accompagnare il proprio processo di orientamento lungo tutto l'arco della vita e di sviluppare una progettualità personale sulla quale innescare scelte progressivamente sempre più specifiche"*. Inoltre, le Linee Guida elencano una serie di obiettivi da raggiungere mediante gli interventi educativi che favoriscono l'orientamento, tra cui:

*a) la maturazione di un **metodo** (uno stile, una cultura, un insieme di atteggiamenti, ecc.) centrato sull'approccio dell'auto-orientamento;*

*b) lo sviluppo di **competenze orientative**, non immediatamente finalizzate alla gestione di compiti orientativi concreti, ma funzionali ad acquisire una capacità di attivazione critica nei confronti dei problemi, di canalizzazione delle energie rispetto ad obiettivi, di responsabilizzazione verso gli impegni, eccetera;*

*c) la capacità di **monitorare** in senso orientativo il percorso formativo in essere, attraverso una riflessione consapevole sulla sua evoluzione e l'identificazione di eventuali strategie di miglioramento;*

*d) l'educazione alla progettualità personale che non coincide immediatamente con situazioni di scelta ma ne crea i prerequisiti necessari;*

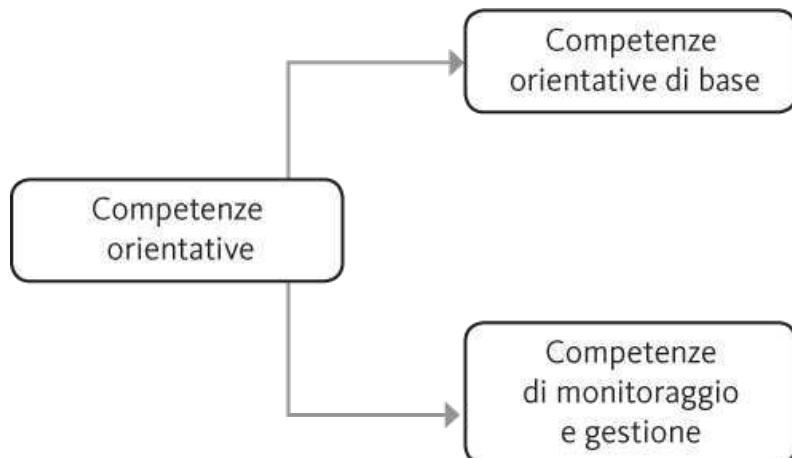
*e) la valorizzazione orientativa di situazioni esperienziali diverse (di tipo formativo, di impatto con il mondo del lavoro) per favorire quel processo di sperimentazione di sé e di conoscenza (non solo informazione astratta) dei contesti formativi e produttivi.*

Il tema delle competenze orientative viene ripreso nelle Linee Guida 2013, nelle quali vengono distinte le **competenze orientative di base** e le **competenze di monitoraggio e gestione del percorso formativo individuale** (vedi [Figura 10.1](#)). Ciascuna di queste tipologie di competenze può essere sviluppata mediante

specifiche attività di orientamento; pertanto da questa ripartizione, nasce anche una suddivisione delle attività di orientamento in:

- **orientamento formativo** o **didattica orientativa/orientante** che mira a sviluppare le competenze orientative di base. Si tratta di un intervento di tipo generale, rivolto a tutti gli studenti e “*si realizza nell'insegnamento/apprendimento disciplinare, finalizzato all'acquisizione dei saperi di base, delle abilità cognitive, logiche e metodologiche, ma anche delle abilità trasversali comunicative metacognitive, metaemozionali, ovvero delle competenze orientative di base e propedeutiche "life skills" e competenze chiave di cittadinanza*”;
- **attività di accompagnamento e di consulenza orientativa** che servono a sviluppare le competenze di monitoraggio e di gestione del percorso formativo individuale. Si realizzano in esperienze non curricolari/disciplinari e sono condotte dai docenti.

*“Esse aiutano i giovani a utilizzare/valorizzare quanto appreso a scuola per costruire progressivamente la propria esperienza di vita e per operare le scelte necessarie. Si concretizzano in azioni rivolte all'accoglienza e ad abituare i ragazzi a "fare il punto" su se stessi, sugli sbocchi professionali, sui percorsi formativi successivi, sul mercato del lavoro, a trovare una mediazione sostenibile tra tutte queste variabili e a individuare un progetto concreto/fattibile per realizzarle (compiti orientativi)”. A differenza delle attività mirate a far maturare competenze orientative di base, questi interventi possono riguardare sia l'intera classe, sia i piccoli gruppi (orientamento in risposta a bisogni orientativi specifici), sia singole persone (consulenza breve individuale e/o con i genitori).*



**FIGURA 10.1** Le competenze orientative

## 10.3 La valutazione degli studenti

### 10.3.1 La tassonomia degli obiettivi educativi

Nel 1956 Bloom pubblica, con altri studiosi (Engelhart, Furst, Hill, Krathwohl), il volume *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Si tratta di un'opera in cui viene proposta una tassonomia, ossia una classificazione, degli obiettivi educativi. In particolare,

questo volume si concentra sugli obiettivi educativi del **dominio cognitivo**, che hanno, cioè, a che fare con aspetti della conoscenza e con lo sviluppo di attività e abilità intellettive. Nel 1964 viene pubblicata una seconda tassonomia, sempre ad opera di Bloom e di alcuni suoi collaboratori (Krathwohl, Masia), il cui intento è quello di integrare la precedente. Il titolo di quest'opera è *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: the affective domain*. Questa volta vengono trattati gli obiettivi educativi del **dominio affettivo** in cui rientrano gli interessi, i desideri e le attitudini. Un'ultima tassonomia viene pubblicata nel 1972 da Elizabeth Simpson ed è relativa agli obiettivi educativi del **dominio psicomotorio**. Il titolo dell'articolo che presenta la tassonomia è *The classification of educational objectives: Psychomotor domain*. Gli aspetti psicomotori sono relativi ad abilità di carattere fisico e alla manipolazione e all'uso di strumenti o oggetti.

### 10.3.2 Il dominio cognitivo

La tassonomia degli obiettivi educativi nel dominio cognitivo rappresenta, per Bloom, uno strumento di supporto per docenti, educatori e studiosi. I compiti cui la tassonomia deve assolvere sono:

- descrivere in modo univoco e preciso gli obiettivi. In tal modo è possibile discutere la stesura del curricolo e la valutazione del discente avendo dei riferimenti oggettivi e scambiando informazioni ed esperienze che possono essere messe a confronto;
- partire da obiettivi di carattere generale, per poi scomporli e suddividerli in categorie sempre più stringenti e delimitate. Lo scopo è quello di arrivare a definire comportamenti direttamente misurabili e valutabili;
- costruire uno strumento di carattere generale e onnicomprensivo. In pratica, gli obiettivi elencati devono ricoprire tutti i possibili comportamenti attesi dal discente: in tal modo la tassonomia può essere adattata a qualsiasi idea dell'educazione e a qualsiasi pratica didattica.

Bloom parte dal dominio cognitivo per individuare gli obiettivi che occorre raggiungere nella pratica educativa: questi sono espressi in termini di competenze. Si parte da competenze elementari (come la conoscenza della terminologia e di fatti specifici), fino a giungere a competenze sempre più complesse (come la formulazione di un giudizio in termini di evidenze). La maturazione di competenze elementari è necessaria per accedere a quelle di ordine superiore (le più complesse).

Le competenze di livello basilare sono anche dette *Lower Order Thinking Skills* (competenze cognitive di ordine inferiore) e sono indicate con la sigla LOTS. Le competenze più complesse sono invece dette *Higher Order Thinking Skills* (competenze cognitive di ordine superiore) e sono indicate con la sigla HOTS.

Il docente deve individuare, nella scala tassonomica di queste competenze, il livello di partenza dell'alunno, prefissando un obiettivo da raggiungere, in termini di competenza più complessa. Di seguito occorre impostare un percorso educativo adeguato che conduca il discente dalla condizione di partenza fino all'obiettivo fissato per lui dal docente.

Nella [Tabella 10.1](#) sono riportati sei obiettivi cognitivi di carattere generale (conoscenza, comprensione, applicazione, analisi, sintesi e valutazione) che vengono ordinati in base al loro livello di complessità. Ciascuno di questi obiettivi si articola in più sotto-obiettivi, individuati in base ad una classificazione analitica: questi sotto-obiettivi sono elencati in ordine di complessità crescente. Ad esempio, l'obiettivo cognitivo della *conoscenza* (indicatore 1.00) si articola nella *conoscenza di dati specifici* (indicatore 1.10), nella *conoscenza di mezzi che permettono l'utilizzazione di dati specifici* (indicatore 1.20) e così via. Inoltre, ciascuno di questi sotto-obiettivi può articolarsi, a sua volta, in sotto-obiettivi ancora più specifici, anch'essi di complessità crescente. Ad esempio, la

conoscenza di dati specifici (indicatore 1.10) si articola a sua volta nella conoscenza della terminologia (1.11) e nella conoscenza dei fatti specifici (1.12).

<b>1.00 Conoscenza</b>	
È il livello più basilare di competenza e consiste nel ricordare un contenuto simile o uguale all'originale.	
1.10 Conoscenza di dati specifici 1.11 Conoscenza della terminologia 1.12 Conoscenza dei fatti specifici	Si tratta delle conoscenze meno articolate e più basilari, di brevi nozioni che spesso si riducono ad una singola informazione. Esempi <i>Ricordare una data storica, il nome di un personaggio storico, il valore di una costante matematica, fisica o chimica</i>
1.20 Conoscenza di mezzi e modi per manipolare dati specifici 1.21 Conoscenza delle convenzioni 1.22 Conoscenza delle tendenze e delle sequenze 1.23 Conoscenza delle classificazioni e delle categorie 1.24 Conoscenza dei criteri 1.25 Conoscenza dei metodi	Si tratta di conoscenze che permettono di utilizzare i dati e i fatti specifici. Esempi <i>Ricordare una formula matematica o fisica. Ricordare una procedura per svolgere un calcolo. Ricordare una legge dell'economia, una regola grammaticale</i>
1.30 Conoscenza delle rappresentazioni astratte e universali 1.31 Conoscenza dei principi e delle generalizzazioni 1.32 Conoscenza delle teorie e delle strutture	Si tratta del livello più ampio, astratto e generale di una conoscenza. Esempi <i>Ricordare i principi di una teoria sui quali si basano i concetti più specifici elencati nei livelli precedenti, ad esempio gli assiomi della geometria euclidea, i principi della meccanica classica</i>
<b>2.00 Comprensione</b>	
È il livello successivo alla conoscenza e consiste nel cogliere il significato della conoscenza che si ricorda. Questo comporta la capacità di interpretare in modo diverso la conoscenza, di rielaborarla, di esprimere con termini diversi da quelli usati per memorizzarla.	
2.10 Trasposizione	Indica la capacità di trasporre il contenuto da una forma simbolica ad una verbale, da una forma grafica ad una numerica. Esempi <i>Interpretare un grafico oppure trasformare un problema verbale in un'equazione. Tradurre un'espressione in una lingua straniera</i>
2.20 Interpretazione	Consiste nell'interpretare, spiegare o riassumere un contenuto, non necessariamente riportandone tutte le parti, come in una trasposizione (o traduzione). Esempi <i>Interpretare il significato generale di un brano o riassumere una storia</i>
2.30 Estrapolazione	Mentre nell'interpretazione si resta legati al contenuto, nell'estrapolazione si possono dedurre altre informazioni oppure possibili applicazioni di quanto riportato nel contenuto. Esempi <i>Trarre le conclusioni di un dibattito, di un confronto</i>

### 3.00 Applicazione

Si tratta dell'applicazione pratica dei contenuti appresi, ossia della capacità di utilizzare i contenuti per risolvere problemi o per svolgere dei compiti.

Esempi

*La risoluzione di un problema con un'equazione o l'applicazione della prospettiva in un disegno*

### 4.00 Analisi

È la capacità di considerare e separare gli elementi specifici di un complesso più esteso. A questo aspetto si aggiunge anche la capacità di mettere in relazione tra loro gli elementi, per capire la struttura del complesso che si sta analizzando

4.10 Analisi o Ricerca degli elementi	<p>Consiste nel suddividere un aggregato nei suoi costituenti.</p> <p>Esempi</p> <p><i>Suddividere un componimento poetico in parti secondo un criterio morfosintattico oppure secondo un criterio di contenuti. Individuare gli elementi fondanti e di valore artistico di un affresco o di una scultura. Individuare i costituenti essenziali di una cellula</i></p>
4.20 Analisi o Ricerca delle relazioni	<p>Consiste nell'individuare e mettere in relazione parti di un aggregato.</p> <p>Esempi</p> <p><i>In un periodo storico, alcuni personaggi possono essere messi in relazione con episodi o avvenimenti. L'andamento di un corpo su di un piano può essere messo a confronto o in relazione con la caduta di un grave. Comprendere come entrano in relazione i costituenti della cellula nel suo funzionamento</i></p>
4.30 Analisi o Ricerca dei principi di organizzazione	<p>Si riescono a cogliere quei principi che regolano l'aggregazione di una realtà complessa.</p> <p>Esempi</p> <p><i>Comprendere quale è la struttura narrativa di un romanzo, oppure riconoscere i principi secondo i quali è organizzata una dimostrazione geometrica</i></p>

### 5.00 Sintesi

È, per certi versi, il processo inverso dell'analisi. Si esplica nella capacità di combinare più contenuti in una struttura organica, in un modello coerente

5.10 Produzione di un'opera originale	<p>È la capacità di elaborare un prodotto, un testo, un diagramma, un grafico.</p> <p>Esempi</p> <p><i>La capacità di dimostrare una tesi e raggiungere risultati nuovi combinando regole, dati e intuito</i></p>
5.20 Elaborazione di un piano o di un insieme di azioni	<p>È la capacità di pianificare delle azioni, di definire un programma d'azione.</p> <p>Esempi</p> <p><i>La capacità di elaborare un piano risolutivo di un problema, sulla scorta dei dati e dei passaggi (step) che si vogliono intraprendere</i></p>

5.30 Derivazione di un insieme di relazioni astratte	Si tratta della capacità di elaborare relazioni astratte al fine di generalizzare concetti e apprendimenti. Esempi <i>Estendere la risoluzione di un problema reale e specifico a livelli più astratti e generali</i>
<b>6.00 Valutazione</b>	
6.10 Giudizio e verifica della coerenza interna di una produzione	Verificare la fondatezza, l'autoconsistenza di un prodotto, in base alle sue caratteristiche proprie e distintive. Esempi <i>La convalida di un algoritmo di un programma, mediante l'accertamento della sua coerenza generale. La valutazione della coerenza di un articolo di giornale o di un saggio, in base a delle regole di costituzione che l'autore si è dato o in base ai dati di cui dispone in partenza</i>
6.20 Giudizio e critica di una produzione in base a criteri esterni predefiniti	In tal caso la propria produzione va confrontata con un modello esterno, di carattere generale, oppure con una tendenza generale che si adopera per quel tipo di produzione. Esempi <i>Mettere a confronto il proprio risultato raggiunto con un modello o un risultato ideale</i>

**Tabella 10.1**

La tassonomia degli obiettivi educativi nel dominio cognitivo

La tassonomia di Bloom ha riscosso un notevole successo tra gli educatori e gli studiosi, attirando anche delle critiche. Molti sono stati gli studiosi e gli allievi di Bloom che hanno proposto varianti o hanno integrato la tassonomia in studi successivi.

## In sintesi

---

### Capitolo 1 Le teorie dell'apprendimento e la psicologia dell'educazione

#### 1. Il comportamentismo

Il comportamentismo è una teoria dell'apprendimento che si è sviluppata nell'ambito della psicologia soprattutto in America; viene anche definito *behaviourismo*, dal termine inglese *behaviour*, che significa appunto comportamento.

Il modello comportamentista parte dall'idea che l'apprendimento avviene mediante degli stimoli *S* che pervengono al soggetto dall'ambiente esterno. Raggiunto dagli stimoli, questi fornisce delle risposte *R*, ossia determinati comportamenti. Ciò che avviene nella mente e che determina la risposta a un dato stimolo non è oggetto di studio; piuttosto, il punto centrale dell'osservazione dei comportamentisti è cercare di associare in un individuo una risposta ad un determinato stimolo, in maniera stabile. In questo modo la risposta del soggetto allo

stimolo è osservabile e può essere studiata scientificamente; se questa è stabile, si può affermare che il soggetto ha imparato a rispondere in un certo modo allo stimolo, pertanto si è verificato un apprendimento.

## 2. I principali esponenti del comportamentismo

**Pavlov** fu il primo a condurre i suoi studi sulla connessione tra stimolo e risposta e sul **condizionamento**, distinguendo uno stimolo e una risposta incondizionati, da uno stimolo e una risposta condizionati, cioè indotti dall'esterno. Anche l'interesse di **Watson** e **Thorndike** si concentra sui processi di condizionamento da cui deriva l'apprendimento. In particolare Thorndike formula l'ipotesi dell'**apprendimento per prove ed errori**: al fine di raggiungere un determinato obiettivo, si adottano dei comportamenti l'uno diverso dall'altro, in sequenza e in modo quasi casuale, fino ad individuare quel comportamento che si ritiene soddisfacente per arrivare allo scopo.

**Skinner** delinea due tipologie di comportamento:

- il comportamento rispondente, che segue il paradigma stimolo-risposta e che può definirsi come un comportamento indotto da uno stimolo esterno che genera nel soggetto una risposta;
- il comportamento operante, modello nel quale il soggetto, anche senza particolari stimoli dall'esterno, produce un comportamento al fine di ricevere un effetto premiante che si può definire **rinforzo positivo**. A differenza di quello rispondente, si tratta di un comportamento attivo, in quanto il soggetto di sua iniziativa opera sull'ambiente esterno per ricevere un beneficio.

**Albert Bandura** ha formulato la teoria dell'**apprendimento sociale**, di stampo comportamentista. Mediante una serie di esperimenti, Bandura stabilisce che un modello aggressivo tende ad essere giustificato e imitato dai bambini quando questi si trovano in uno stato di irritazione. Questi risultati aprono le porte al concetto di apprendimento osservativo (o apprendimento vicario), un tipo di apprendimento che si discosta dal paradigma stimolo-risposta-rinforzo e avviene tramite l'osservazione di un modello di comportamento.

## 3. La psicologia della Gestalt

Il termine tedesco Gestalt, che vuol dire *forma* o *configurazione*, si riferisce ad una corrente psicologica, la *Gestaltpsychologie* o psicologia della forma, che è nata in Germania all'inizio del XX secolo. A differenza del comportamentismo, secondo tale corrente l'apprendimento si basa su processi cognitivi e può essere compreso andando oltre lo studio del semplice comportamento. In contrapposizione al comportamentismo di Thorndike, lo psicologo Wolfgang **Köhler** nota che, soprattutto i mammiferi più vicini all'uomo dal punto di vista evolutivo, come le scimmie antropomorfe, possono imparare in un modo diverso, tramite un'illuminazione improvvisa, chiamata **insight** (intuizione), che porta alla risoluzione di un problema insolito grazie a una sua visione globale e completa.

Lo psicologo Max **Wertheimer** ritorna sul concetto di *insight* introdotto da Köhler e concentra i suoi studi sui meccanismi cognitivi che ci permettono di risolvere situazioni mai affrontate prima, oppure situazioni che si sono già presentate in passato, ma in modo più immediato, brillante ed efficace. Egli definisce **pensiero produttivo** quell'attività mentale che produce nuova conoscenza nell'individuo in contrapposizione al pensiero ri-produttivo, che, invece, "meccanicamente" ci porta ad affrontare situazioni già incontrate oppure nuove, con le stesse vecchie soluzioni, senza inquadrare la problematica in modo originale.

## 4. Lo Human Information Processing

Human Information Processing, in sigla HIP, si può tradurre in italiano come "Elaborazione dell'Informazione nell'Uomo". Si tratta di una corrente psicologica che studia la mente umana e i processi che la riguardano, seguendo una stretta analogia con i computer. Il modello multi-magazzino descrive il funzionamento della mente umana mediante un sistema di tre magazzini o memorie che scambiano informazioni. La **memoria sensoriale**

(MS) è a contatto con l'ambiente esterno e da esso riceve stimoli; una prima elaborazione nel registro sensoriale permette di selezionare solo alcune caratteristiche dello stimolo, che vengono riportate nella **memoria a breve termine** (MBT), detta anche memoria di lavoro (ML). Di seguito, avviene il trasferimento nella **memoria a lungo termine**, che si suppone dotata di capacità illimitata, in cui le informazioni e i programmi possono essere contenuti per tempi molto lunghi.

### 5. La metacognizione

L'attività metacognitiva è un'attività di auto-riflessione che accompagna quella cognitiva e ha il compito di renderla più consapevole, di monitorarla e valutarla al fine di garantire un apprendimento più efficace. La prima fase dell'attività metacognitiva consiste nel comprendere la natura del compito da svolgere: a questa fase si riconduce la **metacomprendizione**. Se la comprensione è indice dell'aver capito che cosa svolgere, la metacomprendizione è un'attività che consiste nel valutare coscientemente il livello di comprensione del compito. Il passaggio successivo alla comprensione (e alla metacomprendizione) del compito da svolgere è la scelta di una strategia. Quando si parla di **scelta della strategia**, ci si riferisce allo studio della metamemoria, ossia la capacità di conoscere la memoria. In particolare, si tiene conto del fatto che nello svolgimento di un compito, nell'attuazione di una strategia, tra le varie abilità, occorre fare uso anche della memoria, richiamando dati che sono memorizzati prima del compito oppure che vengono memorizzati durante lo stesso.

### 6. Il costruttivismo

Il costruttivismo ipotizza una serie di strutture psichiche che permettono di costruire un modo personale di interpretare la realtà. Ciascun individuo, mediante la propria visione personale della realtà, riesce a decodificarla e a darle un senso, apprendendo, quindi, dall'interazione con l'ambiente. Quest'ultima avviene mediante uno scambio continuo di informazioni che permettono all'individuo di ordinare la realtà nella maniera che gli sembra più funzionale.

Si distinguono diverse tipologie di costruttivismo:

- il **realismo limitato** (o realismo critico), secondo il quale esiste una realtà esterna oggettiva che è possibile conoscere direttamente;
- il **costruttivismo epistemologico**, il cui paradigma è l'esistenza di una realtà esterna indipendente dall'osservatore, la quale è inconoscibile da parte di quest'ultimo, se non attraverso un processo di costruzione della stessa;
- il **costruttivismo ermeneutico**. In questo caso non si crede nell'esistenza di una realtà indipendente, oggettiva ed esterna all'individuo. La conoscenza è frutto della mediazione del linguaggio e dell'interazione tra diversi osservatori.

I tre approcci si differenziano sia sul piano ontologico, relativo all'esistenza della realtà, sia sul piano epistemologico, relativo alla possibilità di conoscere la realtà con il metodo scientifico.

## Capitolo 2 Psicologia dello sviluppo

### 1. Jean Piaget

Punto di partenza della teoria di Piaget è il concetto di conoscenza come continua **interazione tra ambiente e organismo**. Perché vi sia conoscenza, il soggetto però deve agire sull'ambiente in maniera attiva. Piaget individua due tipi di azione: reale (fisica) e interiorizzata (mentale). Osservando il comportamento del bambino durante le fasi della sua evoluzione, Piaget asserisce che esistono degli **invarianti funzionali** che governano tutte le azioni degli individui e che non mutano le loro caratteristiche di funzionamento durante lo sviluppo della

persona. Tali invarianti sono il **principio di organizzazione**, per il quale il pensiero si organizza in strutture e schemi coerenti, e il **principio di adattamento**, per il quale lo scambio continuo tra soggetto e ambiente esterno causa una variazione delle strutture del pensiero. L'adattamento avviene tramite due processi:

- **l'assimilazione**, che si ha quando le nuove conoscenze o esperienze vengono assimilate, inglobate nelle strutture stesse;
- **l'accomodamento**, che si ha quando le nuove conoscenze non possono essere inquadrare in modo coerente nelle strutture esistenti.

Pertanto, se l'organizzazione tende a determinare la creazione delle strutture, l'adattamento, invece, comporta una modifica delle strutture stesse.

Piaget individua **quattro stadi dello sviluppo**, ciascuno dei quali può dividersi in più sotto-stadi (o fasi):

- lo stadio senso-motorio, che va da 0 a 2 anni e si divide in 6 sotto-stadi;
- lo stadio preoperatorio, che va dai 2 ai 7 anni e si divide in 2 sotto-stadi;
- lo stadio delle operazioni concrete, che va dai 7 ai 12 anni;
- lo stadio delle operazioni formali, che va dai 12 ai 16 anni.

## 2. Lev Semënovic Vygotskij

Massimo esponente della scuola storico-culturale secondo la quale lo sviluppo delle facoltà psichiche non è solo influenzato da fattori biologici, ma anche da fattori storici, sociali e culturali, Vygotskij affronta la problematica del **linguaggio come strumento di sviluppo cognitivo**. Vygotskij dà al linguaggio egocentrico del bambino un valore cognitivo rilevante: esso, infatti, è essenzialmente un ragionare ad alta voce. Sappiamo che, tipicamente, gli adulti svolgono dei ragionamenti mediante il loro linguaggio interiore, ossia mentalmente ragionano su dei problemi o su delle azioni che stanno svolgendo, senza parlare ad alta voce. Il linguaggio egocentrico del bambino è la manifestazione di tale linguaggio interiore che però si palesa con un linguaggio esteriore, ossia un vero e proprio linguaggio parlato, che gli altri possono ascoltare.

Il linguaggio aggiunge alle capacità del bambino i seguenti fattori:

- la moltiplicazione di stimoli;
- la funzione auto-regolativa.

Nella risoluzione di un problema o nello svolgimento di un compito, l'essere umano, a differenza dell'animale, può disporre di due tipi di **funzioni psichiche**:

- le funzioni psichiche inferiori, che sono tipiche anche degli animali e si caratterizzano per la fusione del funzionamento percettivo/mnemonico con quello motorio;
- le funzioni psichiche superiori, che entrano in gioco quando si usano sistemi simbolici o anche il linguaggio.

## 3. Jerome Bruner

Per Bruner lo sviluppo cognitivo può essere delineato mediante il concetto di **rappresentazione**, con cui egli intende una modalità di elaborazione delle informazioni che provengono al soggetto dall'ambiente circostante, un sistema di codifica. Esistono tre modalità di rappresentazione: **esecutiva, iconica e simbolica**. Ciascuna di esse si manifesta in un dato periodo dell'evoluzione del bambino/adolescente, tuttavia, permane e si evolve, senza essere completamente sostituita dalle altre. Le rappresentazioni esecutive sono le prime ad emergere e a

svilupparsi nel primo anno di vita.

#### 4. Sigmund Freud

Freud distingue tre elementi essenziali della personalità dell'individuo chiamati **conscio**, **inconscio** e **preconscio**. La parte consci della psiche rappresenta tutto ciò di cui l'individuo è consapevole. Ad essa si riconducono le percezioni, i sentimenti, i processi intellettivi e le volontà che avvertiamo e di cui siamo consapevoli e coscienti. Tutto ciò che appartiene alla parte inconscia e che trasmigra facilmente da una condizione di inconsapevolezza ad una di coscienza (e viceversa), rientra nel preconscio, che rappresenta una porta di comunicazione, un confine tra la parte consci e la parte inconscia della mente. Tuttavia, esistono altri processi mentali o contenuti della nostra mente che è molto difficile far affiorare alla coscienza e che costituiscono l'inconscio in senso stretto. In prevalenza, esso comprende esperienze avute durante l'infanzia, che spesso sono sgradevoli e contornate da sensi di colpa. Talvolta, tali esperienze sono molto angosciose e risultano intollerabili per il soggetto che le annulla mediante un meccanismo che Freud chiama **rimozione**. Per definire al meglio la relazione che lega i processi mentali consci e inconsci ed i meccanismi che permettono passaggi di contenuti da un ambito all'altro della psiche, Freud individua tre elementi che svolgono funzioni diverse nella psiche umana: l'**Es**, che è la parte più inaccessibile della personalità e raccoglie i nostri istinti e le nostre pulsioni; l'**Io** che ha il compito di osservare il mondo esterno e preservare un'immagine fedele di esso nella memoria, mediante le percezioni; il **Super-Io** che è costituito dall'interiorizzazione nella psiche del bambino di norme, divieti, precetti e leggi che gli vengono imposti dai genitori, dagli insegnanti e, più in generale, dai membri della società cui appartiene.

Partendo dai suoi studi sulla psiche Freud ha elaborato una teoria dello sviluppo del bambino di tipo stadiale.

#### 5. Erik H. Erikson

Partendo dalle fasi di sviluppo psico-sessuale di Freud, Erikson elabora un modello costituito da diversi **stadi di sviluppo psicosociale** che caratterizzano l'esistenza di ogni individuo, dalla nascita alla vecchiaia. Ciascuna fase è caratterizzata dai seguenti aspetti fondanti:

- in ogni stadio il soggetto in fase di sviluppo si confronta con due forze opposte, che formano una coppia antinomica, contraddistinta da una qualità positiva e una negativa, che individua il conflitto da superare in quel determinato periodo della vita;
- ciascuno stadio è caratterizzato da una virtù di base;
- ogni stadio ha due patologie di base che si determinano se la crisi di identità dello stadio non si risolve in modo positivo.

#### 6. John Bowlby e Mary Ainsworth

Soffermandosi sugli aspetti positivi che caratterizzano il **legame del bambino con la madre**, Bowlby sottolinea che esso si esprime attraverso una serie di **risposte istintuali** primarie, ovvero innate o ereditate (distinguendosi dalle risposte secondarie che sono acquisite tramite un processo di apprendimento), e indipendenti l'una dall'altra, nel senso che la frequenza, l'intensità, lo sviluppo di una risposta non influenza la frequenza, l'intensità o lo sviluppo delle altre. Tali risposte sono essenzialmente dei comportamenti che il bambino adotta per fare in modo che la madre sia in contatto con lui o resti nelle sue vicinanze. Bowlby ne individua cinque principali: succhiare, aggrapparsi, seguire, piangere e sorridere.

Successivamente, Bowlby giunge a delineare **quattro fasi dell'attaccamento**:

- orientamento e segnalazione senza discriminazione;

- orientamento e segnalazione con discriminazione;
- mantenimento della prossimità, mediante segnalazione ed esecuzione;
- formazione di una relazione reciproca.

Ainsworth ha continuato ad approfondire gli studi di Bowlby sul legame madre-figlio concentrandosi in prevalenza sulla procedura della Strange Situation, che si svolge in un contesto non familiare al bambino (*strange* = insolito) e prevede la presenza di una persona adulta estranea e una serie di separazioni e ricongiungimenti con la madre. Sulla base dei comportamenti manifestati dai bambini nell'ambito dell'esperimento la psicologa ha individuato **tre tipologie di attaccamento**:

- sicuro;
- insicuro-avoidante;
- insicuro-ambivalente.

## 7. Lawrence Kohlberg

Kohlberg ha formulato una **teoria dello sviluppo morale dell'individuo** attraverso stadi successivi. Per Kohlberg lo sviluppo morale di una persona non può essere rappresentato semplicemente da un incremento della conoscenza dei valori di una determinata cultura, poiché ciò porta ad un'etica che ha valore relativo a quella sola cultura. Lo sviluppo morale di una persona è rappresentato dalle trasformazioni che avvengono nella forma di pensiero della persona stessa: un individuo si evolve moralmente quando la sua struttura di pensiero cambia. Pertanto, lo studio di come una persona interagisce con l'ambiente sociale circostante e di come risolve problemi di carattere sociale deve essere fatto alla luce dello sviluppo di strutture di giudizio morale che sono universali e che si sviluppano allo stesso modo nell'ambito di tutte le culture. Kohlberg individua tre livelli di sviluppo morale:

- livello Pre-convenzionale (da circa 4 anni a circa 10 anni);
- livello Convenzionale (adolescenti e adulti);
- livello Post-convenzionale (o livello autonomo o livello di principio).

## 8. Robert L. Selman

Selman ha cercato di descrivere l'abilità dei bambini di porsi nella prospettiva degli altri per capirne i punti di vista differenti. I suoi studi hanno avuto applicazione soprattutto in ambito educativo, con l'intento di definire un curriculum scolastico che, facendo leva sulle competenze sociali degli studenti, potesse includere anche specifiche attività di apprendimento tra pari.

# Capitolo 3 Le competenze psico-pedagogiche

## 1. Le scuole attive e Dewey

L'impostazione delle scuole attive (o scuole nuove) si distingue per il grado di coinvolgimento dell'alunno nell'attività didattica: egli non deve avere un atteggiamento passivo e assorbire in modo acritico tutte le nozioni che il docente gli propone; deve, piuttosto, sperimentare e comprendere in prima persona, mediante l'**esperienza e l'attività pratica**.

Partendo dal concetto di esperienza e di scuola attiva, Dewey sostiene che per contribuire effettivamente alla crescita sociale, la scuola deve partire dai bisogni, dagli impulsi e dagli interessi degli alunni che devono essere canalizzati verso attività educative da svolgere in modo interessato e partecipativo per favorire l'apprendimento dei discenti. Secondo Dewey la modalità di apprendimento attraverso il fare (*learning by doing*, ossia "imparare

facendo") aiuta il fanciullo ad organizzare la sua conoscenza e non si può sostituire con lezioni frontali o con l'apprendimento da un testo. Ovviamente i libri sono uno strumento utile per apprendere, ma l'esperienza deve essere affiancata ai testi, in quanto favorisce la vocazione attiva del bambino.

## **2. Burrhus F. Skinner e le macchine per insegnare**

Skinner propone la progettazione di macchine per insegnare, capaci di organizzare le loro domande in modo da creare sequenze di apprendimento volte all'acquisizione di specifiche conoscenze. Tali macchine possono essere programmate con molteplici obiettivi e sono in grado di modificare il loro comportamento in base alle risposte dello studente.

## **3. Benjamin S. Bloom e il Mastery Learning**

A Bloom si deve la procedura di apprendimento denominata *Mastery Learning*, espressione traducibile come "Apprendimento per padronanza". Si tratta di una procedura che mira a portare la maggioranza degli studenti alla **padronanza della disciplina** che viene loro insegnata, tenendo conto delle diversità individuali nei ritmi e nei tempi di apprendimento degli allievi.

Si definiscono cinque variabili che influenzano l'apprendimento: l'attitudine, la qualità dell'istruzione, l'abilità nel comprendere l'istruzione, la perseveranza, il tempo a disposizione.

## **4. Lev S. Vygotskij**

Le ricerche sul grado di maturazione cognitiva dei bambini si sono sempre rivolte all'osservazione di quello che essi sono in grado di fare individualmente e in modo indipendente (sviluppo attuale). Tuttavia, ciò non mostra quali siano le loro capacità di apprendimento a breve o a lungo termine. Pertanto, Vygotskij pone attenzione alla **zona di sviluppo prossimale**, che corrisponde al livello di sviluppo potenziale del bambino, determinato dalla capacità di risolvere un problema con l'aiuto di un adulto o di un coetaneo più competente di lui. Nella scuola di base si dovrebbe attuare un'istruzione che sia improntata a far lavorare costantemente i bambini nella loro zona di sviluppo prossimale.

Nell'ambito dello sviluppo cognitivo Vygotskij distingue due tipologie di **concetti: scientifici e spontanei**. I primi sono concetti di tipo formale, spesso distaccati dall'esperienza personale del bambino: di solito non è possibile farne un uso spontaneo ed empirico e vengono acquisiti dai bambini a scuola. I concetti spontanei (o quotidiani) hanno invece una genesi proveniente dall'esperienza quotidiana e non sono organizzati in un sistema coerente di conoscenza; non godono di relazioni puntuali e stringenti che li collegano. Sono facilmente riconducibili a un uso empirico.

La connessione tra concetti spontanei e scientifici è individuata dalla zona di sviluppo prossimale: quando il livello di maturazione di un concetto spontaneo è nella zona di sviluppo prossimale, allora deve essere proposta all'alunno un'attività, guidata dall'insegnante, che possa ricondurre tale concetto verso una sistemazione organica, verso una comprensione e una consapevolezza profonda, verso un concetto che abbia le caratteristiche della scientificità.

## **5. Jerome Bruner**

Bruner individua un aspetto, comune a tutte le discipline, costituito dalla **struttura**, termine con cui s'intende un nucleo di idee chiave, di conoscenze cardine, alla base della comprensione degli aspetti molteplici della disciplina stessa. Lo studioso afferma che gli aspetti fondamentali di ciascuna disciplina possono essere insegnati a chiunque, qualsiasi età egli abbia, purché siano messi in una certa forma. Partendo da questo assunto, è possibile definire un **curricolo a spirale**, così detto perché inizialmente presenta le idee chiave in modo semplice e intuitivo, ma periodicamente ritorna su tali idee, rivisitandole in una forma diversa, sempre più elaborata, e facendo leva su modalità di rappresentazione sempre più formali e simboliche.

Lo studioso distingue tra *teoria dell'istruzione*, di tipo prescrittivo, con l'obiettivo di conseguire particolari finalità in modo ottimale, e *teoria dell'apprendimento*, di tipo descrittivo che si cura di descrivere e interpretare cosa stia avvenendo quando ha luogo l'apprendimento oppure cosa sia avvenuto quando esso è terminato.

Bruner riprende il concetto di problem solving e lo riallaccia a quello di **scaffolding**, una parola inglese che significa impalcatura. Lo scaffolding è un processo che permette a un discente di risolvere un problema o raggiungere un obiettivo che andrebbe oltre le sue possibilità, se non fosse assistito.

### **6. Von Glaserfeld**

La conoscenza non è acquisita in modo passivo. Quando il discente ha un impatto con un'esperienza nuova, egli percepisce una perturbazione rispetto a quanto si attenderebbe dalle strutture cognitive di cui dispone. In modo attivo, questa nuova esperienza deve essere assimilata o accomodata nelle strutture preesistenti, al fine di creare nuova conoscenza: solo in tal modo l'individuo ritorna in equilibrio con l'ambiente esterno. Per questo motivo, è necessario mettere il discente di fronte ad elementi che possano **perturbare le sue strutture cognitive**: ciò avviene soprattutto con il confronto e con l'interazione con altri discenti. In base a questo paradigma, il docente favorisce spesso la creazione di gruppi di apprendimento o gruppi di studio.

### **7. Von Foerster**

Lo studioso opera un'analisi del sistema di istruzione soffermandosi sulle usuali pratiche didattiche che lo caratterizzano e mettendo in evidenza il problema della **banalizzazione del processo di insegnamento-apprendimento**. Il sistema di istruzione accoglie in ingresso bambini che sono, per certi versi, imprevedibili. Se poniamo loro una domanda, ci risponderanno dalla prospettiva del bambino, in un modo che non ci attendiamo e che talvolta ci sorprende. Il sistema di istruzione tende progressivamente a banalizzare gli studenti, inducendoli a fornire risposte attese e prevedibili alle domande. Gli stessi test di valutazione sono predisposti per proporre domande di cui si conosce la risposta e per attendersi la risposta corretta. Quando uno studente ottiene un ottimo voto ad un test, il suo processo di banalizzazione si è compiuto, in quanto egli è totalmente sotto controllo e fornisce le risposte attese dai suoi interlocutori.

Un'altra differenza importante esiste tra **domande legittime e illegittime**. Il sistema di istruzione si fonda su domande illegittime, ossia domande di cui già si conosce la risposta e che non aggiungono nulla al sapere complessivo dell'umanità, ma semplicemente tramandano il sapere passato nel futuro. Il focus dell'attenzione dovrebbe spostarsi sulle domande legittime, ossia su quelle degne di essere poste, in quanto non se ne conosce ancora la risposta, o addirittura non si è in grado di sapere se esista una possibile risposta.

### **8. Edgar Morin**

Le convinzioni pedagogiche di Morin sono legate strettamente alla sua visione globale della realtà attuale, alla complessità dei problemi e delle relazioni che si stabiliscono tra ambiente, uomo, cultura ed educazione. Pertanto, la sfida della conoscenza moderna è tutta tesa nello sforzo di riuscire a chiarire, definire e interpretare la complessità. I sistemi educativi improntano la loro azione formativa sulla conoscenza e sulla spiegazione di contenuti chiari e distinti: si può apprendere ciò che è chiaro e certo. Per Morin, un primo punto di criticità è la frammentazione e l'isolamento dei saperi: da questo fenomeno nasce la suddivisione del sapere in discipline e la concezione della cultura (ossia dell'insieme delle conoscenze) come suddivisa tradizionalmente in cultura umanistica e cultura scientifica. Al contrario, queste due culture sono complementari e devono ritornare a parlarsi. Il pensiero della complessità aiuta a formare una visione globale della realtà. Una maggiore globalità aiuta a riconoscere l'interconnessione delle culture e l'interconnessione dei destini delle diverse comunità. Pertanto, favorisce una maggiore responsabilità e una maggiore solidarietà.

## Capitolo 4 Le competenze didattiche del docente

### 1. Apprendimento attivo

L'apprendimento attivo è diventato una sorta di termine generale per indicare diverse metodologie didattiche nelle quali si focalizza l'attenzione su attività condotte dagli studenti in prima persona. L'obiettivo è quello di coinvolgere gli allievi attivamente nel processo di apprendimento. In particolare, si identificano tre tipologie di apprendimento attivo:

- **Think-pair-share** (Pensa, abbinati e condividi). Si propone un'attività e si chiede agli studenti di riflettere singolarmente sullo stimolo proposto, per poi condividere le loro risposte;
- **Concept test** (Test su un concetto). Si propone un test a risposta multipla agli studenti che in seguito si riuniscono in coppie e discutono sulle loro risposte, cercano di pervenire a un'intesa sulla risposta esatta;
- **Thinking-aloud pair problem solving TAPPS** (Risoluzione di problemi a coppie pensando ad alta voce). Viene proposta un'attività che può essere suddivisa in due parti e si inizia a svolgere la prima chiedendo agli studenti di riunirsi in coppie. In ciascuna coppia si deve definire un *explainer* (colui che spiega) e un *questioner* (colui che pone domande). Successivamente si ascoltano le coppie per constatare che tipo di soluzione hanno previsto. Nella seconda parte dell'attività, i ruoli nella coppia si invertono.

### 2. Apprendimento tra pari

Si attua principalmente tra studenti che si supportano in maniera reciproca nell'apprendimento. L'apprendimento tra pari si suddivide in due ampie categorie:

- **l'apprendimento cooperativo** (in inglese *Cooperative learning*), basato su una interdipendenza positiva che si instaura in un gruppo di studenti che lavorano in sinergia per conseguire un obiettivo comune;
- **il tutoraggio tra pari** (in inglese *Peer tutoring*), fondato su una specifica divisione di ruoli da parte degli studenti: uno svolge il ruolo di *tutor* (l'aiutante, ossia colui che aiuta il pari nell'apprendimento, colui che insegna) e l'altro il ruolo di *tutee* (l'aiutato, ossia colui che viene aiutato nell'apprendimento, colui che apprende).

Nell'apprendimento cooperativo, i docenti devono:

1. fissare chiaramente gli obiettivi della lezione;
2. prendere decisioni circa la collocazione degli studenti nei gruppi, prima dell'inizio della lezione;
3. spiegare chiaramente agli studenti i compiti da svolgere, gli obiettivi da raggiungere e le attività di apprendimento;
4. monitorare l'efficacia dell'apprendimento cooperativo nei gruppi e intervenire per aiutare a risolvere i compiti o per migliorare le abilità degli studenti e dei gruppi;
5. valutare i risultati raggiunti dagli studenti e aiutarli a discutere circa l'andamento del lavoro di gruppo.

Tra le più diffuse tipologie di tutoraggio tra pari vi sono:

- l'apprendimento tra pari di età diverse;
- l'apprendimento tra pari della stessa età;

- l'apprendimento tra pari reciproco;
- l'apprendimento tra pari diffuso nell'intera classe;
- le strategie di apprendimento con l'assistenza di pari.

### 3. Insegnamento induttivo

L'insegnamento delle discipline scientifiche avviene tipicamente in modo deduttivo: il docente espone principi e idee generali e successivamente presenta delle esercitazioni pratiche che vertono sui principi teorici appena introdotti. Un percorso di tipo induttivo, invece, parte dall'applicazione pratica, dal problema reale, dall'analisi e dall'interpretazione di alcuni dati, dallo studio di un caso specifico per giungere a concetti astratti e generali. In questo modo gli studenti sono più motivati ad affrontare la necessaria formalizzazione di alcuni concetti e la comprensione di principi astratti di carattere generale, senza i quali non si potrebbe gestire il problema presentato. Un'applicazione pratica del paradigma teorico dell'insegnamento induttivo è una metodologia didattica denominata **apprendimento basato sull'indagine** (in inglese *Inquiry-based Learning*).

In particolare, si distinguono le seguenti metodologie:

- l'apprendimento per scoperta (*Discovery Learning*);
- l'apprendimento per problemi (*Problem-based Learning*);
- l'apprendimento per progetti (*Project-based Learning*);
- l'insegnamento mediante studi di caso (*Case-based Teaching*);
- l'insegnamento Just-in-time (*Just-in-time Teaching*);
- le classi invertite (*Flipped classroom*).

### 4. Reciprocal teaching

Il *reciprocal teaching* (in italiano l'insegnamento reciproco) nasce come un'attività di lettura che viene svolta in gruppo. Nell'insegnamento reciproco vengono attivati processi metacognitivi, messi in evidenza attraverso lo svolgimento di quattro attività elencate di seguito:

1. riassumere;
2. fare domande;
3. chiarire;
4. predire.

La **procedura di base** prevede l'**interazione tra un docente e un alunno**. Inizialmente l'insegnante indica il passo da leggere. Prima di iniziare la lettura, il docente comunica chi dei due, tra lui e lo studente, sarà "l'insegnante". Inizia una lettura silente del passo da parte di entrambi. Finita la lettura, l'insegnante scelto ha il compito di: formulare una possibile domanda sul brano letto che possa verificarne la comprensione; riassumere il passo; chiarire alcuni aspetti che secondo lui potrebbero risultare difficili per gli studenti; prevedere un possibile sviluppo di quanto avviene nel testo letto. Nella lettura del passo successivo del brano, i ruoli vengono scambiati. Sono state proposte diverse **varianti** di questa metodologia, che l'hanno resa più simile a un'**attività di apprendimento cooperativo**: gli studenti vengono suddivisi in gruppi all'interno dei quali uno studente legge un brano; ogni membro ha uno dei 4 compiti da svolgere (riassumere, fare domande, chiarire, predire). In questo modo si crea una **comunità di apprendenti**.

## Capitolo 5 La progettazione del curricolo

## 1. Concetti introduttivi: conoscenze, abilità e competenze

**Conoscenza** = possesso di dati di fatto, nozioni, idee e concetti acquisiti con lo studio, la ricerca, l'osservazione e l'esperienza. Si tratta di un corpo di informazioni di cui si comprende il significato.

**Abilità** = uso appropriato, consapevole ed efficace delle proprie conoscenze.

**Competenza** = requisito che permette di svolgere un compito o una richiesta piuttosto articolata e complessa, grazie al possesso di attitudini, motivazioni, emozioni, relazioni sociali, comportamenti ed atteggiamenti che vengono richiamati nello svolgimento del compito.

## 2. Autonomia scolastica

L'autonomia scolastica, introdotta, dal D.P.R. 275/1999 è lo strumento che le scuole hanno a disposizione per garantire il **successo formativo degli studenti**, espressione che si riferisce al pieno sviluppo delle potenzialità dell'alunno e alla maturazione di competenze spendibili nel mondo reale. L'autonomia delle singole scuole si sostanzia in un documento chiamato Piano Triennale dell'Offerta Formativa (**PTOF**), nel quale viene delineata la **progettazione curriculare** della scuola.

## 3. Curricolo della scuola secondaria di primo grado

Le Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione vengono emanate con il **D.M. 31 luglio 2007** e poi riformate le **Indicazioni del 2012 (D.M. 16 novembre 2012, n. 254)** Per il primo ciclo (scuola primaria e secondaria di primo grado) il curricolo si articola in aree disciplinari e in discipline. Per ciascuna disciplina sono fissati dei "traguardi per lo sviluppo della competenza" al termine di ciascun segmento formativo, ossia al termine della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado. Inoltre, vengono fissate delle "tappe intermedie" indicate dagli obiettivi di apprendimento all'interno di segmenti formativi e, nuovamente, alla fine di alcuni dei segmenti formativi.

Gli obiettivi di apprendimento sono espressi integrando organicamente conoscenze e abilità in asserti legati alle attività psichiche e fisiche del bambino e tali obiettivi sono ritenuti strategici per il conseguimento delle competenze elencate nei traguardi, rappresentando quei comportamenti oggettivi che possono essere rilevati con opportune prove di verifica o con osservazioni in situazioni specifiche.

## 4. Curricolo dei Licei

I percorsi liceali forniscono allo studente le conoscenze, le abilità e le competenze che gli permettono di proseguire in modo efficace i suoi studi o di inserirsi in modo coerente nella vita sociale e nel mondo del lavoro. Al termine del percorso liceale, lo studente deve aver raggiunto alcuni **risultati di apprendimento** (RdA) che si possono distinguere in:

- sviluppo di conoscenze e abilità;
- maturazione di competenze;
- acquisizione di strumenti.

Inoltre, in base alla loro generalità, i risultati di apprendimento possono essere divisi in:

- **RdA comuni**, che vengono raggiunti alla fine di qualsiasi percorso liceale e sono distinti in cinque aeree: metodologica, logico-argomentativa, linguistica e comunicativa, storico-umanistica, scientifica, matematica e tecnologica;
- **RdA specifici**, relativi ai singoli percorsi liceali. Essi hanno un taglio decisamente disciplinare; in particolare sono relativi alle discipline di indirizzo, caratteristiche del percorso liceale.

I RdA comuni e quelli specifici compongono il **PECuP** (Profilo Educativo, Culturale e Professionale) dei licei.

## 5. Curricolo degli istituti tecnici e dei professionali

Il Profilo culturale, educativo e professionale dello studente in uscita da un istituto professionale o da un istituto tecnico si compone di due aspetti complementari che sono entrambi fondamentali:

- **attività e insegnamenti di istruzione generale comuni a tutti gli indirizzi** che mirano a fornire una preparazione di base;
- **attività e insegnamenti obbligatori di indirizzo** che mirano a far acquisire agli studenti competenze specifiche del percorso di studi intrapreso. Tali insegnamenti contribuiscono a determinare competenze spendibili in vari contesti della vita lavorativa e produttiva

Il PECuP dello studente si esprime in termini di risultati di apprendimento. Questi sono riferibili a competenze che lo studente deve maturare al termine del suo percorso di studi. Al conseguimento di questi risultati di apprendimento contribuiscono sia gli insegnamenti di istruzione generale sia quelli di indirizzo. Difatti, il PECuP comprende due tipologie di risultati di apprendimento: RdA comuni e RdA specifici.

## Capitolo 6 Libri di testo e nuove tecnologie per la didattica

### 1. Libri di testo

Nell'Allegato 1 al D.M. 781/2013, viene presentato il sistema che permette di fruire dei libri digitali in un contesto educativo. Gli elementi che costituiscono questo sistema sono i seguenti:

- libri di testo e, in particolare, libri di testo digitali;
- Contenuti di Apprendimento Integrativi (CAI) e, in particolare, Contenuti Digitali Integrativi (CDI);
- piattaforme di fruizione, in riferimento al software che permette di fruire del libro digitale e dei CDI;
- dispositivi di fruizione, in riferimento ai dispositivi hardware che permettono di fruire del libro digitale e dei CDI.

La normativa prevede tre **modalità di adozione** di libro di testo e risorse digitali integrative:

- modalità mista di *tipo a*, ossia libro di testo in versione cartacea accompagnato da CDI;
- modalità mista di *tipo b*, ossia libro di testo in versione cartacea e digitale accompagnato da CDI;
- modalità digitale di *tipo c*, ossia libro di testo in versione digitale accompagnato da CDI.

### 2. LIM: didattica tradizionale e didattica innovativa

La **Lavagna Interattiva Multimediale** (LIM) è una periferica di input, ossia un **dispositivo capace di immettere informazioni nel computer**. Generalmente, per ciascun modello di lavagna si distinguono due applicativi principali:

- il software di gestione della LIM, che contiene i driver necessari al sistema operativo per far funzionare la lavagna;
- il software autore della LIM, che ricorda per molti versi un software di presentazione.

La LIM può essere usata in modo molto "tradizionale" oppure in modo "innovativo". Nel primo caso si intende una didattica improntata alla trasmissione di contenuti e abilità dal docente all'alunno il quale deve riprodurre in modo piuttosto fedele i contenuti assimilati e adoperare in modo alquanto pedissequo le abilità acquisite. Al contrario, una didattica innovativa è caratterizzata dai seguenti aspetti fondamentali:

- è orientata alla maturazione di competenze;
- usa, per la presentazione dei contenuti e la maturazione delle competenze, tutti i canali comunicativi che le tecnologie mettono a disposizione;
- presenta percorsi di apprendimento reticolari, e non sequenziali, nei quali ciascuno studente segue un obiettivo e costruisce la propria conoscenza;
- è impostata in modo che l'alunno partecipi attivamente alla lezione, interagisca con gli altri alunni e con il docente, crei significati, stimolando la propria curiosità, riuscendo ad essere motivato e producendo materiali.

### 3. Learning Object

Il Learning Object presenta le seguenti caratteristiche:

- è un'unità di apprendimento auto-consistente, coerente e completa, costituita da contenuti essenziali, piccoli approfondimenti e verifiche; spesso permette il tracciamento dell'attività dello studente ed è incentrato su di un concetto piuttosto specifico;
- è un oggetto chiuso e rigidamente strutturato, che non è concepito per essere arricchito o alimentato da altri contenuti.

Esso è pensato per l'autoapprendimento, in un contesto di e-learning e di formazione a distanza, piuttosto che inteso come oggetto alla base di una didattica collaborativa.

### 4. Digital Asset

I Digital Asset possono essere intesi come frammenti di contenuto digitali, come unità basilari di informazione che possono essere singolarmente modificate e successivamente assemblate a piacimento. La loro finalità è dare forma, di volta in volta, a un'unità di apprendimento (un Learning Object) che sia personalizzata e sia frutto di un lavoro di ricerca e di costruzione della conoscenza.

### 5. Classi 2.0

Il Piano scuola digitale promosso dal Miur prevede di creare aule che siano **ambienti di apprendimento in cui si integrano diversi dispositivi tecnologici** (fissi quali LIM, stampanti, scanner e mobili tra cui notebook, netbook, tablet, smartphone) che vengono utilizzati in modo naturale per creare una nuova impostazione didattica e nuovi processi di apprendimento. Tali aule sono dette Classi 2.0. In esse la forte integrazione tra tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) e l'ambiente scolastico apre le porte al modello pedagogico socio-costruttivista nel quale l'apprendimento viene favorito principalmente dall'esperienza, dal saper fare, dal confronto con gli altri, dalla personalizzazione degli interventi didattici.

In una Classe 2.0, ogni studente lavora sul proprio dispositivo, ma può condividere la sua creazione con i compagni e con il docente, tramite la rete. Di conseguenza, ciascun individuo può fornire aiuto, sottolineare criticità da correggere e contribuire al miglioramento del lavoro degli altri.

### 6. Ambiente di apprendimento

Il concetto di ambiente di apprendimento (*Learning Environment*) trova ampio spazio in ambito costruttivista. Nella sua configurazione minima, un ambiente di apprendimento comprende: un apprendente e uno spazio nel quale egli agisce, usa strumenti e dispositivi, colleziona e interpreta messaggi e informazioni, interagisce con altri individui. È possibile ripartire gli ambienti di apprendimento nelle tre seguenti tipologie:

- **ambienti di apprendimento d'aula**, che comprendono soprattutto ambienti fisici;
- **ambienti di apprendimento virtuali**, definiti in inglese *Virtual Learning Environment* (VLE),

- **piattaforme on-line** alle quali si possono iscrivere gli utenti del web;
- **ambienti immersivi**, categoria di ambienti di apprendimento di tipo virtuale, come i Serious Games e i giochi immersivi nell'ambito dei quali ogni utente con un proprio *alter ego* compie esperienze e svolge attività da solo o interagendo con più utenti.

## Capitolo 7 Le competenze sociali del docente

### 1. Modalità di comunicazione

La comunicazione tra due soggetti può essere suddivisa in:

- comunicazione **verbale**, costituita dal linguaggio (le parole scritte o parlate);
- comunicazione **paraverbale**, alla cui base vi è l'uso della voce (il tono, il ritmo);
- comunicazione **non verbale**, alla cui base vi è l'uso del corpo (la mimica facciale, la postura).

### 2. Lo stile comunicativo

Lo stile comunicativo di un individuo è il modo con il quale questi interagisce con gli altri, usando la comunicazione verbale, paraverbale e non verbale. Esso è delineato mediante un nucleo di variabili, ciascuna delle quali è legata a una caratteristica della persona. In particolare, **Norton** individua **11 variabili**: dominante, amichevole, attento, rilassato, polemico, drammatico, animato, aperto, d'effetto e preciso. A tale scopo, Norton utilizza un questionario che denomina *Communicator Style Measure* e individua i tre seguenti stili:

- **il docente umano**, caratterizzato dalla presenza contemporanea degli attributi "aperto, attento e amichevole". È considerato uno stile piuttosto positivo dagli studenti;
- **il docente attore**, caratterizzato dalla presenza degli attributi "d'effetto, drammatico e animato";
- **il docente autoritario**, individuato dalla presenza degli attributi "dominante, preciso e polemico". Si tratta di uno stile non gradito agli studenti.

### 3. Il Modello Comportamentale Interpersonale del Docente

Il Modello Comportamentale Interpersonale del Docente (MCID) è delineato da due dimensioni principali attorno alle quali si sviluppano i **rapporti interpersonali tra docente e studente**:

- la dimensione *Influenza*, che è caratterizzata da un asse indicato con la coppia di termini opposti *Dominanza-Sottomissione*. Questo asse rappresenta il livello di controllo che il docente esercita sulla comunicazione che viene adottata in classe;
- la dimensione *Prossimità*, che corrisponde ad un asse indicato con la coppia dei termini antitetici *Opposizione-Cooperazione*. Esso indica il livello di vicinanza e di cooperazione che il docente e gli studenti mostrano nelle attività educative.

Con l'MCID è possibile individuare otto profili interpersonali ricorrenti. In particolare, emerge che i profili Autorevole e Tollerante/Autorevole sono quelli che ottengono i risultati migliori sul piano cognitivo e affettivo. Il profilo Incerto/Aggressivo è quello che esibisce maggiori criticità.

### 4. Motivazione e teoria del flusso

Una **motivazione intrinseca** si ha quando si percepisce un'attività come stimolante e gratificante di per sé, a prescindere da quanto possa essere desiderabile l'obiettivo finale da raggiungere con lo svolgimento dell'attività. In altre parole, la motivazione si origina all'interno dell'individuo, da sentimenti e percezioni che egli prova in

prima persona nello svolgere il compito particolarmente motivante. Viceversa, si parla di **motivazione estrinseca** quando le motivazioni dello svolgimento del compito nascono soprattutto dall'obiettivo e dal risultato che si raggiungerà al termine dello svolgimento. Ciò costituisce la ricompensa estrinseca. Solitamente questo obiettivo è dipendente dagli altri, da un premio o da una remunerazione che questi possono offrirci per il compito svolto.

Le condizioni che determinano lo **Stato di Flusso**, esperienza di totale coinvolgimento dell'individuo impegnato in un'attività autotelica, ossia intrinsecamente motivante, sono essenzialmente due:

1. il soggetto deve percepire il compito o l'attività come una sfida;
2. il compito deve essere caratterizzato da obiettivi tangibili, prossimi, a portata di mano, chiaramente avvertibili e concretamente raggiungibili.

Durante un'esperienza di flusso, l'individuo mostra i seguenti comportamenti:

- è molto concentrato su quello che sta facendo;
- ha la sensazione di avere tutto sotto controllo;
- è consapevole delle conseguenze e delle finalità di ogni azione che svolge;
- integra in modo efficace azione e consapevolezza;
- perde l'autocoscienza, ossia non si preoccupa più di se stesso e dimentica le proprie necessità;
- perde la cognizione del tempo;
- si sente intrinsecamente gratificato da ciò che svolge.

In un contesto scolastico sono favorevoli all'innesto di esperienze di flusso l'apprendimento cooperativo e il tutoraggio tra pari.

## 5. Comportamenti aggressivi

Mediante l'osservazione del comportamento dei singoli alunni e della loro interazione con i compagni, i docenti possono maturare il sospetto che un particolare soggetto sia affetto da un disturbo della condotta. In questo caso, è importante segnalare la situazione al dirigente scolastico, prendere contatti con la famiglia e indirizzare l'alunno verso specialisti dei servizi sanitari o dei servizi sociali (psicologi, psichiatri, assistenti sociali).

I disturbi della condotta di particolare interesse per l'ambiente scolastico sono quelli individuati nella Classificazione Internazionale delle Malattie (ICD) elaborata dall'OMS, come: **disturbo della condotta con ridotta socializzazione, disturbo della condotta con socializzazione normale e disturbo oppositivo provocatorio**.

Il disturbo della condotta può essere associato al fenomeno del **bullismo**, nell'ambito del quale gli aspetti clinici si possono fondere con cause sociali e culturali. Esistono due tipologie di bullismo:

- diretto, che può essere fisico o verbale;
- indiretto, nell'ambito del quale il bullo non affronta direttamente la vittima, ma tende a isolargli o a metterla in difficoltà, attraverso comportamenti premeditati e studiati (calunnie e maledicenza).

Ciascuna istituzione scolastica deve adottare una politica che sia mirata a prevenire e individuare in tempo utile i fenomeni di bullismo. Pertanto, il dirigente scolastico deve promuovere la codifica di regole comportamentali che siano efficaci e che siano condivise da tutta la comunità scolastica (docenti, genitori e alunni) descritte solitamente nel **Regolamento di Istituto**.

## 6. Il Co-teaching

il Co-teaching è definito come “l’azione di due o più professionisti impegnati nell’istruzione di un gruppo eterogeneo o misto di studenti, in un unico spazio”. Questa definizione identifica quattro componenti chiave che circoscrivono il co-teaching:

1. la presenza di due educatori;
2. l’insegnamento di concetti significativi;
3. la presenza di gruppi di studenti con bisogni educativi distinti;
4. un insieme di impostazioni comuni nella pratica didattica.

Vi sono quattro grandi ambiti nei quali è possibile utilizzare pratiche di co-teaching:

- per fornire istruzione congiuntamente a un gruppo eterogeneo di studenti, compresi quelli con disabilità o altre esigenze particolari;
- per fornire istruzione a un gruppo di studenti stranieri;
- per fornire istruzione a un gruppo di studenti particolarmente dotati o di talento;
- come un approccio alternativo e sperimentale di insegnamento per gli studenti, al fine di promuovere la personalizzazione dell’apprendimento.

## 7. La gestione del gruppo

I vantaggi del lavorare in gruppo sono i seguenti:

- si possono raggiungere obiettivi ambiziosi e articolati che, con sforzi singoli e poco coordinati, sarebbero impossibili da ottenere;
- con il confronto reciproco si moltiplicano le possibilità concrete di **crescita professionale** per ciascuno dei membri del gruppo. In altre parole, il lavoro in gruppi permette una maggiore crescita del capitale professionale delle organizzazioni.

Tuttavia, all’interno di un gruppo, possono verificarsi fenomeni negativi, come l’antagonismo, il narcisismo, l’accaparramento, l’emarginazione, la dispersività, la formazione di sottogruppi, il gregarismo e il free-riding.

Una delle modalità per veicolare informazioni in un’organizzazione è rappresentata dalle **riunioni**. Si possono individuare le seguenti tipologie:

- riunioni di informazione discendente;
- riunioni di informazione ascendente;
- riunioni di scambio di punti di vista.

Sono importanti anche le riunioni di decisione e di accordo.

## 8. Comunità di pratica

Wenger definisce la comunità di pratica come un gruppo di persone che condividono un impegno o una passione per qualcosa di cui si occupano attivamente. In essa emergono tre aspetti fondamentali:

- la comunità di pratica condivide un **dominio di interesse**;
- è costituita da **persone che interagiscono** svolgendo attività in comune, discutendo e scambiandosi idee, **apprendendo dal confronto**;
- è costituita da **praticanti**, ossia da persone che cercano di mettere in atto quanto imparano nell’ambito della comunità.

Le tre dimensioni con le quali la pratica si associa alla comunità sono:

- il mutuo impegno, ossia la possibilità che i componenti interagiscano;
- l'impresa comune, l'obiettivo finale che la comunità si prefigge di raggiungere, il compito che vuole svolgere;
- il repertorio condiviso, un insieme di aspetti e conoscenze che fungono da collante nella comunità.

## Capitolo 8 Stili di apprendimento e stili di insegnamento

### 1. Gli stili di apprendimento secondo David Kolb

Nella sua teoria dell'apprendimento esperienziale, David Kolb definisce un ciclo dell'apprendimento che è organizzato in quattro fasi:

- **l'esperienza concreta**, legata alla realizzazione dell'esperienza vera e propria;
- **l'osservazione riflessiva**, fase successiva nella quale il soggetto formula osservazioni e riflessioni cercando di assegnare uno o più significati all'esperienza svolta;
- **la concettualizzazione astratta**, fase in cui il soggetto crea un modello astratto di quanto ha sperimentato nella pratica;
- **la sperimentazione attiva**, fase in cui la teoria (l'apprendimento), realizzata nella fase precedente, funge da guida per la progettazione di una nuova esperienza concreta.

Secondo Kolb ogni persona possiede una certa propensione verso una delle quattro fasi del ciclo e in base ad essa sviluppa un particolare stile di apprendimento. Lo studioso individua quattro stili principali:

Stile	Abilità predominanti	Caratteristiche degli apprendenti
<b>Divergente</b>	esperienza concreta e osservazione riflessiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- capacità di osservare una situazione da più punti di vista;</li> <li>- capacità di selezionare dati</li> <li>- propensione ad avere un vasto campo di interessi culturali e a raccogliere sempre nuove informazioni</li> <li>- forte capacità immaginativa e apertura verso idee nuove e originali</li> <li>- propensione a lavorare in gruppo</li> </ul>
<b>Assimilante</b>	osservazione riflessiva e concettualizzazione astratta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- abilità nel recepire numerose informazioni e nel sintetizzarle in un modello teorico;</li> <li>- predisposizione a manipolare modelli analitici;</li> <li>- abilità nel concentrarsi con efficacia su concetti astratti e teorici;</li> <li>- predisposizione ad apprendere con naturalezza da testi e illustrazioni, secondo un stile formale;</li> <li>- capacità di soffermarsi per lungo tempo su concetti e idee, analizzando la loro coerenza logica e formale;</li> <li>- abilità nel porsi obiettivi precisi e nel pianificare i dettagli</li> </ul>
<b>Convergente</b>	concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- abilità nel trovare applicazioni pratiche delle idee e delle teorie formali;</li> <li>- propensione verso la risoluzione di problemi pratici e di quesiti tecnici;</li> <li>- capacità di assumere le decisioni migliori per attuare nella pratica la soluzione del problema;</li> <li>- capacità di ottenere ottimi risultati in test strutturati con singola risposta corretta;</li> <li>- buona abilità nel ragionamento ipotetico-deduttivo;</li> <li>- tendenza a specializzarsi altamente in un ramo specifico della conoscenza</li> </ul>
<b>Accomodante</b>	sperimentazione attiva ed esperienza concreta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- abilità di apprendere in modo naturale attraverso l'esperienza concreta;</li> <li>- predisposizione a proporsi traguardi, sfide e obiettivi;</li> <li>- perseveranza nel provare più soluzioni prima di giungere a quella ottimale;</li> <li>- abilità sociale di lavorare con gli altri;</li> <li>- capacità di adattarsi con naturalezza a situazioni nuove e impreviste;</li> <li>- abilità di imparare osservando gli altri e chiedendo aiuto, se necessario</li> </ul>

## 2. Gli stili di apprendimento secondo i coniugi Dunn

Lo stile di apprendimento è il risultato di una serie di **fattori** che incidono sulle modalità e sull'efficacia dell'apprendimento di uno studente. Quando i fattori hanno una certa configurazione, ossia assumono un insieme di **valori specifici**, allora l'apprendimento di un determinato studente viene favorito. L'insieme dei valori assunti dai fattori, in questo caso particolarmente favorevole, identifica lo stile di apprendimento dello studente.

Nella versione definitiva della teoria, i fattori individuati dai due studiosi sono raggruppati in **5 ambiti** (ambientale, emotivo, sociologico, fisiologico, psicologico). È da sottolineare che i fattori che influenzano l'apprendimento non hanno tutti la stessa origine: i Dunn ne individuano due, una di natura **biologica** e l'altra

evolutiva.

### 3. Il modello VARK

Il modello di apprendimento VARK di **Neil Fleming** riprende i fattori percettivi del modello elaborato dai coniugi Dunn, approfondendoli ulteriormente. Fleming è convinto che la modalità con la quale gli studenti recepiscono o trasmettono in modo efficace le informazioni sia il vero parametro critico del loro stile di apprendimento.

VARK è l'acronimo delle parole *Visual*, *Aural*, *Read/write* e *Kinesthetic*. Questi termini si riferiscono a quattro stili di apprendimento. Sicché, un *Visual learner* (un **apprendente visivo**) possiede un'intelligenza visuospatial molto sviluppata e impara in modo semplice e diretto quando l'informazione viene presentata in modo visivo, mentre un *Aural learner* (un **apprendente uditivo**) è avvantaggiato in prevalenza dall'ascolto, pertanto la sua lezione ideale è di tipo verbale, caratterizzata da discussioni e confronti tra docente e studenti. Infine, un *Reader/writer* (un **lettore/scrittore**) riconosce nel testo (letto o scritto) il migliore veicolo di approccio alla conoscenza, e un *Kinesthetic learner* (un **apprendente cinestesico**) trova naturale apprendere mediante l'esperienza diretta e la pratica.

### 4. Gli stili di apprendimento secondo Richard Felder

Secondo Felder a seconda di come uno studente gestisce la **ricezione e l'elaborazione delle informazioni**, è possibile classificare il suo stile di apprendimento. In particolare lo studioso individua **quattro dimensioni dello stile di apprendimento**, che costituiscono delle coordinate mediante le quali orientarsi all'interno di un nucleo di stili piuttosto articolato. Ciascuna dimensione prevede 2 stili complementari, che hanno caratteristiche distinte e alternative:

- dimensione della percezione → stile sensoriale o intuitivo;
- dimensione dell'input → stile visivo o verbale;
- dimensione dell'elaborazione → stile attivo o riflessivo;
- dimensione della comprensione → stile sequenziale o globale.

Le prime due dimensioni sono relative alla fase di ricezione delle informazioni, mentre le altre due a quella di elaborazione.

## Capitolo 9 Dalla disabilità ai Bisogni Educativi Speciali

### 1. ICIDH, ICF e disabilità

Il sistema di classificazione denominato ICIDH elaborato dall'OMS comprende tre aspetti fondamentali: la menomazione, la disabilità e l'handicap. La **menomazione** è relativa a un'anomalia che si può verificare nella struttura del corpo o nel suo aspetto e può avere come origine una causa qualsiasi. La **disabilità** è il risultato della menomazione dell'individuo in termini della sua prestazione funzionale e delle attività che svolge. L'**handicap** è relativo allo svantaggio sperimentato dall'individuo in seguito alla sua menomazione che ha determinato una disabilità. Nella **L. 104/1992** questi aspetti vengono ripresi. Difatti la persona con handicap viene definita come *“colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione”*.

La classificazione ICIDH è stata sostituita da un altro sistema di classificazione elaborato nel 2001 dall'OMS e denominato ICF. Tale classificazione prende come riferimento lo stato di salute di un soggetto considerando il suo livello di funzionamento, pertanto, a differenza dell'ICIDH, non è applicabile solo alle persone con disabilità,

ma a qualsiasi persona si trovi in un certo stato di salute. Dalla classificazione ICF scompare il termine handicap, sostituito dal termine disabilità, che indica il livello di menomazione del soggetto, le limitazioni che il suo stato di salute gli impone nello svolgere attività e quale tipo di restrizione esso ponga alla partecipazione dell'individuo alla vita sociale.

L'importanza della classificazione **ICF** è che essa prende in considerazione anche i **fattori determinanti dell'ambiente fisico e sociale** in cui la persona vive, che hanno delle ripercussioni sullo svolgimento di attività e sulla partecipazione dell'individuo al contesto sociale. In altre parole, essi influiscono sul funzionamento o sulla disabilità. Quando i fattori ambientali sono positivi, allora sono dei facilitatori e favoriscono il funzionamento dell'individuo; quando sono negativi, costituiscono ostacoli o barriere al funzionamento e determinano una disabilità. Pertanto, si parla di **funzionamento o disabilità di una persona** in base a quello che emerge dal livello di salute delle funzioni e della struttura corporea, dal livello di efficacia con cui si effettuano delle attività, dal livello di partecipazione alla vita sociale, in uno specifico contesto che influenza questi fattori. Ne consegue che nel modello ICF non viene classificato lo stato di salute di un individuo, ma lo **stato di salute di un individuo immerso in un contesto**.

Nel 2008 sulla base dei nuovi criteri fissati dall'ICF sono stati rivisti i documenti per l'integrazione dell'alunno disabile nel contesto scolastico, perché ne rispecchiassero l'impostazione di base. Tali documenti sono la Diagnosi Funzionale (DF), il Profilo Dinamico Funzionale (PDF) e il Piano Educativo Individualizzato (PEI).

## 2. DSA

I disturbi specifici di apprendimento (DSA) sono **disturbi di carattere evolutivo che interessano abilità coinvolte nelle attività scolastiche**, come la lettura, la scrittura e il calcolo. La **L. 170/2010** individua:

- **la dislessia**, "disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura (art. 1 c. 2)";
- **la disgrafia**, "disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nella realizzazione grafica (art. 1 c. 3)". Pertanto questo disturbo interessa la grafia (e non l'ortografia) ed è collegato al momento motorio-esecutivo della prestazione;
- **la disortografia**, "disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica (art. 1 c. 4)". Si tratta di un disturbo che riguarda la correttezza della scrittura secondo le regole del codice linguistico (le regole ortografiche) e non secondo l'aspetto grafico della scrittura;
- **la discalculia**, "disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà negli automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri (art. 1 c. 5)". Nelle *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* si tracciano due componenti dell'abilità di calcolo che sono interessate dalla discalculia: l'organizzazione della cognizione numerica e le procedure esecutive e di calcolo.

Per gli alunni con DSA la L. 170/2010 prevede per le scuole l'adozione di una **didattica individualizzata e personalizzata con strumenti compensativi e misure dispensative**. Questi elementi e le metodologie didattiche messe in atto per lo studente devono essere esplicitate nel **Piano Didattico Personalizzato**.

## 3. BES

La Direttiva del 27 dicembre 2012 identifica le categorie di studenti che presentano **bisogni educativi speciali**, affermando che esiste un'area dello svantaggio scolastico. Pertanto si delinea un'identificazione delle categorie degli studenti con BES che comprendono:

- gli studenti con disabilità;
- gli studenti con DSA;
- gli studenti con altri disturbi evolutivi specifici che non siano DSA oppure gli studenti con altri disturbi (non di tipo evolutivo e/o specifico);
- gli studenti collocabili nell'area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale.

Gli **studenti con disabilità** sono quelli che possono accedere alle provvidenze previste dalla L. 104/1992, tra le quali l'assegnazione di un insegnante specialista (docente di sostegno) che supporta l'attività di apprendimento dell'alunno.

Gli **studenti con disturbi specifici di apprendimento** beneficiano delle disposizioni della L. 170/2010.

Gli **studenti con altri disturbi evolutivi specifici** presentano:

- disturbi del linguaggio;
- disturbi delle abilità motorie;
- disturbi ipercinetici;
- forme lievi di autismo;
- funzionamento intellettivo limite.

Infine vi sono gli **studenti collocabili nell'area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale**, ovvero studenti che vivono in un ambiente familiare e sociale molto problematico, in difficoltà sul piano socioeconomico, che sono in uno stato di depravazione culturale oppure che hanno difficoltà dovute alla non conoscenza della lingua italiana e all'appartenenza a una cultura diversa.

#### 4. Gli alunni stranieri

Per gli alunni stranieri sono importanti l'accoglienza all'interno dell'ambiente scolastico e l'apprendimento della lingua italiana nelle prime fasi della vita scolastica. L'apprendimento iniziale deve mirare all'acquisizione della lingua utile per socializzare e interagire nel contesto. In seguito è importante perfezionare l'apprendimento perché la lingua possa essere un veicolo per imparare. Una tematica specifica relativa agli alunni stranieri è l'**interculturalità** che promuove il dialogo e il confronto tra le culture. L'idea è quella di riconoscere le differenze per accettarsi reciprocamente.

### Capitolo 10 Continuità, orientamento e valutazione

#### 1. Continuità didattica

I passaggi da un segmento di istruzione al successivo introducono dei fattori di discontinuità che possono essere fonte di confusione e smarrimento nell'alunno e, se gestiti in modo inefficiente, possono portare a un insuccesso scolastico. Si usa l'espressione continuità didattica per indicare le iniziative che le istituzioni scolastiche mettono in atto per attenuare le discontinuità relative all'aspetto curricolare, didattico-metodologico e valutativo del percorso di apprendimento degli alunni.

In particolare si parla di **continuità verticale**, caratterizzata dalla progettazione del curricolo da parte di docenti di segmenti di istruzione diversi in sinergia e in stretta simbiosi tra loro, e di **continuità orizzontale**, nell'ambito della quale le istituzioni scolastiche elaborano un curricolo calato in modo efficace nella realtà sociale, civile, culturale ed economica che caratterizza il contesto nel quale opera la scuola.

#### 2. Orientamento

L'orientamento viene definito come "una serie di attività che mettono in grado i cittadini di ogni età, in

qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui si acquisiscono e/o si sfruttano tali capacità e competenze”.

Le competenze orientative permettono alla persona di accompagnare il proprio processo di orientamento lungo tutto l’arco della vita e di sviluppare una progettualità personale sulla quale innescare scelte progressivamente più specifiche.

### **3. La tassonomia di Bloom**

La tassonomia degli obiettivi educativi nel dominio cognitivo rappresenta, per Bloom, uno strumento di supporto per docenti, educatori e studiosi. Le competenze di livello basilare sono anche dette *Lower Order Thinking Skills (competenze cognitive di ordine inferiore)* e sono indicate con la sigla LOTS. Le competenze più complesse sono invece dette *Higher Order Thinking Skills (competenze cognitive di ordine superiore)* e sono indicate con la sigla HOTS. Il docente deve individuare, nella scala tassonomica di queste competenze, il livello di partenza dell’alunno, prefissando un obiettivo da raggiungere, in termini di competenza più complessa. Successivamente occorre impostare un percorso educativo adeguato che conduca il discente dalla condizione iniziale fino all’obiettivo stabilito per lui dal docente.

## **VERIFICA**

---

### **RISPOSTE CORRETTE**

---

#### **Capitolo 1 Le teorie dell'apprendimento e la psicologia dell'educazione**

**1) Il rinforzo positivo consiste:**

- A.** in uno sforzo muscolare
- B.** in un esercizio ripetuto per migliorare la memoria e l'apprendimento
- C.** in una ricompensa che aumenta la frequenza di emissione di una risposta
- D.** in un esercizio mentale che ha bisogno di particolare concentrazione

**2) Per quale approccio psicologico l'ambiente è primario nel determinare il comportamento?**

- A.** Il cognitivismo
- B.** Il comportamentismo

**C.** La Gestalt

**D.** Il costruttivismo

**3) Eliminando il rinforzo, il comportamento operante:**

**A.** diminuisce

**B.** si estingue

**C.** si incrementa

**D.** rimane uguale

**4) La psicologia della Gestalt si occupa di:**

**A.** percezione e sua organizzazione

**B.** sviluppo della personalità

**C.** intenzionalità

**D.** studi comparati

**5) Cosa si intende per *condizionamento operante*?**

**A.** Un comportamento attivo

**B.** Un comportamento passivo

**C.** Una punizione

**D.** Un comportamento patologico

**6) La *metamemoria* è:**

**A.** l'apparato nel quale le conoscenze vengono sottoposte a quei procedimenti che le rendono operative e utilizzabili

**B.** il livello di memoria ove sono immagazzinate le registrazioni permanenti delle nostre esperienze

**C.** l'insieme di strategie che le persone adottano per migliorare, o usare al meglio, la propria memoria

**D.** un meccanismo che serve come memoria di lavoro

7) Il cognitivismo è un movimento che utilizza come metafora della mente:

- A. la scatola nera
- B. un cavaliere che deve domare le istanze psichiche
- C. il computer
- D. il tutto come somma delle parti

8) L'apprendimento per tentativi ed errori:

- A. è stato scoperto da Köhler
- B. corrisponde all'apprendimento condizionato
- C. è stato criticato dagli studiosi dello stimolo-risposta
- D. è presente solo negli animali

9) Il comportamentismo è:

- A. lo studio delle buone maniere
- B. una scuola psicologica
- C. una corrente di pensiero
- D. lo studio dei comportamenti umani

10) La *learning theory* che, negli anni Quaranta e Cinquanta, definiva l'apprendimento come il consolidamento di una risposta che, se aveva *successo*, ossia se opportunamente *rinforzata*, veniva a far parte del repertorio d'azione stabile dell'organismo, è una teoria elaborata nell'ambito del:

- A. cognitivismo
- B. comportamentismo
- C. post-cognitivismo
- D. attivismo

11) Chi ha introdotto il *condizionamento operante*?

- A. Ivan Pavlov

B. John Watson

C. Burrus F. Skinner

D. Lev S. Vygotskij

**12) L'approccio socio-costruttivista è incentrato:**

A. sulla costruzione sociale della conoscenza

B. sull'influenza che la società ha sulla mente dell'individuo

C. sul modo in cui le informazioni sociali vengono organizzate in memoria

D. sulle strutture cognitive che organizzano le informazioni su un oggetto di conoscenza (persone, eventi)

**13) Chi ha parlato di pensiero produttivo e pensiero riproduttivo?**

A. Wertheimer

B. Gardner

C. Freud

D. Jung

**14) Tra le teorie motivazionali, la teoria di Skinner è nota come:**

A. teoria dell'aspettativa-valenza-strumentalità

B. teoria del rinforzo

C. teoria dei fattori duali

D. teoria della razionalità limitata

**15) Il costruttivismo in quanto teoria dell'apprendimento sostiene che l'apprendimento è attivo, cioè:**

A. deve essere continuamente stimolato dall'insegnante, da letture o da un ambiente provocante

B. non deve essere influenzato e orientato da altri, ma essere lasciato a una riflessione responsabile

C. la conoscenza e la comprensione sono acquisite in modo da impegnare

profondamente l'attività cognitiva di chi apprende

- D.** deve impegnare lo studente nell'ascolto attento, nella lettura e nella memorizzazione di ciò che deve assimilare

**16) L'apprendimento vicario è:**

- A.** l'apprendimento che avviene attraverso l'aiuto di qualcuno nei momenti di difficoltà
- B.** l'apprendimento fatto da una persona che sostituisce un'altra impossibilitata ad apprendere
- C.** un tipo di apprendimento che avviene per osservazione di un nuovo comportamento eseguito da altri
- D.** una particolare situazione nella quale si possono apprendere cose complesse senza fatica

## **Capitolo 2 Psicologia dello sviluppo**

**1) La corretta sequenza degli stadi della teoria dello sviluppo di Piaget è:**

- A.** sensomotorio – operazioni concrete – operazioni preoperatorie – operazioni formali
- B.** sensomotorio – operazioni preoperatorie – operazioni concrete – operazioni formali
- C.** sensomotorio – operazioni concrete – operazioni formali
- D.** operazioni concrete – operazioni preoperatorie – sensomotorio – operazioni formali

**2) Lawrence Kohlberg si è occupato principalmente di:**

- A.** sviluppo cognitivo
- B.** sviluppo morale
- C.** sviluppo sociale
- D.** sviluppo della coscienza

**3) Di che cosa si occupa la psicologia della età evolutiva?**

- A.** Dello sviluppo dei vari aspetti della personalità nell'ambito del ciclo di vita
- B.** Degli aspetti dello sviluppo economico e sociale di un Paese
- C.** Dello sviluppo dell'intelligenza

**D.** Dello sviluppo dalla nascita fino alla giovinezza

**4) Lo sviluppo cognitivo secondo Piaget:**

- A.** è sottoposto ad un incremento prettamente quantitativo
- B.** è sottoposto ad un incremento qualitativo
- C.** risente profondamente del contesto di apprendimento
- D.** si estende a tutto l'arco della vita

**5) Secondo Freud, quali sono le fasi attraverso le quali procede lo sviluppo della sessualità infantile?**

- A.** Anale, fallica, orale, genitale
- B.** Fallica, anale, genitale, orale
- C.** Orale, fallica, genitale, tattile
- D.** Orale, anale, fallica, genitale

**6) Secondo Erik Erikson quale dei seguenti compiti si riferisce all'età adolescenziale?**

- A.** Fiducia-sfiducia
- B.** Autonomia-vergogna e dubbio
- C.** Identità-confusione dei ruoli
- D.** Intimità-isolamento

**7) La teoria dello sviluppo cognitivo di Jean Piaget distingue:**

- A.** cinque stadi principali che vanno dalla nascita all'adolescenza
- B.** quattro stadi principali che vanno dalla nascita alla morte
- C.** sei stadi principali che vanno dalla nascita alla morte
- D.** quattro stadi principali che vanno dalla nascita all'adolescenza

**8) Secondo la teoria freudiana i meccanismi di difesa sono:**

- A.** strumenti consci volti a proteggere l'io dalle domande istintuali
- B.** regolatori del rapporto tra pensiero e linguaggio
- C.** strumenti inconsci volti a proteggere l'io dalle domande istintuali
- D.** immagini primordiali e archetipiche

**9) Piaget di quale sviluppo si è occupato?**

- A.** Sviluppo psico-sessuale
- B.** Sviluppo psico-sociale
- C.** Sviluppo cognitivo
- D.** Sviluppo comportamentista

**10) Il periodo senso-motorio secondo Piaget è caratterizzato da:**

- A.** azione
- B.** rappresentazione
- C.** gioco simbolico
- D.** operazioni

**11) Con il termine *attaccamento* si intende:**

- A.** una teoria psicologica
- B.** una teoria del legame con una persona specifica
- C.** una relazione di coppia
- D.** una relazione patologica

**12) In quanti sottostadi si divide lo stadio senso-motorio dello sviluppo mentale del bambino ideato da Jean Piaget?**

- A.** Cinque
- B.** Quattro
- C.** Otto

D. Sei

13) Secondo la teoria dello sviluppo cognitivo di Piaget in quale periodo si acquisisce la *costanza dell'oggetto*?

- A. Fase anale
- B. Operazioni concrete
- C. Periodo pre-operazionale
- D. Senso-motorio

14) Il processo di assimilazione di Piaget consiste:

- A. nell'integrazione di nuove informazioni negli schemi mentali preesistenti
- B. nell'integrazione di vecchie informazioni negli schemi mentali preesistenti
- C. nella modifica dei precedenti schemi mentali in seguito all'integrazione di nuove informazioni
- D. nella creazione di nuovi schemi mentali a seguito dello sviluppo mentale del bambino

15) Secondo Erik Erikson quale dei seguenti compiti deve affrontare un bambino di 4-5 anni?

- A. Identità-confusione dei ruoli
- B. Autonomia-vergogna e dubbio
- C. Iniziativa-senso di colpa
- D. Intimità-isolamento

16) A quale età, nello sviluppo tipico, un bambino è in grado di salire e scendere le scale da solo mettendo un solo piede per gradino?

- A. 24 mesi
- B. 60 mesi
- C. 18 mesi
- D. 48 mesi

## Capitolo 3 Le competenze psico-pedagogiche

1) Quale delle seguenti opere non è di John Dewey?

- A. *Il mio credo pedagogico*
- B. *Democrazia ed educazione*
- C. *Educazione per una civiltà in cammino*
- D. *Esperienza ed educazione*

2) Chi ha elaborato la nozione di **zona di sviluppo prossimale**?

- A. Bruner
- B. Piaget
- C. Pestalozzi
- D. Vygotskij

3) Nel 1976 lo psicologo statunitense Jerome Bruner introdusse la nozione di:

- A. *fading*
- B. *scaffolding*
- C. *tutoring*
- D. *brainstorming*

4) Il **problem solving** consiste:

- A. nell'individuazione, tra diverse strategie possibili, di quella migliore
- B. in un ragionamento fine a se stesso
- C. in un quesito che ammette una o più soluzioni
- D. in un improvviso atto intelligente

5) Indicare il significato di **learning by doing**:

- A. apprendere per ottenere la padronanza del sapere

- B.** imparare facendo
- C.** imparare per soluzione di problemi
- D.** imparare per tentativi ed errori

**6) Quale tra le seguenti fasi non fa parte del *mastery learning*?**

- A.** La valutazione formativa
- B.** La suddivisione della materia in unità didattiche
- C.** La fase di associazione
- D.** La determinazione degli obiettivi cognitivi

**7) *Imparare facendo* potrebbe essere considerato il motto della pedagogia che un noto pensatore teorizzò e realizzò nella sua scuola laboratorio. Chi era?**

- A.** Dewey
- B.** Bruner
- C.** Claparède
- D.** Ferrière

**8) In una prospettiva psicologica la ricompensa estrinseca:**

- A.** è la rimunerazione pattuita e congrua che si ottiene a seguito di una prestazione conclusa
- B.** riguarda ciò che l'insegnante promette a uno studente nel caso in cui vengano eseguiti i compiti assegnati
- C.** riguarda premi o gratificazioni promessi da una persona in autorità per aver eseguito quello che richiedeva
- D.** riguarda premi o gratificazioni che una persona può ottenere dall'esterno e che possono servire a mantenere o aumentare l'impegno nel comportamento ricompensato

## **Capitolo 4 Le competenze didattiche del docente**

**1) Quando si applica il *Cooperative Learning* come metodologia didattica, la valutazione:**

- A.** non è possibile, poiché non si può identificare il lavoro di ciascuno
- B.** non è applicata, per non innescare dinamiche competitive nel gruppo
- C.** è di gruppo, senza alcun riferimento all'impegno individuale
- D.** è duplice, in quanto investe il lavoro individuale e di gruppo

**2) Che cosa si intende per *Tutoring*?**

- A.** Un tipo di attività fisica
- B.** Una richiesta d'aiuto del bambino
- C.** Una modalità didattica dell'insegnante
- D.** Un tipo di apprendimento tra pari

**3) Che cosa è il *Cooperative Learning*?**

- A.** Una modalità di apprendimento in gruppo
- B.** L'aiuto di un compagno più esperto ad un altro in difficoltà
- C.** Una modalità di insegnamento
- D.** Una cooperativa sociale

**4) La *didattica laboratoriale*:**

- A.** può avvenire esclusivamente all'esterno degli istituti scolastici
- B.** può essere messa in atto solo con l'ausilio di esperti esterni
- C.** è riservata agli allievi della scuola dell'infanzia ed elementare
- D.** può talora essere messa in atto anche in un'aula

**5) La *didattica laboratoriale*:**

- A.** si attua sul campo e non richiede una particolare progettazione da parte del docente
- B.** non necessita di indicazioni didattiche differenziate
- C.** necessita di metodologie diversificate

**D.** presuppone necessariamente, per essere attuata, la presenza di una scuola dotata di *atelier*, biblioteche, aule multimediali, ecc.

**6) D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88 stabilisce che la declinazione dei risultati di apprendimento dei percorsi degli istituti tecnici è effettuata:**

- A.** dai consigli di classe sulla base dei programmi nazionali emanati con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca
- B.** dai dipartimenti di cui devono dotarsi le istituzioni scolastiche autonome
- C.** dalle istituzioni scolastiche, nella loro autonomia, sulla base di specifiche linee guida
- D.** dalle istituzioni scolastiche sulla base dei programmi nazionali emanati con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca

**7) Il D.P.R. n. 275/1999, all'art. 4, stabilisce che la scelta, l'adozione e l'utilizzazione delle metodologie e degli strumenti didattici:**

- A.** sono attuate con criteri di trasparenza e tempestività
- B.** sono attuate dal collegio dei docenti in base alle indicazioni e ai pareri espressi dalle famiglie e, nella scuola secondaria superiore, dagli studenti
- C.** rientrano nella libertà di insegnamento dei docenti e non devono essere dichiarati pubblicamente
- D.** sono attuate dalle istituzioni scolastiche autonome sulla base delle indicazioni nazionali del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca

**8) Agli istituti tecnici e professionali è riconosciuta la possibilità di articolare in opzioni le aree di indirizzo, tramite quote di flessibilità stabilite:**

- A.** per organizzare percorsi formativi esclusi dal Piano Provinciale
- B.** sulla base delle decisioni degli OO.CC
- C.** in base alle dotazioni organiche provinciali
- D.** in riferimento all'orario annuale delle lezioni

## **Capitolo 5 La progettazione del curricolo**

**1) Gli spazi di flessibilità negli istituti tecnici:**

- A.** possono essere organizzati entro gli stessi limiti percentuali previsti per l'autonomia

- B.** sono attivabili nel primo biennio, nel secondo biennio e nel quinto anno
- C.** sono collocati temporalmente nell'anno scolastico a discrezione dei collegi dei docenti
- D.** sono utilizzabili soltanto nel secondo biennio e nel quinto anno

**2) Il D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88 stabilisce che gli istituti tecnici possono utilizzare la seguente quota di autonomia dei curricoli:**

- A.** 25% del monte ore complessivo nel primo biennio, 30% nel secondo biennio e 35% nel quinto anno
- B.** fino al 20% dell'orario complessivo delle lezioni previsto per il primo biennio e per il complessivo triennio
- C.** fino al 30% del monte ore complessivo dell'area di istruzione generale e fino al 20% complessivo dell'area di indirizzo
- D.** 20% del monte ore complessivo nel primo biennio, 30% nel secondo

**3) Il D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88 stabilisce che i percorsi degli istituti tecnici sono suddivisi in:**

- A.** sei settori e sei indirizzi
- B.** tre settori e nove indirizzi
- C.** due settori e undici indirizzi
- D.** due settori e sei indirizzi

**4) Il D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88 stabilisce che l'orario complessivo annuale delle lezioni degli istituti tecnici è pari a:**

- A.** 1056 ore dal primo al quinto anno
- B.** 1056 ore di lezione nel primo biennio e 1085 ore nel secondo biennio e quinto anno
- C.** 1085 ore di lezione nel primo biennio e 1056 ore nel secondo biennio e quinto anno
- D.** 990 ore di lezione dal primo al quinto anno

**5) Il D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88 stabilisce che la quota di autonomia dei curricoli può essere utilizzata:**

- A.** per articolare in opzioni le aree di indirizzo di cui agli Allegati e per corrispondere

alle esigenze del territorio

- B.** sia per potenziare gli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti, con particolare riferimento alle attività di laboratorio, sia per attivare ulteriori insegnamenti, finalizzati al raggiungimento degli obiettivi previsti dal piano dell'offerta formativa
- C.** per potenziare gli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti, con particolare riferimento alle attività di laboratorio, esclusa l'attivazione di ulteriori insegnamenti
- D.** per sostituire le attività e gli insegnamenti indicati nelle aree di indirizzo per corrispondere ai fabbisogni formativi espressi dal mondo del lavoro e delle professioni

**6) Il D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88 stabilisce che i percorsi degli istituti tecnici hanno la seguente struttura:**

- A.** due bienni e un quinto anno
- B.** un primo biennio, un monoennio e un secondo biennio
- C.** un monoennio e due bienni
- D.** un biennio e un triennio

**7) Qual è l'obiettivo dell'area di istruzione generale degli istituti tecnici indicato nel PECUP (Allegato A del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88)?**

- A.** Diversificare i percorsi formativi in base alle caratteristiche personali degli studenti che provengono da contesti sociali e culturali diversi
- B.** Insegnare ai giovani a padroneggiare il patrimonio lessicale ed espressivo dei linguaggi specifici delle discipline secondo le esigenze comunicative nei vari contesti
- C.** Fornire ai giovani la preparazione di base, acquisita attraverso il rafforzamento e lo sviluppo degli assi culturali che caratterizzano l'obbligo di istruzione
- D.** Sviluppare una cultura generale attenta ai temi del lavoro e delle tecnologie che orienti gli studenti a costruire un progetto personale di vita e di lavoro

**8) L'istituto tecnico per il settore tecnologico prevede nove indirizzi:**

- A.** ciascuno dei quali ha da una a due articolazioni interne
- B.** le articolazioni interne non sono presenti in tutti gli indirizzi
- C.** alcuni indirizzi hanno quattro articolazioni interne
- D.** non sono previste articolazioni interne agli indirizzi del settore tecnologico

**9) Il sistema dei licei comprende:**

**A.** i licei artistico, classico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico e delle scienze umane

**B.** i licei artistico, classico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico e delle scienze umane, percorsi di liceo sportivo e della comunicazione attivabili dalle istituzioni scolastiche, purché gli indirizzi siano previsti nel Piano regionale

**C.** i licei artistico, classico, della comunicazione, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, sportivo e delle scienze umane

**D.** i licei artistico, classico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico e delle scienze umane, oltre alle opzioni interne previste per ciascun indirizzo

**10) La legge che ha conferito alle scuole l'autonomia scolastica è:**

**A.** la legge 24 giugno 1997, n. 196

**B.** la legge 18 dicembre 1997, n. 440

**C.** la legge 15 marzo 1997, n. 59

**D.** il decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112

**11) Le *competenze trasversali* sono:**

**A.** le competenze (comunicative, relazionali, di *problem solving*, ecc.) che entrano in gioco nelle diverse situazioni lavorative e consentono al soggetto di trasformare i saperi in un comportamento lavorativo efficace in un contesto specifico

**B.** l'insieme di risorse (conoscenze, abilità, ecc.) di cui un soggetto deve disporre per affrontare efficacemente l'inserimento in un contesto lavorativo, e più in generale per affrontare il proprio sviluppo professionale e personale

**C.** l'insieme delle conoscenze (e delle loro capacità d'uso) che costituiscono sia la base minima per l'accesso al lavoro sia il requisito per l'accesso a qualsiasi percorso di formazione ulteriore

**D.** costituite dai saperi e dalle tecniche connesse all'esercizio delle attività operative richieste dai processi di lavoro a cui ci si riferisce nei diversi ambiti professionali

## **Capitolo 6 Libri di testo e nuove tecnologie per la didattica**

**1) A chi spetta la delibera di adozione dei libri di testo?**

**A.** Al consiglio d'istituto su proposta del collegio dei docenti

**B.** Al collegio dei docenti

**C.** Ai consigli di classe con la sola presenza dei docenti

**D.** Ai consigli di classe allargati ai genitori/agli studenti rappresentanti

**2) Per software si intende:**

- A.** un file eseguibile
- B.** una applicazione
- C.** un insieme di programmi e procedure
- D.** un editor di testi

**3) Di quale tecnologia non possono fare a meno i libri misti?**

- A.** Di un device adatto alla lettura di documenti digitali multimediali
- B.** Della LIM
- C.** Di una connessione a Internet
- D.** Di un videoproiettore

**4) Quale norma ha reso obbligatoria l'adozione di libri di testo nella versione digitale o mista a partire dall'anno scolastico 2014/2015?**

- A.** La Legge 30 ottobre 2011, n. 170
- B.** La Legge 30 ottobre 2011, n. 194
- C.** La Legge 17 dicembre 2012, n. 221
- D.** La Legge 30 ottobre 2008, n. 169

**5) Che cosa sono gli ebook?**

- A.** I "libri elettronici", in formato epub o pdf che possono essere consultati attraverso un tablet o un ebook reader
- B.** Dei supporti digitali basati sulla tecnologia della stampa ad inchiostro digitale
- C.** I libri misti la cui adozione è obbligatoria dall'anno scolastico 2014/2015
- D.** Degli smartphone che permettono di visualizzare contenuti digitali

**6) Che cosa si intende per *Virtual Learning Environment*?**

- A.** Un ambiente multimediale che permette esclusivamente una comunicazione sincrona
- B.** Un ambiente multimediale che permette solo una fruizione asincrona dei materiali proposti in aula
- C.** Un ambiente di condivisione di materiali e di pratiche didattiche che estende l'ambiente didattico anche non in presenza
- D.** Un ambiente di distribuzione di materiali e di pratiche didattiche

**7) Che cosa si intende per *cloze test*?**

- A.** Un testo con più finali
- B.** Un testo regolativo
- C.** Un testo costruito su uno schema rigido
- D.** Un testo a cui mancano delle parole da completare

**8) Quale di queste tipologie di pratiche didattiche si presta meno ad essere implementata in digitale?**

- A.** La discussione tra insegnanti e allievi
- B.** La lezione frontale
- C.** Il lavoro in piccolo gruppo
- D.** La cooperazione on-line

**9) L'utilizzo delle ICT nella scuola attiene a diverse aree e servizi: quali sono i principali?**

- A.** Approfondimenti disciplinari, buone pratiche, software didattico, applicativi generici, ambienti di apprendimento
- B.** Indicazioni per i docenti rispetto a impegni professionali, progettazione educativa e didattica e formazione
- C.** Informazione all'utenza di carattere organizzativo sugli orari di ricevimento e la valutazione degli alunni
- D.** Utilizzo di software didattico e programmi applicativi generici per la didattica ordinaria in classe

## Capitolo 7 Le competenze sociali del docente

### 1) Che cos'è la *prossemica*?

- A. Una metodologia didattica
- B. Una disciplina che studia i gesti, il comportamento, le distanze nell'ambito della comunicazione
- C. Un metodo di valutazione oggettivo
- D. Una teoria filosofica medievale

### 2) Cosa si intende per *empatia*?

- A. Sofferenza, malattia
- B. Realizzazione di sé
- C. Autoconsapevolezza
- D. Saper leggere le emozioni altrui

### 3) Una motivazione intrinseca ci porta a:

- A. intraprendere azioni mirate ad ottenere una gratificazione
- B. intraprendere azioni di per sé gratificanti
- C. intraprendere azioni che non richiedono il supporto altrui
- D. fare qualcosa per gli altri spinti dal bisogno di aiutarli

### 4) Scegliete i tre indicatori di comportamento più adeguati per effettuare l'osservazione sistematica di un allievo genericamente definito *disattento*:

- A. alza la mano per chiedere chiarimenti, guarda la lavagna, segue le indicazioni
- B. è fuori posto, volge la testa verso un compagno, ricerca gli oggetti dentro lo zaino
- C. parla con la compagna di banco, gioca con le figurine, alza la mano per uscire
- D. guarda fuori dalla finestra, sfoglia il quaderno, tempera i colori

### 5) Quale insegnamento è introdotto dalla L. 169/2008?

- A. Educazione alla salute

**B.** Cittadinanza e Costituzione

**C.** Seconda lingua comunitaria

**D.** Convivenza Civile

**6) La motivazione all'apprendimento è un particolare tipo di motivazione che:**

**A.** descrive lo studente nel tentativo di primeggiare rispetto ai propri compagni

**B.** descrive lo studente nel suo impegno a difendere la stima di sé di fronte agli altri

**C.** descrive l'impegno in attività finalizzate ad acquisire e a padroneggiare conoscenze e abilità

**D.** descrive l'orgoglio dello studente ad avere successo nella vita

**7) Perché organizzazioni, anche di diversa natura, si mettono in rete?**

**A.** Per poter procacciarsi delle risorse

**B.** Per realizzare risultati difficilmente ottenibili da sole

**C.** Perché lo prevede qualche norma

**D.** Per realizzare un risparmio o un guadagno, ovvero un'economia di scala

**8) L'art. 7 del D.P.R. 275/1999 prevede che le attività delle reti di scuole riguardino:**

**A.** attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento

**B.** l'autonomia dei singoli bilanci, l'acquisto di beni e servizi, l'organizzazione

**C.** attività complementari e integrative

**D.** attività curricolari

**9) Una rete sociale virtuale (social network) è formata da persone che comunicano via Internet:**

**A.** per scambiarsi con un sistema uno a molti messaggi di testo

**B.** principalmente via posta elettronica

**C.** per accedere a uno specifico sistema che permette la condivisione di contenuti

- D. mediante un forum che richiede la presenza contemporanea di più persone

## Capitolo 8 Stili di apprendimento e stili di insegnamento

### 1) Cosa si intende per *intelligenza cinestetica*?

- A. Abilità matematica
- B. Abilità linguistica
- C. Abilità artistica
- D. Abilità motoria

### 2) Che cosa si intende per *stile cognitivo*?

- A. Una modalità di elaborazione dell'informazione che si manifesta in compiti diversi ed in settori diversi del comportamento
- B. La capacità di *problem solving*
- C. Una modalità di comportamento
- D. Una parte del sistema nervoso

### 3) Lo stile cognitivo di una persona è:

- A. ciò a cui lo studente pensa più spesso perché per esso ha maggiore interesse
- B. il modo preferito da una persona di mantenere e di elaborare una conoscenza
- C. l'argomento del quale lo studente ha un maggior numero di conoscenze
- D. l'abilità cognitiva in cui una persona eccelle di più rispetto ad altre

### 4) Lo stile di apprendimento indica:

- A. quali tecniche o processi cognitivi o strategie sono più consone alle capacità di apprendimento di uno studente
- B. in quali condizioni le persone sono più disponibili ad apprendere
- C. quale stile motivazionale può suscitare meglio in uno studente l'interesse per lo studio

- D.** per quale tipo di disciplina uno studente è più predisposto

## **Capitolo 9 Dalla disabilità ai Bisogni Educativi Speciali**

### **1) Qual è la corretta definizione di “persona handicappata” nella legge n. 104/1992?**

**A.** È persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione

**B.** È persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica o di integrazione sociale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di lavoro e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione

**C.** È persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica o di integrazione sociale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di lavoro e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione

**D.** È persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di disturbi di apprendimento, di relazione o di lavoro e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione

### **2) La certificazione dell'handicap compete:**

- A.** al collegio medico istituito presso la sede territoriale dell'INPS
- B.** all'Azienda ospedaliera competente per territorio
- C.** all'Azienda Sanitaria Locale
- D.** al collegio medico istituito presso l'Azienda Sanitaria Locale

### **3) Secondo le Linee guida del 2009, l'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*):**

- A.** recepisce il modello sociale della disabilità
- B.** considera la persona dal punto di vista sanitario
- C.** considera la condizione di salute come variabile indipendente
- D.** non considera le potenzialità complessive del soggetto disabile

### **4) Il D.P.R. 24 febbraio 1994, in merito al Profilo Dinamico Funzionale (PDF), afferma che (individuare la risposta sbagliata):**

**A.** il PDF è redatto, in via orientativa, alla fine della seconda elementare, della quarta elementare, alla fine della seconda media, alla fine del biennio superiore e del quarto anno della scuola superiore

**B.** il PDF è redatto dall'unità multidisciplinare dell'unità sanitaria locale, in collaborazione con il personale insegnante e i familiari

**C.** il PDF indica il prevedibile livello di sviluppo che l'alunno in situazione di handicap dimostra di possedere nei tempi brevi/medi

**D.** il PDF descrive in modo globale i possibili livelli di risposta dell'alunno in situazione di handicap riferiti alle relazioni in atto e a quelle programmabili

**5) I disturbi specifici di apprendimento riconosciuti dalla legislazione scolastica sono:**

**A.** tre: dislessia, discalculia e ADHD

**B.** tre: dislessia, disgrafia e disortografia

**C.** quattro: dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia

**D.** cinque: dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia e ADHD

**6) Ai sensi della legge n. 170/2010, gli alunni con certificazione di DSA hanno diritto:**

**A.** a provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica

**B.** a criteri di valutazione differenziati

**C.** a prove differenziate negli esami di Stato e nei test di accesso all'università

**D.** a tempi adeguati nell'effettuazione di prove scritte

**7) In relazione ai minori stranieri presenti sul territorio nazionale, quale tra le affermazioni di seguito riportate è estranea alla legislazione italiana?**

**A.** Sono soggetti all'obbligo scolastico

**B.** Se privi di documentazione anagrafica, non possono essere iscritti alla scuola

**C.** Hanno diritto all'istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno

**D.** Possono iscriversi alla scuola in qualunque periodo dell'anno scolastico

**8) Secondo le Linee guida del 2006, all'atto dell'iscrizione dell'alunno straniero vanno richiesti i seguenti**

**documenti (individuare la risposta sbagliata):**

- A.** il permesso di soggiorno e i documenti anagrafici
- B.** i documenti sanitari comprovanti le vaccinazioni prescritte
- C.** i documenti scolastici comprovanti la frequenza scolastica pregressa
- D.** non vanno richiesti documenti ma solo le corrispondenti autocertificazioni

**9) Il disturbo dell'attenzione e dell'iperattività (ADHD):**

- A.** di norma viene diagnosticato e certificato ai sensi della legge n. 104/1992
- B.** di norma viene diagnosticato e certificato ai sensi della legge n. 170/2010
- C.** di norma non rientra né nell'area dell'handicap né fra i disturbi specifici di apprendimento
- D.** di norma non rientra nell'area dell'handicap ma, nei casi più gravi, può essere certificato come disturbo specifico di apprendimento

**10) La Direttiva sui BES del 27 dicembre 2012 chiede che siano prese in carico dai consigli di classe situazioni di difficoltà che, di norma, non sono certificabili sulla base delle leggi n. 104/1992 e n. 170/2010. Fra di esse non risulta la seguente difficoltà:**

- A.** disturbo specifico del linguaggio
- B.** discalculia
- C.** disturbo dello spettro autistico lieve
- D.** disprassia

**11) Cosa si intende per *Analisi Funzionale* nel contesto della Psicologia Comportamentale?**

- A.** Una tecnica di elargizione di rinforzi
- B.** Una tecnica atta a studiare le relazioni esistenti tra le istruzioni fornite dall'adulto e il comportamento emesso dallo studente
- C.** Una tecnica atta a studiare le correlazioni esistenti tra il comportamento problema e le variabili ambientali e individuali
- D.** Una tecnica di analisi statistica applicata al comportamento

**12) La Pedagogia Speciale:**

- A.** si identifica con l'insegnamento speciale e con le tecniche specialistiche nei contesti speciali
- B.** ha esaurito il proprio mandato scientifico con la chiusura delle scuole e delle classi speciali
- C.** contribuisce, con il proprio specifico campo d'azione e di riflessione, allo studio dell'educazione
- D.** coincide con l'insegnamento speciale e con le tecniche specialistiche nella scuola comune

**13) Il concetto di *diversità*, nella prospettiva della Scienza dell'Educazione:**

- A.** è un presupposto ineludibile dell'interrelazione educativa
- B.** è un *quid* aggiuntivo al costrutto teorico dell'educazione
- C.** è un settore di ricerca e di studio pedagogico-didattico
- D.** è un settore specifico di studio affidato alla Pedagogia Speciale

**14) I disturbi specifici dell'apprendimento comprendono:**

- A.** il disturbo della lettura, del calcolo e del linguaggio
- B.** il disturbo autistico e del linguaggio
- C.** il disturbo della lettura, dell'espressione scritta e del calcolo
- D.** il disturbo depressivo e il disturbo distimico

**15) Qual è l'errore tipico che si incontra nel disturbo della lettura?**

- A.** Leggere CANE al posto di PANE
- B.** Leggere CANE al posto di GATTO
- C.** Leggere ANEC al posto di CANE
- D.** Non riuscire a leggere la parola CANE

**16) L'incapacità ad elaborare numeri e ad eseguire calcoli è detta:**

- A.** acalculia

- B. afasia
- C. disgrafia
- D. dislessia

17) L'espressione **difficoltà di apprendimento** si riferisce ad alunni che:

- A. presentano ritardo negli apprendimenti a causa di una lesione organica
- B. incontrano un ostacolo o un rallentamento negli apprendimenti scolastici
- C. per il loro comportamento rappresentano un problema per la classe
- D. hanno un quoziante intellettuale significativamente inferiore alla media

18) Nelle **difficoltà di apprendimento** le **tecnologie informatiche**:

- A. sono utili ma solo nei primi anni di scuola
- B. sono dannose in quanto accentuano i disturbi già presenti nel soggetto
- C. sono utili strumenti di ausilio per raggiungere l'autonomia formativa
- D. sono disfunzionali in quanto potrebbero sviare l'attenzione dell'apprendente

19) La **prospettiva interculturale** si propone di:

- A. promuovere il dialogo e il confronto tra individui che hanno riferimenti culturali diversi
- B. proteggere le culture differenti dall'omologazione nella cultura di maggioranza
- C. assimilare senza eccessive tensioni le culture differenti nel gruppo di maggioranza
- D. educare a tollerare, senza attribuirvi eccessiva importanza, le differenze degli altri

20) Le **“Linee guida per l’Integrazione scolastica degli alunni con disabilità”** del 2009, affidano agli Uffici Scolastici Regionali il compito di:

- A. collaborare alle iniziative educative e di integrazione predisposte dalle Istituzioni Scolastiche
- B. favorire la costituzione di reti territoriali per la realizzazione delle attività formative a favore dell'inclusione
- C. garantire consulenza e proposte operative ai Dirigenti degli Uffici Scolastici

**D.** svolgere consulenza per l'impostazione e l'attuazione dei Piani Educativi Individualizzati

**21) Secondo le “Raccomandazioni per la pratica clinica di dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia” (Consensus Conference, 2009), per diagnosticare un disturbo evolutivo specifico dell'apprendimento la prestazione nelle abilità di lettura, scrittura, calcolo deve essere:**

- A.** inferiore a –1 deviazione standard dai valori medi attesi per l'età e/o la classe frequentata
- B.** inferiore a –2 deviazioni standard dai valori medi attesi per l'età e/o la classe frequentata
- C.** inclusa tra –2 e –1 deviazione standard dai valori medi attesi per l'età e/o la classe frequentata
- D.** inferiore a –3 deviazioni standard dai valori medi attesi per l'età e/o la classe frequentata

**22) Secondo una classificazione degli errori ortografici, quale dei seguenti è un errore di tipo fonologico?**

- A.** Scrivere: in tanto (per intanto)
- B.** Scrivere: l'aradio (per la radio)
- C.** Scrivere: fasto (per vasto)
- D.** Scrivere: l'ago (per lago)

**23) Gli alunni con disabilità ammessi a sostenere gli esami di licenza di scuola secondaria di primo grado possono svolgere prove differenziate?**

- A.** Sì, purché gli studenti disabili abbiano seguito per l'intero triennio della scuola secondaria di primo grado un percorso differenziato
- B.** Sì, purché in linea con gli interventi didattico-formativi previsti dal PEI
- C.** No, può essere consentito solo un tempo maggiore per lo svolgimento delle prove
- D.** No, possono essere utilizzati solo strumenti compensativi e dispensativi

## **Capitolo 10 Continuità, orientamento e valutazione**

**1) Nella tassonomia degli Obiettivi Educativi (*Taxonomy of Educational Objectives*) di Bloom quale dei seguenti obiettivi non compare nell'Area cognitiva?**

- A.** Ricezione
- B.** Conoscenza
- C.** Comprensione
- D.** Valutazione

**2) L'educazione permanente è un costrutto concettuale e pedagogico che nasce dall'elaborazione/ricerca nel campo:**

- A.** dell'educazione degli adulti
- B.** della bio-pedagogia
- C.** dell'educazione interculturale
- D.** della filosofia dell'educazione

**3) Cosa si intende per *valutazione formativa*?**

- A.** Una valutazione che renda conto dell'andamento globale dell'alunno nel corso dell'intero anno scolastico
- B.** Una valutazione di tipo formale
- C.** Una valutazione che sia utile alla crescita dell'alunno
- D.** Una valutazione svolta all'inizio dell'a.s. per capire i livelli di partenza degli alunni

## BIBLIOGRAFIA

---

### Teorie dell'apprendimento, psicologia dell'educazione, psicologia dello sviluppo

- Ainsworth M.D.S, *Object Relations, Dependency, and Attachment: a Theoretical Review of the Infant-Mother Relationship*, Child Development, 40, 969-1025, 1969
- , *Infant-Mother Attachment*, American Psychologist, 34 (10), 932-937, 1979
- Ainsworth M.D.S. et al. , *Individual Differences in strange-situational behaviour of one-year-olds*, in H. Schaffer (ed.), *The Origins of Human Social Relations*. London, Academic Press, 1969
- Ainsworth M.D.S., Bell S.M., *Attachment, Exploration, and Separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation*, Child Development, 41(1), 49-67, 1970
- Ainsworth M.D.S., Bowlby J., *An Ethological Approach to Personality Development*, American Psychologist,

vol. 46 (4), 333-341, 1991

Anderson L.W., Krathwohl D.R., *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Longman, New York, 2001

Atkinson R.C., Shiffrin R.M., *Human Memory: a Proposed System and its Control Processes*, 1968

Baddeley A.D., Hitch G., *Working Memory*, in Bower G.A., *Recent Advances in Learning and Motivation*, vol. 8, Academic Press, New York, 1974

Bandura A., Ross D., Ross S., *Transmission of Aggression through Imitation of Aggressive Models*, first published in *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582, 1961

Bandura A., Ross D., Ross S., *Imitation of film-mediated aggressive models* in *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11, 1963

Bandura A., *The Role of Imitation in Personality Development* in *The Journal of Nursery Education*, vol. 18, n. 3, April 1963

–, *Social Learning Theory*, General Learning Corporation, 1971

–, *Influence of Models' Reinforcement Contingencies on the Acquisition of Imitative Responses* in *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 1, n. 6, June 1965

–, *The Self System in Reciprocal Determinism*. *American Psychologist*, vol. 33, n. 4, April 1978

Baum W.M., *What is Radical Behaviorism? A Review of Jay Moore's Conceptual Foundations of Radical Behaviorism*, in *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 95 (1), 119–126, 2011

Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R., *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*, David McKay Company, Inc., New York, 1956

Bloom B.S., *Learning for Mastery. Instruction and Curriculum in Evaluation Comment*, vol. 1, n. 2, published by the *Center for the Study of Evaluation of Instructional Programs*, University of California at Los Angeles, May 1968

–, *Handbook I: Cognitive Domain*, 1956, trad. it. *Tassonomia degli obiettivi educativi*, vol. I, *Dominio cognitivo*, Giunti e Lisciani, Teramo, 1982

–, *The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring*, *Educational Researcher*, vol. 13, n. 6, 4-16, Jun-Jul 1984

Blunden A., *Concepts in Vygotsky's Cultural Psychology*, July 2011

Bowlby J., *Mental Care and Mental Health*, in *Bulletin of the World Health Organization*, 3, 355-354, 1951

–, *The Nature of the Child's Tie to his Mother*, in *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350-373, 1958

Bretherton I., *Attachment Theory: Retrospect and Prospect*, in Bretherton I. e Waters E. (Eds.), *Growing Points of Attachment Theory and Research*, Monographs of the Society for Research in Child Development, Vol. 50, No. 1/2, 3-35, 1985

–, *The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth*, in *Developmental Psychology*, Vol. 28, No. 5, 759-775, 1992

Brown A.L., Campione J.C., *Memory Strategies in Learning: Training Children To Study Strategically*, Technical Report No. 22, University of Illinois at Urbana-Champaign, March 1977

Brown A.L., DeLoache J.S., *Skills, Plans, and Self-Regulation*, Technical Report No. 48, University of Illinois at Urbana-Champaign, March 1977

Bruner J.S., Goodman C.C., *Value and Need as Organizing Factors in Perception*, First published in *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42, 33-44, 1947

Bruner J.S., Postman L., *On the Perception of Incongruity: A Paradigm*, First published in *Journal of Personality*, 18, 206-223, 1949

Bruner J.S., *The growth of mind*, presented at the Seventy-Third Annual Convention of the American Psychological Association, Chicago, September 4, 1965

Chiari G., Nuzzo M.L., *Personal Construct Theory within Psychological Constructivism: Precursor or Avant-Garde?* in Walker B.M. & Costigan J. & Viney L.L. & Warren B. (Eds.), *Personal construct theory: A psychology for the future* (pp. 25-54), Melbourne: Australian Psychological Society Imprint Series, 1996

–, *Psychological constructivisms: A metatheoretical differentiation*, *Journal of Constructivist Psychology*, 9, 163-184, 1996

Crepet P., *Psicologia*, Einaudi Scuola, 2012

De Feo L., *Psicologia*, EdiSES, collana *Memorix*, 2010

Deguchi H., *Observational Learning from a Radical-Behavioristic Viewpoint*, *The Behavior Analyst* n. 2, 7, 83-95, 1984

Ewen R.B., *An Introduction to Theories of Personality*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, 6th ed., New Jersey – London, 2003

Flavell J.H., *Metacognition and Cognitive Monitoring A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry*, *American Psychologist*, vol. 34, No. 10, 906-911, 1979

Fleming J.S., *Erikson's Psychosocial Developmental Stages*, 2004

Fransella F., Neimeyer R.A., *George Alexander Kelly: The Man and his Theory (The Essential Practitioner's Handbook of Personal Construct Psychology- Ch. 1)*, John Wiley & Sons, Ltd 2005

Freud S., *Compendio di psicoanalisi*, Bollati Boringhieri, Torino, 2011

–, *Introduzione alla psicoanalisi*, Bollati Boringhieri, Torino, 2012

Grusec J.E., *Social Learning Theory and Developmental Psychology: The Legacies of Robert Sears and Albert Bandura*, *Developmental Psychology*, vol. 28, n. 5, 776-786, 1992

Hertsgaard L., Gunnar M., Erickson M.F., Nachmias M., *Adrenocortical Responses to the Strange Situation in Infants with Disorganized/Disoriented Attachment Relationships*, *Child Development*, vol. 66, n. 4, 1100-1106, 1995

Koffka K., *Perception: An introduction to the Gestalt-Theorie*, first published in *Psychological Bulletin*, 19, 531-585, 1922

Köhler W., *The Mentality of Apes*, 1925

–, *Gestalt Psychology Today*, first published in *American Psychologist*, 14, 727-734, 1959

Kohlberg L., Mayer R., *Development as the Aim of Education*, *Harvard Educational Review*, vol. 42, n. 4, 1972

Kohlberg L., Hersh R.H., *Moral Development: A Review of the Theory - Theory into Practice*, *Moral Development*, vol. 16, n. 2, 53-59, 1977

Main M., Solomon J., *Procedures for Identifying Infants as Disorganized/Disoriented during the Ainsworth Strange Situation*, in Greenberg M.T., Cicchetti D., Cummings E.M. (Eds.), *Attachment in the preschool years: theory, research, and intervention*, University of Chicago Press, 121-60, 1990

Markman E.M., *Realizing That You Don't Understand: A Preliminary Investigation in Child Development*, 48, 986-992, 1977

Masoni L., *L'opera di Max Wertheimer dal concetto di numero al pensiero produttivo*, 2011

Oesterdiekhoff G., *Mental Growth of Humankind in History*, Books On Demand, 2009

Ormrod J.E., *Human Learning 5/E*, Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall, 2008

Pavlov I.P., *Conditioned Reflexes: an Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex*, 1927, translated by G. V. Anrep (1927)

Piaget J., *Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood*, 1972, Fondation J. Piaget, *Extrait des Actes de la 3ème convention internationale FONEME sur l'éducation humaine de l'adolescence à l'âge adulte*

Pietromonaco P.R., Barrett L.F., *The Internal Working Models Concept: What Do We Really Know About the Self in Relation to Others?*, Review of General Psychology, vol. 4, n. 2, 155-175, 2000

Pressey S.L., *A simple apparatus which gives tests and scores - and teaches. School and Society*, 23 (586), 373-376, 1926

–, *A machine for automatic teaching of drill material. School and Society*, 25 (645), 549-552, 1927

Raskin J.D., *Constructivism in Psychology: Personal Construct Psychology, Radical Constructivism, and Social Constructionism*, American Communication Journal, vol. 5, Issue 3, Spring 2002

Selman R.L., *Taking Another's Perspective: Role-taking Development in Early Childhood*, Child Development, 42, 1721-1734, 1971

–, *The Relation of Role Taking to the Development of Moral Judgment in Children*, Child Development, 42, 79-91, 1971

–, *A Structural Analysis of the Ability to Take Another's Social Perspective: Stages in the Development of Role-Taking Ability*, paper presented to the Society for Research and Child Development, Philadelphia, Pennsylvania, March 29, 1973

–, *A Structural-developmental model of social cognition; implications for intervention research*, paper presented at the Convention of the American Psychological Association, 1975

Skinner B.F., *Walden Two*, Macmillan Company, New York, 1948; trad. it. E. Mainardi Peron: *Walden due: utopia per una nuova società*, La Nuova Italia, Firenze, 1975

–, *Teaching machines. Science*, 128 (3330), 969-977, 1958

Thorndike E.L., *Animal Intelligence: Experimental Studies*, Teachers College, Columbia University Press, The Macmillan Company, 1911

–, *Educational Psychology: Briefer Course*, Teachers College, Columbia University, New York, 1922

Tomic W., Kingma J., *Three Theories of Cognitive Representation and Criteria for Evaluating Training Effects. Educational Practice and Theory*, vol. 18, n. 1, 1996

Tulving E., *Episodic and Semantic Memory*, in Tulving E., Donaldson W. (Eds.), *Organization of Memory*, New York: Academic Press, 1972

von Foerster H., *On Constructing a Reality*, Lecture given at the opening of the fourth International Conference on Environmental Design Research at the Virginia Polytechnic Institute in Blacksburg, Virginia, on April 15, 1973

von Glaserfeld E., *Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching*, 1988

–, *An Exposition of Constructivism: Why Some Like It Radical*, in Davis R.B., Plaher C.A., Roddings R. (Eds.), *Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematics*, JRME Monographs, 1989

Vygotskij L., *Thinking and Speaking* (1934), The M.I.T. Press, 1962

–, *Thought and Language* (translation newly revised and edited by Alex Kozulin), The MIT Press Cambridge, Massachusetts, 1986

–, *Pensiero e Linguaggio. Ricerche Psicologiche*, Editori Laterza, 1992

Vygotskij L., Luria A., *Tool and symbol in child development* in van der Veer R. & Valsiner J., *The Vygotsky*

Reader, Oxford, UK: Basil Blackwell, 1994

Watson J.B., *Behavior: An Introduction to Comparative Psychology*, Henry Holt and Company, 1914

Watson J.B., Rayner R., *Conditioned Emotional Reactions*, First published in *Journal of Experimental Psychology*, 3(1), 1-14, 1920

Wepman J.M., Heine R.W., *Concepts of Personality*, Ch. 8, *The Psychology of Personal Construct: George Kelly*, Aldine Publishing Co., 1963

Wertheimer M., *Laws of Organization in Perceptual Forms*, First published as *Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt II*, in *Psychologische Forschung*, 4, 301-350, translation published in Ellis, W., *A source book of Gestalt psychology*, pp. 71-88, London: Routledge & Kegan Paul, 1938

–, *Gestalt Theory*, first published in *Gestalt Theory*, vol. 21, n. 3, pp. 181-183, novembre 1999

Wood D., Bruner J.S., Ross G., *The Role of Tutoring in Problem Solving* in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 17, pp. 89-100, Pergamon Press, 1976

## **Competenze psico-pedagogiche e didattiche, progettazione del curricolo**

Aronson E., *How the Columbine High School tragedy could have been prevented*, *Journal of Individual Psychology*, vol. 60, n. 4, 2004

Banchi H., Bell R., *The Many Levels Inquiry*, *Science and Children*, 46 (2), 26-29, 2008

Bell T., Urhahne D., Schanze, S. & Ploetzner R., *Collaborative Inquiry Learning: Models, Tools, and Challenges*, *International Journal of Science Education*, 32 (3), 349-377, 2010

Bishop J.L., Verleger M.A., *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*, in *American Society for Engineering Education*, 2013

Bloom B.S., *Learning for Mastery. Instruction and Curriculum in Evaluation Comment*, vol. 1, n. 2, published by the *Center for the Study of Evaluation of Instructional Programs*, University of California at Los Angeles, May 1968

–, *The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring*, *Educational Researcher*, vol. 13, n. 6, pp. 4-16, Jun-Jul 1984

Blunden A., *Concepts in Vygotsky's Cultural Psychology*, July 2011

Brandt R.S., *Cooperative Learning and the Collaborative School: Readings from "Educational Leadership"*, ASCD Publications, 1991

Brown A. L., *Design experiments: theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings*, *The Journal Of The Learning Sciences*, 2(2), 141-178, 1992

–, *The Advancement of Learning*, *Educational Researcher*, vol. 23, n. 8, 4-12, 1994

–, *Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters*, *American Psychologist*, vol. 52, n. 4, 399-413, 1997

Bruner J.S., *The Process of Education*, Harvard University Press, 1960

–, *The Act of Discovery*, Harvard Ed. Rev. vol. 31, pp. 21-32, 1961

–, *Needed: A Theory of Instruction* in *Educational Leadership*, 1963

–, *Toward a Theory of Instruction*, Harvard University Press, 1966

Carter C.J., *Why Reciprocal Teaching?*, *Educational Leadership*, vol. 54, n. 6, 1997

Cotton K., *Effects of Interdisciplinary Team Teaching*, 1982

Delquadri J. et al., *Classwide Peer Tutoring*, *Exceptional Children*, vol. 52, n. 6, 535-542, 1986

Dieker L.A., Murawski W.W., *Co-teaching at the secondary level: Unique issues, current trends, and*

suggestions for success, *The High School Journal*, 86 (4), 2003

Duran D., Monereo C., *Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring*, *Learning and Instruction* 15, 179-199, 2005

Felder R.M., Brent R., *Active Learning: An Introduction*, ASQ Higher Education Brief, 2(4), 2009

Foran J., *The Case Method and the Interactive Classroom*, *Thought & Action The Nea Higher Education Journal*, vol. 17 (1), 41-50, 2001

Friend M., Cook L., Hurley-Chamberlain D., Shamberger C., *Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education*, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9-27, 2010

Fuchs D. et al., *Peer-Assisted Learning Strategies: Making Classrooms More Responsive to Diversity*, *American Educational Research Journal*, vol. 34, n. 1, 174-206, 1997 – 1996

Goodenough D.A., *Teaching with Case Studies*, *Speaking Of Teaching*, Stanford University Newsletter On Teaching, vol. 5, n. 2, 1994

Goodsell A.S. et al., *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*, National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment (NCTLA), 1992

Greenwood C., *Classwide Peer Tutoring*, *Behavior and Social Issues*, vol. 7, n. 1, 1997

Haller C.R., Gallagher V.J., Weldon T.L., Felder R.M., *Dynamics of Peer Education in Cooperative Learning Workgroups*, *Journal Engr. Education*, 89(3), 285-293, 2000

Herreid C. F., Schiller N.A., *Case Studies and the Flipped Classroom*, *Journal of College Science Teaching*, vol. 42, n. 5, 2013

Hmelo-Silver C.E., *Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?*, *Educational Psychology Review*, vol. 16, n. 3, 2004

Hmelo-Silver C.E., Barrows H.S., *Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator*, *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, vol. 1, n. 1, 2006

Hmelo-Silver C.E., Duncan R.G., Chinn C.A., *Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006)*, *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107, 2007

Jang S.J., *Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers*, *Educational Research*, vol. 48, n. 2, 177 - 194, 2006

Johnson D.W. et al., *Circles of Learning. Cooperation in the Classroom*, Edina, Mn, Interaction Book Company, 1984

Johnson D.W., Johnson R.T., *What makes cooperative learning work*, in Kluge D., McGuire S., Johnson D., Johnson R. (Eds.), *JALT applied materials: cooperative learning*, 23-36, 1999

Mengduo Q., Xiaoling J., *Jigsaw Strategy as a Cooperative Learning Technique: Focusing on the Language Learners*, *Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly)*, vol. 33, n. 4, 2010

–, *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, tr. it. a cura di Corbani M., Sperling & Kupfer, Milano 1993

Morin E., *Seven complex lessons in education for the future*, UNESCO Publishing, 2001

–, *Restricted Complexity, General Complexity*, Presented at the Colloquium “Intelligence de la complexité: epistemologie et pragmatique”, Cerisy-La-Salle, France, 2005

–, *La sfida della complessità. Le Défi de la Complexité*, Anselmo A. e Gembillo G. (a cura di), Le Lettere, 2011

Murawski W.W., Dieker L.A., *Tips and Strategies for Co-Teaching at the Secondary Level*, *Teaching Exceptional Children*, vol. 36, n. 5, 52-58, 2004

- Oesterdiekhoff G., *Mental Growth of Humankind in History*, Books On Demand, 2009
- Palincsar A.S., Brown A.L., *Reciprocal Teaching of Comprehension-Monitoring Activities*, Technical Report n. 269, University of Illinois, 1983
- , *Reciprocal Teaching of Comprehension- Fostering and Comprehension-Monitoring Activities*, Cognition and Instruction, 1 (2), 117-175, 1984
- Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino*, 1964
- , *Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood*, 1972, Fondation J. Piaget, *Extrait des Actes de la 3ème convention international FONEME sur l'éducation humaine de l'adolescence à l'âge adulte*
- Pressey S.L., *A simple apparatus which gives tests and scores - and teaches*. *School and Society*, 23 (586), 373-376, 1926
- , *A machine for automatic teaching of drill material*. *School and Society*, 25 (645), 549-552, 1927
- Prince M., *Does Active Learning Work? A Review of the Research*, *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231, 2004
- Prince M., Felder R., *Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases*, *Journal of Engineering Education*, 2006
- , *Many Faces of Inductive Teaching and Learning*, *Journal of College Science Teaching*, vol. 36, n. 5, 2007
- Roehl A., Reddy S.L., Shannon G.J., *The Flipped Classroom: an opportunity to engage millennial students through active learning strategies*, *Journal of Family and Consumer Service*, vol. 105, n. 2, 44-49, 2013
- Roger T., Johnson D.W., *Cooperative Learning Two heads learn better than one*, *Transforming Education*, 18, 34, 1998
- Rychen D.S., Salganik L.H., *Definition and Selection of Key Competencies*, Fourth General Assembly of the OECD Education Indicators Programme, The INES Compendium, Contributions from the INES Networks and Working Groups, 11-13 September 2000, Tokyo, Japan
- Sandholtz J.H., *Interdisciplinary Team Teaching as a Form of Professional Development*, *Teacher Education Quarterly*, 27 (3), 39-54, 2000
- Savery J.R., *Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions*, *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, vol. 1, n. 1, 2006
- Segal L., *The Dream of Reality, Heinz von Foerster's Constructivism*, 2nd Edition, 2001
- Skinner B.F., *The Science of Learning and the Art of Teaching*, 1954
- , *Teaching machines. Science*, 128 (3330), 969-977, 1958
- Slavin R.E., *When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement?*, *Psychological Bulletin*, vol. 94, n. 3, 429-445, 1983
- , *Research on Cooperative Learning: Consensus and Controversy*, *Educational Leadership*, December 1989/January 1990
- Smith B.L., MacGregor J.T., *What is Collaborative Learning?*, in *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*, 1992
- Topping K.J., *The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature*, *Higher Education*, vol. 32, n. 3, 321-345, 1996
- , *Peer Assessment between Students in Colleges and Universities*, *Review of Educational Research*, vol. 68, n. 3, 249-276, 1998
- , *Trends in Peer Learning*, *Educational Psychology*, vol. 25, n. 6, 631-645, 2005
- Tucker B., *The Flipped Classroom, Online instruction at home frees class time for learning*, *Education Next*,

2012

Vaughn S., Schumm J., & Arguelles M., *The ABCDEs of co-teaching*, Teaching Exceptional Children, 30 (2), 4-10, 1997

Vygotskij L., *Thinking and Speaking* (1934), The M.I.T. Press, 1962

–, *Thought and Language* (translation newly revised and edited by Alex Kozulin), The MIT Press Cambridge, Massachusetts, 1986

–, *Pensiero e Linguaggio. Ricerche Psicologiche*, Editori Laterza, 1992

von Foerster H., *Perception of the Future and the Future of Perception*, Adaptation of an address given at the opening of the Twenty-fourth Annual Conference on World Affairs at the University of Colorado, Boulder, Colorado, U.S.A., on March 29, 1971

von Glaserfeld E., *Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching*, 1988

–, *Learning as Constructive Activity*, 2008, originally published in *Proceedings of the 5<sup>th</sup> Annual Meeting of the North American Group of Psychology in Mathematics Education*, vol. 1, edited by J.C. Bergeron & N. Herscovics, Montreal: PME-NA, 41-101, 1983

Welch M., Brownell K., Sheridan S.M., *What's the Score and Game Plan on Teaming in Schools? A Review of the Literature on Team Teaching and School-Based Problem-Solving Teams*, Remedial and Special Educational, 20, 36-49, 1999

White H., *Problem-Based Learning*, Speaking Of Teaching, Stanford University Newsletter On Teaching, vol. 11, n. 1, 2001

Wood D., Bruner J.S., Ross G., *The Role of Tutoring in Problem Solving* in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 17, pp. 89-100, Pergamon Press, 1976

### **Libri di testo e nuove tecnologie per la didattica**

AA.VV., *Serious Games for Higher Education: a Framework for Reducing Design Complexity*, Journal of Computer Assisted Learning, vol. 24 (5), 420-432, 2008

Atkins D.E., Brown J.S., Hammond A.L., *A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities*, Report to The William and Flora Hewlett Foundation, 2007

Biondi G., *Lavagna interattiva multimediale e contenuti didattici digitali: dal learning object all'asset*, PuntoEdu, INDIRE

Bondi R., Gabriele Benassi G., *La scuola digitale in Emilia Romagna: suggerimenti per l'impiego delle tecnologie in classe*, USR Emilia Romagna, Rivista Studi e Documenti n. 6, 2013

Campi A., Pieraccini L., *Blended learning attraverso l'utilizzo della lavagna interattiva multimediale*, Journal of e-Learning and Knowledge Society, vol. 3, n. 3, 39- 49, 2007

Domingo M. & Marquès P., *Classroom 2.0 Experiences and Building on the Use of ICT in Teaching*, Comunicar, 37, 169-174, 2011

Downes, S., *Models for Sustainable Open Educational Resources*, Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects, vol. 3, 29-44, 2007

Heins T., Frances Himes F., *Creating Learning Objects With Macromedia Flash MX*, Macromedia White Paper, 2002

Light D., Polin D. K., *Integrating Web 2.0 tools into the classroom: Changing the culture of learning*, EDC Center for Children and Technology, 2010

Panzavolta S., *Learning Object, oggetti didattici per l'e-learning*, INDIRE, 2003

Perkins D.N., *Educating for insight*, Educational Leadership, vol. 49, n. 2, 2-8, 1991  
Perkins D.N., *Technology meets constructivism: Do they make a marriage?*, Educational Technology, vol. 31, n. 5, 18-23, 1991

Rivoltella P.C., *Conosciamo la LIM, Gli aspetti tecnologici*, LIM.news, DeAgostini Scuola S.p.A, Novara

Salomon G., Perkins D.N., *Learning in wonderland: What computers really offer education*, In S. kerr (Ed.), Technology and the future of education (pp. 111-130), NSSE Yearbook. Chicago: University of Chicago Press, 1996

–, *Individual and social aspects of learning*, Review of Research in Education, vol. 23, 1-24, 1998

Salomon G., *Novel constructivist learning environments and novel technologies: some issues to be concerned with*, Research Dialogues in Learning and Instruction, vol. 1, n. 1, 3-12, 1998

Shute V.J., Ventura M., Bauer M.I., & Zapata-Rivera D., *Melding the power of serious games and embedded assessment to monitor and foster learning: Flow and grow*. In Ritterfeld U., Cody M., & P. Vorderer (Eds.), *Serious games: Mechanisms and effects*, 295-321, 2009

Susi T., Johannesson M., Backlund P., *Serious Games, An Overview*, Technical Report, School of Humanities and Informatics, University of Skövde, 2007

Varani A., *Ambienti di apprendimento e tecnologie*, Informatica e scuola, anno XV, n. 1, aprile 2007

Wilson B., *Metaphors for instruction: Why we talk about learning environments*, Educational Technology, 35(5), 25-30, 1995

## Competenze sociali

AA.VV., *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders - Clinical descriptions and diagnostic guidelines*, World Health Organization, 1990

AA.VV., *International statistical classification of diseases and related health problems*, X revisione, 2010, vol. 2, *Instruction manual*, World Health Organization, 2011

AA.VV., *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)*, IV edizione, American Psychiatric Association (2010)

Allen J.L., Rybczyk E., Judd B., *Communication Style and the Managerial Effectiveness of Male and Female Supervisors*, Journal of Business & Economics Research, vol. 4, n. 8, 2006

Besag V.E., *Bullies and Victims in Schools. A Guide to Understanding and Management*, Open University Press, 1989

Brown J.S., Collins A., Duguid P., *Situated Cognition and the Culture of Learning*, BBN Systems and Technologies Corporation, Report n. 6886

–, *Situated Cognition and the Culture of Learning*, "Educational Researcher", vol. 18, n. 1. pp. 32-42, (Jan.-Feb., 1989)

Carl W., *Flow-a theory of optimal experience: history and critical evaluation*, Theories of Communication, 1994,

Comadena M.E. et al., *Communication style and teacher effectiveness: a comparative study of the perceptions of adult learners and traditional undergraduate students*, Annual Meeting of the Speech Communication Association, Chicago, 1990

Cotton K., *Effects of Interdisciplinary Team Teaching*, 1982

den Brok P., Levy J., Brekelmans M., Wubbels T., *The Effect of Teacher Interpersonal Behaviour on Students*, Journal of Classroom Interaction, vol. 40 (2), 20-33, 2005

den Brok P., Taconis R., Fisher D., *How Well Do Science Teachers Do? Differences in Teacher-Student Interpersonal Behavior Between Science Teachers and Teachers of Other (School) Subjects*, The Open Education Journal, vol. 3, 44-53, 2010

den Brok P., Brekelmans M., Wubbels T., *Interpersonal Teacher Behaviour and Student Outcomes*, School Effectiveness and School Improvement, vol. 15, nn. 3-4, 407-442, 2004

Dieker L.A., Murawski W.W., *Co-teaching at the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success*, The High School Journal, 86 (4), 2003

Fisher D., Fraser B. & Cresswell J., *Using the "Questionnaire on Teacher Interaction" in the Professional Development of Teachers*, Australian Journal of Teacher Education, 20 (1), 1995

Friend M., Cook L., Hurley-Chamberlain D., Shamberger C., *Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education*, Journal of Educational and Psychological Consultation, 20, 9-27, 2010

Hektner J.M. & Csikszentmihalyi M., *A longitudinal exploration of flow and intrinsic motivation in adolescents*, in Schiefele U. & Hickey D. (Chairs ), *Experience sampling and on-line assessment of affect, motivation, and cognition in diverse learning contexts*. Symposium conducted at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, 1996

Jackson S.A., Marsh H.W., *Development and validation of a scale to measure optimal experience: the flow state scale*, Journal of Sport & Exercise Psychology, 18, 17-35, 1996

Jang S.J., *Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers*, Educational Research, vol. 48, n. 2, 177-194, 2006

Leary T., *Interpersonal diagnosis of personality*, New York: Ronald Press, 1957

Levy J., den Brok P., Wubbels T., Brekelmans M., *Students' perceptions of interpersonal aspects of the learning environment*, Learning Environments Research, vol. 6, n. 1, 5-36, 2003

Maulana R., Opdenakker M.C., den Brok P., Bosker R., *Teacher-student interpersonal relationships in Indonesia: profiles and importance to student motivation*, Asia Pacific Journal of Education, vol. 31, n. 1, 33-49, 2011

Mehrabian A., *Nonverbal Communication*, Chicago, Aldine-Atherton, 1972

–, *Silent Messages: Implicit Communication of Emotions and Attitudes*, Belmont, CA: Wadsworth, 1981

Midoro M., *Dalle comunità di pratica alle comunità di apprendimento virtuali*, TD25, n. 1, 2002

Mills N., *Situated Learning through Social Networking Communities: The Development of Joint Enterprise, Mutual Engagement, and a Shared Repertoire*, "CALICO Journal", 28 (2), pp. 345-368

Moneta G.B., *On the Measurement and Conceptualization of Flow*, in S. Engeser (ed.), *Advances in Flow Research* (pp. 23-50), New York: Springer, 2012

Murawski W.W., Dieker L.A., *Tips and Strategies for Co-Teaching at the Secondary Level*, Teaching Exceptional Children, vol. 36, n. 5, 52-58, 2004

Myers S.A. *Style, communicator*, in Littlejohn S.W. & Foss K.A. (Eds.), *Encyclopedia of communication theory*, Thousand Oaks, CA: Sage, 2009

Myers S.A. & Horvath C.W., *A further examination of teacher communication style and college student learning*, Journal of the Illinois Speech and Theatre Association, 18, 37-48, 1997

Myers S.A. & Rocca K.A., *The relationship between college student class participation and perceived instructor communicator style*, Journal of the Missouri Speech and Theatre Association, 37, 114-127, 2007

Nakamura J., Csikszentmihalyi M., *The concept of flow*, Handbook of positive psychology, 89-105, 2002

Norton R.W., *Teacher effectiveness as a function of communicator style*, in B. Ruben (Ed.), *Communication*

Yearbook I, New Brunswick, New Jersey: Transaction Books, 525-41, 1977

–, *Foundation of a communicator style construct*, Human Communication Research, 4 (2), 99-112, 1978

–, *Communicator style*, Beverly Hills, CA: Sage, 1983

Norton R.W., Miller L.D., *Dyadic Perception of Communication Style*, Communication Research, vol. 2, n. 1, 1975

Norton R.W., Pettegrew L.S., *Communicator style as an effect determinant of attraction*, Communication Research, vol. 4, n. 3, 1977

Olweus, D., *Bullying at school: What we know and what we can do*, Cambridge, MA: Blackwell, 1993

–, *A Profile of Bullying at School*, Educational Leadership, vol. 60, n. 6, 12-17, 2003

Orsenigo A., *Le riunioni di lavoro*, Spunti, n. 4, Studio APS, Milano, 49-66, 2001

Sandholtz J.H., *Interdisciplinary Team Teaching as a Form of Professional Development*, Teacher Education Quarterly, 27 (3), 39-54, 2000

Segumpang R.G., Christopher A.A., Rao R., *Cross-Cultural Communication Styles in Multinational Companies in Malaysia*, Human Communication, vol. 10, n. 1, 1- 19, 2007

Shernoff D.J., Csikszentmihalyi M., Schneider B., Shernoff E.S., *Student Engagement in High School Classrooms from the Perspective of Flow Theory*, School Psychology Quarterly, vol. 18, n. 2, 158-176, 2003

Smith P.K., Pepler D., Rigby K., *Bullying in schools: how successful can interventions be?*, Cambridge University Press, 2004

Symeon P. Vlachopoulos, Costas I. Karageorghis and Peter C. Terry - Hierarchical confirmatory factor analysis of the Flow State Scale in an exercise setting - 1st June, 2000

Telli S., den Brok P., Cakiroglu J., *Teacher-student interpersonal behavior in secondary science classes in Turkey*, Journal of Classroom Interaction, vol. 42 (2), 31-40, 2007-2008

Vaughn S., Schumm J., & Arguelles M., *The ABCDEs of co-teaching*, Teaching Exceptional Children, 30 (2), 4-10, 1997

Vlachopoulos S.P., Karageorghis C.I., Terry P.C., *Hierarchical confirmatory factor analysis of the Flow State Scale in exercise*, Journal of Sports Sciences, 18 (10), 815-823, 2000

Wang J., Iannotti R.J., Nansel T.R., *School Bullying Among US Adolescents: Physical, Verbal, Relational and Cyber*, J. Adolesc Health, 45(4), 368-375, 2009

Welch M., Brownell K., Sheridan S.M., *What's the Score and Game Plan on Teaming in Schools? A Review of the Literature on Team Teaching and School-Based Problem-Solving Teams*, Remedial and Special Educational, 20, 36-49, 1999

Wenger E., *Communities of Practice: Learning as a Social System*, Systems Thinker, June 1998

–, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, 1998

–, *Communities of practice a brief introduction* retrieved [www.ewenger.com/theory\\_2006](http://www.ewenger.com/theory_2006)

Wenger E., Snyder W.M., *The Organizational Frontier*, "Harvard Business Review", 139-145, 2000

Wubbels T., Brekelmans M., *Chapter 1 Two decades of research on teacher-student relationships in class*, International Journal of Educational Research, 4, 6-24, 2005

Wubbels T., Brekelmans M., den Brok P., van Tartwijk J., *An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands*, in Evertson C. & Weinstein C. (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, (pp. 1161-1191), Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006

## Stili di apprendimento e stili di insegnamento

- Abbey D.S., Hunt D.E. & Weiser J.C., *Variations on a theme by Kolb: A new perspective for understanding counseling and supervision*, The Counseling Psychologist, 13(3), 477-501, 1985
- Boyle R.A., Dunn R., *Teaching Law Students Through Individual Learning Styles*, Albany Law Review, vol. 62, n. 1, 213-255, 1998
- Dunn R., Beaudry J.S., Klavas A., *Survey of Research on Learning Styles*, Educational Leadership, vol. 46, n. 6, 50-58, 1989
- Dunn R.S., Dunn K.J., *Learning Styles/Teaching Styles: Should they... Can they... Be matched?*, Educational Leadership, vol. 36, n. 4, 238-244, 1979
- Dunn R., *Learning Style: State of the Science, Theory into Practice*, Matching Teaching & Learning Styles, vol. 23, n. 1, 10-19, 1984
- Dunn R. et al., *Learning Style Researchers Define Differences Differently*, Educational Leadership, 38, 372-375, 1981
- , *Impact of Learning-Style Instructional Strategies on Students' Achievement and Attitudes: Perceptions of Educators in Diverse Institutions* The Clearing House, A Journal of Education Strategies, vol. 82, n. 3, 135-140, 2009
- Felder R.M., Silverman L.K., *Learning and teaching styles*, Engineering Education, vol. 78, n. 7, 674-681, 1988
- Felder R.M., Spurlin J., *Applications, Reliability and Validity of the Index of Learning Styles*, Int. J. Engng Ed., vol. 21, n. 1, 103-112, 2005
- Fleming N.D., Mills C., *Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection*, To Improve the Academy, vol. 11, 137-155, 1992
- Fleming N.D., *I'm different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom*, in Zelmer,A., (ed.) *Research and Development in Higher Education*, Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia (HERDSA), HERDSA, vol. 18, 308-313, 1995
- Fleming N.D., Baume D., *Learning Styles Again: VARKing up the right tree!*, Educational Developments, SEDA, Issue 7.4, 4-7, 2006
- Hunt D.E., *Beginning with ourselves in practice, theory and human affairs*, Cambridge MA: Brookline Books, 1987
- Kolb A.Y., Kolb D.A., *Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education*, Academy of Management Learning & Education, vol. 4, n. 2, 193-212, 2005
- , *The Kolb Learning Style Inventory-Version 3.1: 2005 Technical Specifications*, Experience Based Learning Systems, 2005
- Kolb D.A., *Learning styles and disciplinary differences*, in A.W. Chickering (Ed.), *The modern college*, (pp. 232-255), San Francisco: Jossey-Bass, 1981
- Othman N., Amiruddin M.H., *Different Perspectives of Learning Styles from VARK Model*, Procedia Social and Behavioral Sciences, vol. 7, 652-660, 2010
- Restak R., *The brain: The last frontier*, Garden City, NY: Doubleday, 1979
- Stirling P., *Power lines*, New Zealand Listeneræ, 13-15, 1987
- Thies A.P., *A brain-behavior analysis of learning styles. In Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*, Reston, VA: National Association of Secondary School Principals, 55-61, 1979

Zull J.E., *The art of changing the brain: Enriching teaching by exploring the biology of learning*, Sterling, VA: Stylus, 2002

## **Dalla disabilità ai Bisogni Educativi Speciali**

AA.VV., *Understanding Medical and Disability Information*, Government of Alberta (Education),

AA.VV., *Special Educational Needs*, Code of Practice, Department for education and skills, November 2001

Ref: DfES/581/2001

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva* Raccomandazioni Politiche, Odense, Danimarca, 2009 [https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education\\_key-principles-IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-IT.pdf)

Baldacci M., *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Torino, Utet, 2002

–, *Individualizzazione, Innovazione Educativa* (Mensile di discussione e progettazione di nuovi itinerari formativi), n. 5-6 Maggio/Giugno 2006

Beacco J.C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M., Goullier F., Panthie J., *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, tr. it di E. Lugarini, in Italiano LinguaDue, vol. 3, n. 1, 2011

Berry J.W., *Cultural relations in plural societies: Alternatives to segregation and their sociopsychological implications*, in N. Miller & M. B. Brewer (Eds.), *Groups in contact: The psychology of desegregation* (pp. 11–27), New York: Academic Press, 1984

–, *Multicultural policy in Canada: A social psychological analysis*, Canadian Journal of Behavioral Science, 16, 353-370, 1984

Byram M., *Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2009, DG IV / EDU / LANG (2009)15

Carulla S.L. et al. *Funcionamiento intelectual límite: guía de consenso y buenas prácticas*, Revista de Psiquiatría y Salud Mental, vol. 6, n. 3, 109-120, 2013 <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-psiquiatria-salud-mental-286-linkresolver-funcionamiento-intelectual-limite-guia-consenso-90207723>

Council of Europe Ministers of Foreign Affairs, *White Paper on Intercultural Dialogue*, Strasbourg, 2008, versione italiana: *Libro bianco sul dialogo interculturale «Vivere insieme in pari dignità»*, [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_ItalianVersion.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf)

Idol L., *Key questions related to building collaborative and inclusive schools*, Journal of Learning Disabilities, vol. 30, n. 4, 384-394, 1997

Istituto superiore di sanità, *Consensus Conference Disturbi specifici dell'apprendimento*, 2010 [http://www.lineeguidadsa.it/download\\_documentiDSA/download.php](http://www.lineeguidadsa.it/download_documentiDSA/download.php)

Jankowska A.M., Bogdanowicz M., Takagi A., *Stability of the WISC-R scores in students with borderline intellectual functioning*, Health Psychology Report, vol. 2, n. 1, 2014, 49-59, 2014 DOI: 10.5114/hpr.2014.42789

Jankowska A.M., Bogdanowicz M., Shaw S., *Strategies of memorization and their influence on the learning process among individuals with borderline intellectual functioning*, Acta Neuropsychologica, vol. 10, n. 2, 271-290, 2012

Kivirauma J., Klemelä K., Rinne R., *Segregation, integration, inclusion—the ideology and reality in Finland*, European Journal of Special Needs Education, vol. 21, n. 2, 117-133, 2006

Rudmin F.W., *Critical History of the Acculturation Psychology of Assimilation, Separation, Integration, and Marginalization*, Review of General Psychology, vol. 7, n. 1, 3-37, 2003

Sage D., *It means more than mainstreaming*, Inclusion Times, vol. 1, 1993

Shaw S.R., *An educational programming framework for a subset of students with diverse learning needs: borderline intellectual functioning*, Intervention in School & Clinic, vol. 43, n. 5, 291-299, 2008

Snow K., *Disability is natural: Revolutionary common sense for raising successful children with disabilities*, Woodland Park, CO, BraveHeart Press 2001

Sónia L., *From exclusion to inclusion going through segregation and integration: the role of the school and of the sociopedagogical mediator/Procedia*, Social and Behavioral Sciences, vol. 69, 47-53, 2012

Tacconi G., *La valutazione tra individualizzazione e personalizzazione. Una prospettiva didattica*, Rassegna dell'istruzione, vol. LXV, n. 1-2, 112-116, 2010

USR Lombardia, *Strumenti d'intervento per Alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per L'inclusione Scolastica: concetti chiave e orientamenti per l'azione*, dicembre 2013 [http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2014/01/protlo45\\_13all1.pdf](http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2014/01/protlo45_13all1.pdf)

Vislie L., *From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies*, European Journal of Special Needs Education, vol. 18, n. 1, 17-35, 2003

World Health Organization, *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps*, WHO Publications, Geneva, 1980

–, *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders (Clinical descriptions and diagnostic guidelines)*, WHO Publications, Geneva, 1992

–, *ICF Short Version: International Classification of Functioning, Disability and Health*, WHO Publications, Geneva, 2001

–, *International classification of functioning, disability and health: children & youth version: ICF-CY*, WHO Publications, Geneva, 2007

### **Continuità, orientamento e valutazione**

Anderson L.W., Krathwohl D. R., *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Longman, New York, 2001

Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R., *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*, David McKay Company, Inc., New York, 1956

Bloom B.S., *Learning for Mastery. Instruction and Curriculum in Evaluation Comment*, vol. 1, n. 2, published by the *Center for the Study of Evaluation of Instructional Programs*, University of California at Los Angeles, May 1968

–, *Handbook I: Cognitive Domain*, 1956, trad. it. *Tassonomia degli obiettivi educativi*, vol. I, *Dominio cognitivo*, Giunti e Lisciani, Teramo, 1982

–, *The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring*, Educational Researcher, vol. 13, n. 6, 4-16, Jun-Jul 1984

## **Parte Seconda**

## **Legislazione scolastica**

## SOMMARIO

[\*\*Sezione I Il sistema scolastico italiano ed il contesto europeo\*\*](#)

[\*\*Capitolo 11 L'evoluzione storica della scuola italiana\*\*](#)

[\*\*Capitolo 12 La scuola dell'infanzia e del primo ciclo\*\*](#)

[\*\*Capitolo 13 Il secondo ciclo dell'istruzione: parte generale\*\*](#)

[\*\*Capitolo 14 Gli ordinamenti di istituti professionali, istituti tecnici, licei\*\*](#)

[\*\*Capitolo 15 L'Unione europea e la sussidiarietà verso i sistemi scolastici dei paesi membri\*\*](#)

[\*\*Sezione II L'istituzione scolastica\*\*](#)

[\*\*Capitolo 16 Autonomia scolastica e dirigenza\*\*](#)

[\*\*Capitolo 17 La comunità scolastica come luogo della partecipazione: gli organi collegiali d'istituto\*\*](#)

[\*\*Capitolo 18 L'insegnante: stato giuridico e profilo contrattuale\*\*](#)

[\*\*Capitolo 19 Gli studenti con bisogni educativi speciali\*\*](#)

[\*\*Sezione III L'ordinamento della Repubblica - La Pubblica Amministrazione\*\*](#)

[\*\*Capitolo 20 L'ordinamento dello Stato – Il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca\*\*](#)

[\*\*Capitolo 21 Le autonomie territoriali della Repubblica\*\*](#)

[\*\*Capitolo 22 La Pubblica Amministrazione nella Costituzione e nella legge\*\*](#)

[\*\*Capitolo 23 Il rapporto di lavoro nella PA\*\*](#)

## Sezione I

### **Il sistema scolastico italiano ed il contesto europeo**

#### **Capitolo 11**

#### **L'evoluzione storica della scuola italiana**

##### **11.1 La scuola in Italia nella seconda metà dell'Ottocento**

###### **11.1.1 La legge Casati del 1859**

Al momento dell'unificazione della penisola (17 marzo 1861), il Regno di Sardegna estese all'intero Regno d'Italia il sistema scolastico creato dalla legge Casati n. 3725 del 13 novembre 1859.

Gli obiettivi principali della legge erano quelli di:

- combattere l'analfabetismo, che all'atto dell'unificazione (1861) si aggirava attorno all'80%;
- togliere alle istituzioni della Chiesa cattolica l'esclusività dell'istruzione per affidarla allo Stato.

Essa articolò la pubblica istruzione su tre livelli successivi: l'istruzione primaria e tecnica, l'istruzione secondaria classica e l'istruzione superiore (università).

In particolare:

- la scuola elementare era di quattro anni, due inferiori (biennio obbligatorio e gratuito) e due superiori, a carico dei Comuni;
- l'istruzione classica operava dopo le elementari su due gradi: il ginnasio di tre anni più il liceo per altri tre anni nel secondo grado;
- l'istruzione tecnica era impartita per tre anni dopo la scuola elementare nel grado inferiore (scuole tecniche) e per altri tre anni nel grado superiore (istituti tecnici).

### **11.1.2 La legge Coppino del 1877**

La legge 15 luglio 1877 n. 3961, detta anche legge Coppino dal nome del ministro proponente, fu la prima delle riforme varate dal governo della sinistra storica, succeduta nel 1876 ai quindici anni di governo della destra storica.

Tale legge innalzava a tre anni la durata dell'istruzione elementare obbligatoria, portandola a cinque anni di durata complessiva.

Era possibile ottemperare all'obbligo di istruzione con la frequenza di una scuola privata o con l'insegnamento in famiglia, a condizione che i genitori dimostrassero di avere la cultura o i mezzi per sostenere l'insegnamento privato dei propri figli.

## **11.2 La scuola in Italia nella prima metà del Novecento**

---

All'inizio del nuovo secolo i problemi dell'educazione e della scuola italiana riguardavano:

- il persistente analfabetismo, che nei decenni era progressivamente diminuito ma che ancora affliggeva circa la metà della popolazione;
- il reperimento delle risorse finanziarie per i Comuni, in difficoltà nell'assicurare la fornitura di edifici e maestri per la scuola elementare;
- il reperimento di insegnanti formati, che continuavano ad essere in numero inferiore al necessario ed erano per lo più di modesta preparazione e mal retribuiti;
- l'istruzione per il lavoro, dato che la seconda rivoluzione industriale era in atto e richiedeva maestranze preparate.

### **11.2.1 La legge Orlando (1904)**

La legge proposta da Vittorio Emanuele Orlando nel 1904 rese obbligatoria l'istruzione fino al dodicesimo anno di età, prevedendo un "corso popolare" formato dalle classi quinta e sesta per quei ragazzi che non intendessero proseguire negli studi pur rimanendo nel contesto dell'istruzione.

Si aprì con rinnovata attenzione la questione della scuola successiva ai corsi di scuola primaria, con la proposta di una scuola media che fosse unica sia per coloro che proseguissero gli studi nel ginnasio e nel liceo sia per coloro che avessero scelto la strada degli istituti tecnici; di ciò, tuttavia, non si fece nulla.

### **11.2.2 La legge Daneo-Credaro (1911)**

Nel 1911 la legge Daneo-Credaro introdusse norme importanti per assicurare il diritto all'istruzione anche

nelle aree più povere:

- le scuole elementari passarono alla diretta gestione dello Stato tramite le Province, con facoltà di mantenimento dell'autonomia solo per le scuole dei Comuni capoluogo e dei Comuni con un numero di analfabeti inferiore al 25%;
- la condizione dei maestri registrò un miglioramento perché fu fissata la retribuzione minima e fu istituito per loro il fondo pensionistico;
- i patronati scolastici diventarono obbligatori per fornire assistenza alle famiglie in difficoltà nell'assicurare il soddisfacimento dell'obbligo di istruzione.

Fu, inoltre, istituito il liceo moderno (successivamente denominato liceo scientifico), da affiancare al liceo classico.

La legge Daneo-Credaro segnò un passaggio verso la moderna concezione della scuola pubblica, frutto della cultura riformista che animò i governi Giolitti d'inizio secolo.

### **11.2.3 La riforma Gentile (1923)**

Si suole chiamare "riforma Gentile" tutto il complesso delle norme di sistema che riformarono la scuola italiana tra il 1923 e il 1928, quando fu emanato il Testo unico delle leggi sulla Pubblica Istruzione (R.D. n. 877 del 5 febbraio 1928, integrato nell'aprile 1928 con il R.D. n. 1297 sull'istruzione elementare).

Il 13 novembre 1922, all'indomani della Marcia su Roma e dell'incarico ricevuto dal Re Vittorio Emanuele III, Benito Mussolini ottenne dal Parlamento i pieni poteri per un anno al fine di risolvere questioni urgenti, quali il risanamento del bilancio dello Stato e l'adeguamento del sistema scolastico e universitario, il cui ministero fu affidato al filosofo Giovanni Gentile.

A lui tutti riconoscevano competenza e autorevolezza; egli si circondò di persone anche di orientamento diverso quali Benedetto Croce e Giuseppe Lombardo Radice che dirigeva la Direzione per la scuola elementare.

I poteri straordinari concessi al governo Mussolini con la legge delega 3 dicembre 1922, n. 1601, consentirono al ministro Gentile di emanare, per mezzo di regi decreti (R.D.), la più organica e importante riforma della storia del sistema scolastico italiano che rimase in vigore, almeno nelle linee portanti, fino alla c.d. riforma Moratti (legge n. 53/2003) e alla successiva legge n. 133/2008, da cui scaturirono i provvedimenti di revisione dei licei nonché degli istituti tecnici e professionali.

L'istruzione scolastica fu resa obbligatoria fino a 14 anni.

L'alunno che terminava la scuola elementare, della durata di cinque anni, aveva quattro possibilità:

- il ginnasio, che dava l'accesso al liceo;
- l'istituto tecnico, articolato in un corso inferiore e in un corso superiore;
- l'istituto magistrale, articolato in un corso inferiore e in un corso superiore;
- la scuola complementare, di indirizzo tecnico, commerciale ed agrario, denominata poi scuola di avviamento professionale, che non consentiva l'ulteriore proseguimento negli studi e aveva la durata di tre anni.

Gli elementi essenziali della Riforma Gentile possono essere così schematizzati:

- riordinò l'istruzione classica la quale *"ha per fine di preparare alle università ed agli istituti superiori"* (art. 39, R.D. n. 1054/1923);

- istituì l'istituto magistrale il quale “*ha per fine di preparare gli insegnanti delle scuole elementari*” (art. 53, R.D. n. 1054/1923): ad ogni istituto magistrale era annesso un giardino d'infanzia o una casa dei bambini;
- riordinò il liceo scientifico, “*il quale ha per fine di sviluppare ed approfondire l'istruzione dei giovani che aspirino agli studi universitari nelle facoltà di scienze e di medicina e chirurgia*” (art. 60, R.D. n. 1054/1923);
- istituì il liceo femminile il quale “*ha per fine di impartire un complemento di cultura generale alle giovinette che non aspirano né agli studi superiori né al conseguimento di un diploma*” (art. 65, R.D. n. 1054/1923);
- articolò l'istituto tecnico in un corso inferiore di tre anni, seguito o dal liceo scientifico o da un corso quadriennale superiore tecnico;
- istituì l'esame di maturità per l'accesso all'università (art. 71, R.D. n. 1054/1923);
- confermò l'insegnamento obbligatorio della religione cattolica nelle scuole primarie, considerata quale “*fondamento e coronamento*” dell'istruzione primaria;
- pose il limite di 35 alunni per classe;
- istituì scuole speciali per ciechi e sordomuti.

Alla base della scuola gentiliana c'era una concezione aristocratica della cultura e dell'educazione, intese come strumenti di selezione dei migliori. Non vi compariva una particolare considerazione della cultura tecnica né, tanto meno, si valorizzava la formazione professionale, lasciata al ruolo di formazione post-elementare per le classi sociali escluse dalla scuola vera e propria.

#### **11.2.4 Il Concordato del 1929**

La “questione cattolica” era rimasta aperta dal 20 settembre 1870, quando i bersaglieri entrarono in Roma attraverso la breccia di Porta Pia.

L'introduzione unilaterale della Legge delle Guarentigie (1871) non era bastata ad attenuare l'opposizione del Pontificato al nuovo Stato unitario: anzi, a seguito del *non expedit* e della pubblicazione del Sillabo di Pio IX, si acuì il conflitto tra Stato Italiano e Santa Sede, conflitto che tenne i cattolici lontano dalla vita amministrativa e politica per lungo tempo.

Mussolini, nel perseguitamento del massimo consenso possibile, volle risolvere la questione cattolica pervenendo agli accordi firmati in Laterano l'11 febbraio 1929.

Per ciò che riguarda la scuola, il Concordato comportava che la religione cattolica sarebbe stata insegnata in tutte le scuole non universitarie, e non solo nelle scuole elementari come prevedeva la riforma Gentile del 1923. Chi non intendeva seguire l'insegnamento della religione cattolica era esonerato a richiesta. Gli insegnanti di religione dovevano essere riconosciuti dall'autorità ecclesiastica.

#### **11.2.5 La “difesa della razza”**

La pagina più nera della scuola italiana fu scritta il 5 settembre 1938 quando entrò in vigore il regio decreto legge n. 1390, “*Provvedimenti per la difesa della razza nella scuola fascista*”.

Alle persone di razza ebraica fu preclusa la possibilità di insegnare nelle scuole e nelle università; ai bambini e agli studenti ebrei fu vietata la frequenza delle scuole statali o legalmente riconosciute.

Con il regio decreto legge 23 settembre 1938, n. 1630, furono istituite scuole elementari speciali “*per i*

*fanciulli di razza ebraica*", a cui erano ammessi insegnanti di razza ebraica.

### **11.2.6 La riforma fascista di Giuseppe Bottai (1939)**

Alla fine degli anni Trenta, giudicando la riforma Gentile più selettiva che nazionalpopolare, si arrivò alla riforma del ministro Bottai, contenuta nella Carta della Scuola del 1939.

La Carta della Scuola sanciva l'obbligo scolastico di otto anni: dopo la scuola elementare si sarebbe introdotta la scuola media unica di tre anni, affiancata dalla scuola triennale di avviamento professionale in varie versioni; si previde l'obbligatorietà della scuola materna per disciplinare *"le prime manifestazioni dell'intelligenza e del carattere dal quarto al sesto anno"*.

La riforma Bottai rimase sostanzialmente inattuata per il sopraggiungere del secondo conflitto mondiale.

---

## **11.3 La scuola in Italia nel secondo dopoguerra**

---

Nel dopoguerra, la Costituzione repubblicana (entrata in vigore il 1° gennaio 1948) creò l'attuale sistema di democrazia parlamentare basata sul suffragio popolare. L'elaborazione più alta fu raggiunta nelle parti dedicate ai *"Principi fondamentali"* ed ai *"Diritti e doveri dei cittadini"*.

Gli articoli della Costituzione riguardanti il settore dell'educazione e dell'istruzione sono:

- art. 3 – uguaglianza dei cittadini di fronte alla legge e pieno sviluppo della persona umana;
- art. 7 – rapporti tra lo Stato Italiano e la Chiesa cattolica; i Patti Lateranensi;
- art. 29 – diritti della famiglia come società naturale fondata sul matrimonio;
- art. 30 – doveri e diritti dei genitori;
- art. 31 – sostegno alle famiglie; protezione della maternità, dell'infanzia e della gioventù;
- art. 33 – libertà di insegnamento; istituzione di scuole; esame di Stato;
- art. 34 – scuola aperta a tutti; obbligo di istruzione;
- art. 35 – formazione professionale dei lavoratori;
- art. 117 – competenze regionali e statali in materia di istruzione e formazione.

L'art. 117 (che appartiene al Titolo V) è stato riformulato nel 2001 con legge costituzionale n. 3 (par. 21.2.2).

### **11.3.1 La nuova scuola media**

Nel 1962, con l'ingresso dei socialisti nell'area di governo, si inaugurò la stagione del centro-sinistra che varò due storiche riforme: la nazionalizzazione dell'energia elettrica e la scuola media unica obbligatoria.

Riprendendo il filo del discorso della "Carta della Scuola" di Bottai, spezzato dalla guerra, si unificò la scuola nell'età tra gli undici e i quattordici anni, sostituendo la precedente scuola media triennale e i paralleli corsi di avviamento professionale con una scuola media uguale per tutti: si dava concretezza all'obbligo scolastico di otto anni rimasto per decenni solo una proclamazione di principio nell'art. 34 della Costituzione.

La legge istitutiva della scuola media (legge n. 1859/1962) e le successive leggi n. 348/1977 e n. 517/1977 interpretarono in questa direzione l'assunto dell'art. 3 della Costituzione, secondo il quale: *"Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali davanti alla legge, senza distinzioni di sesso, di razza, di lingua, di religione, di*

*opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”.*

### **11.3.2 Il Sessantotto**

Gli anni Sessanta furono gli anni del boom economico, con il passaggio dall'economia agricola a quella industriale e la migrazione di massa dalle campagne alle città. L'effettività della frequenza scolastica pose progressivamente termine alla precocità del lavoro minorile, anche se nelle aree rurali (soprattutto nelle Regioni meridionali) rimasero ampie sacche di evasione.

In generale, per la generazione nata dopo la guerra, la scuola fu sempre più intesa come strumento di ascesa sociale.

Ma, a fronte di un benessere raggiunto per molti, per altri il benessere era una meta ancora lontana.

Il Sessantotto fu la rivolta generazionale dei figli delle libertà ritrovate, dentro la quale si inserì il tentativo di ribaltamento dello Stato democratico compiuto da oscuri gruppi eversivi.

Con una serie di provvedimenti legislativi si tentò di recepire le legittime istanze sociali nonché di contenere la rivolta nelle università e nelle scuole superiori:

- con il D.L. n. 939 del 15 febbraio 1969 fu operato il *“riordinamento degli esami di Stato di maturità”*: l'esame venne a svolgersi sulla base di due sole prove scritte e di un colloquio su due materie scelte rispettivamente dal candidato e dalla commissione fra quattro indicati dal Ministero;
- con la legge 11 dicembre 1969, n. 910, *“Provvedimenti urgenti per l'Università”*, fu aperto a tutti i diplomati l'accesso a tutte le facoltà universitarie: la legge ebbe effetti importanti sullo sviluppo della frequenza universitaria.

Altri provvedimenti furono indirizzati a sostenere le famiglie:

- con la legge 18 marzo 1968, n. 444 *“Ordinamento della scuola materna statale”* lo Stato riconobbe dignità di scuola alle istituzioni educative ed assistenziali per i bambini dai 3 ai 6 anni e si impegnò per l'istituzione di scuole materne statali in tutto il Paese;
- con la legge n. 820/1971 furono autorizzate nella scuola elementare le prime sperimentazioni del tempo pieno, a sostegno delle famiglie delle zone più industrializzate ove entrambi i genitori erano impegnati nel lavoro.

### **11.3.3 Gli anni Settanta: i decreti delegati e la legge n. 517/1977**

#### *I decreti delegati*

La legge delega 30 luglio 1973, n. 477, *“Delega al governo per l'emanazione di norme di stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato”*, segnò una svolta epocale: e ancora oggi i decreti del Presidente della Repubblica n. 416, 417, 419 e 420, emanati il 31 maggio 1974, sono indicati come i *“decreti delegati”* per antonomasia, a segnalare l'importanza delle innovazioni introdotte.

Concretamente, le deleghe contenute nella legge n. 477/1973 portarono a:

- ridisegnare il rapporto tra la scuola, le famiglie e gli studenti delle scuole superiori: il D.P.R. n.

416/1974 istituì gli organi collegiali della scuola;

- ridefinire lo stato giuridico degli insegnanti, del personale direttivo e ispettivo, tramite il D.P.R. n. 417/1974;
- ridefinire lo stato giuridico del personale non docente, tramite il D.P.R. n. 420/1974;
- regolamentare l'avvio di sperimentazioni innovative rispetto agli ordinamenti in vigore, soprattutto nella scuola superiore tramite il D.P.R. n. 419/1974.

#### ***La legge n. 517/1977***

La successiva legge n. 517/1977 andò a riformare la valutazione nella scuola dell'obbligo e previde l'integrazione degli alunni con *handicap* nelle classi normali.

In particolare:

- fu limitata “*a casi eccezionali*” la ripetenza nella scuola elementare;
- furono aboliti gli esami di riparazione nella scuola elementare e nella scuola media;
- furono introdotti i giudizi al posto dei voti nelle scuole elementari e medie;
- fu sostituita la pagella con la scheda di valutazione;
- furono integrati gli studenti con *handicap* nelle classi normali (con un massimo di 20 alunni per classe in presenza di alunni con *handicap* certificato);
- fu introdotta nell’*équipe* di classe la figura dell'insegnante di sostegno.

## **11.4 Le riforme degli anni Novanta**

---

### **11.4.1 Il proliferare delle sperimentazioni**

Il tema della riforma della scuola secondaria di secondo grado attraversò i due decenni conclusivi del secolo scorso.

Le discussioni parlamentari non portarono però a progetti condivisi, a causa delle contrapposizioni politiche.

Avvenne così che, in assenza di riforme tramite lo strumento ordinario dei provvedimenti legislativi, si ricorse alle sperimentazioni per introdurre innovazioni ordinamentali e didattiche anche importanti: lo stesso Ministero diede vita a sperimentazioni nazionali, definite “assistite” (i “progetti Brocca”, dal nome del sottosegretario alla pubblica istruzione negli anni dal 1987 al 1992).

In generale, l'incapacità del Parlamento di portare a compimento la riforma della scuola superiore si inquadrava nella crisi generale del sistema politico nato dalla Costituzione repubblicana: dalle vicende di “tangentopoli” (1992-1994) venne il crollo dei partiti dell'arco antifascista.

### **11.4.2 Leggi riformatrici**

Prima dello scioglimento delle Camere (primavera 1994) furono però adottate due decisioni significative per la scuola:

- l'istituzione degli istituti comprensivi di scuola materna, elementare e secondaria di primo grado (legge n. 97/1994: par. 12.1.4);

- l'adozione del Testo unico delle leggi della scuola (D.Lgs. n. 297/1994: par. 20.2.2).

Provvedimenti riformatori più incisivi furono assunti alla fine degli anni Novanta: con decreto legge n. 253/1995 furono aboliti gli esami di riparazione nella scuola superiore, sostituiti con gli IDEI, Interventi Didattici ed Educativi Integrativi.

Con legge n. 9/1999 fu innalzato l'obbligo scolastico a 9 anni: ma, paradossalmente, fu reso obbligatorio solo il primo anno della scuola superiore. Infatti, tale innovazione era collegata alla riforma di sistema (legge n. 30/2000) che all'art. 3 prevedeva la riduzione della "scuola di base" a sette anni: la legge n. 9 avrebbe reso obbligatorio il primo biennio della scuola superiore. Ma la legge n. 30 non entrò mai in vigore: sia la legge n. 30 che la legge n. 9 furono poi cancellate nella successiva legislatura, con il varo della c.d. "riforma Moratti" (v. oltre).

#### **11.4.3 L'autonomia scolastica, lo Statuto degli studenti e la parità scolastica**

Segnò, invece, un passaggio fondamentale l'approvazione della legge n. 59 del 15 marzo 1997: con l'art. 21 fu introdotta l'autonomia scolastica, che avrebbe poi avuto riconoscimento costituzionale con l'art. 117 della successiva legge costituzionale n. 3/2001 (v. [Capitolo 16](#)).

Altri provvedimenti importanti approvati in quella legislatura furono:

- lo Statuto delle studentesse e degli studenti, emanato con D.P.R. n. 249/1998: da esso derivarono i regolamenti di disciplina degli istituti di istruzione secondaria (par. 17.4.5 sg.);
- la legge n. 62/2000, che introducesse la parità scolastica creando in tal modo il sistema pubblico di educazione e di istruzione composto dalle scuole statali e dalle scuole non statali che chiedono e ottengono la parità (par. 12.1.2).

### **11.5 La strategia di Lisbona**

---

La strategia di Lisbona fu voluta dal Consiglio europeo (par. 15.2.2) nell'anno 2000 come programma globale per la crescita e l'occupazione, assegnando all'Unione europea l'obiettivo strategico di diventare *"l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale"*.

Il Consiglio dei ministri dell'istruzione dei paesi membri dell'Unione definì nel 2001 i tre obiettivi fondamentali:

1. aumentare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione dell'UE;
2. facilitare l'accesso ai sistemi di istruzione e formazione;
3. aprire i sistemi di istruzione e di formazione al mondo esterno.

#### **11.5.1 La riforma Moratti**

Nel solco della strategia di Lisbona, con la legge n. 53 del 28 marzo 2003 fu approvato un complessivo disegno di riforma del sistema scolastico italiano: la legge delegò il Governo ad elaborare i successivi decreti legislativi per il riordino della scuola non universitaria. L'art. 1 della legge affermò la centralità, nella scuola, della

“crescita e valorizzazione della persona umana” relativamente ai tre ambiti:

- ritmi dell’età evolutiva;
- differenze e identità di ciascuno;
- scelte educative della famiglia.

Circa queste ultime, la legge n. 53 offriva alla famiglia spazi di iniziativa nuovi:

- la possibilità di anticipi e posticipi dell’iscrizione alla scuola dell’infanzia e alla scuola primaria;
- la possibilità di scegliere tra un tempo scuola minimo obbligatorio e ampliamenti della frequenza sulla base dell’adesione ad attività facoltative e opzionali;
- la sottolineatura dei Piani di studio personalizzati contro la scuola dei programmi;
- l’individuazione di un referente-tutor, all’interno della pluralità dei docenti della classe, per le relazioni scuola-famiglia;
- la partecipazione della famiglia all’arricchimento del portfolio individuale dello studente.

La legge n. 53 riformò il sistema dell’istruzione, istituendo:

- la scuola dell’infanzia;
- il primo ciclo (scuola primaria e scuola secondaria di primo grado);
- il secondo ciclo (scuola secondaria articolata su due sottosistemi, dei licei e dell’istruzione e formazione professionale – IeFP).

La riforma fu fortemente osteggiata dall’opposizione politica e dalle forze sindacali, divenendo uno dei temi più accesi della campagna elettorale nella primavera 2006.

### **11.5.2 Il “cacciavite” del Ministro Giuseppe Fioroni**

La coalizione di centrosinistra vinse le elezioni del 2006 e diede vita ad un governo che non condivideva la riforma Moratti ma non aveva al Senato la forza parlamentare necessaria per sostituirla.

Il Ministro Giuseppe Fioroni si limitò ad apportare modifiche parziali (ricorse all’immagine di ritocchi fatti con il “cacciavite”).

Con il D.M. 31 luglio 2007 inviò alle scuole del primo ciclo le nuove Indicazioni per il curricolo, da affiancare sperimentalmente a quelle vigenti sulla base del D.Lgs. n. 59/2004. Le nuove Indicazioni erano più aperte e meno dense di prescrizioni organizzative e didattiche. Esse davano particolare attenzione alla continuità del percorso educativo dai 3 ai 14 anni, strutturando percorsi disciplinari unitari dalla primaria al termine della secondaria di primo grado (par. 12.2.3 e 12.5).

Per far fronte all’aggravarsi del fenomeno del bullismo nelle scuole modificò lo *“Statuto delle studentesse e degli studenti”* del 1998 con nuove norme, contenute nel D.P.R. n. 235/2007: furono così reintrodotte le sanzioni disciplinari più gravi (par. 17.4.5 sg.).

## **11.6 Il ministero Gelmini**

---

Dopo due soli anni si tornò alle urne e le elezioni del 2008 furono vinte dalla coalizione di centrodestra. L'azione del nuovo Governo si mosse in un quadro di crisi economica internazionale, che impose anche in Italia una politica economica basata sui tagli della spesa pubblica. La "riforma Moratti" fu archiviata dalle stesse forze politiche che cinque anni prima l'avevano voluta: troppo costosa in termini di organici, poco redditizia in termini di consensi.

Ne rimase in vigore l'impalcatura di sistema, strutturato in scuola dell'infanzia, scuola del primo ciclo (primaria e secondaria di primo grado) e sistema del secondo ciclo, articolato sui due canali paralleli dell'istruzione (di competenza dello Stato) e dell'istruzione e formazione professionale (IeFP, di competenza delle Regioni). Come base per gli interventi nella scuola fu impostato il "Piano programmatico di riordino e di sviluppo del sistema scolastico" (art. 64 del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito nella legge 6 agosto 2008, n. 133).

Alla legge n. 133 seguì la n. 169 del 30 ottobre 2008, la quale comportò:

- la reintroduzione del "maestro unico" nella scuola primaria;
- la reintroduzione dei voti da 1 a 10 nelle scuole del primo ciclo per la valutazione dei risultati degli apprendimenti;
- l'attuazione della disposizione della legge n. 53/2003 sulla valutazione del comportamento oltre che dell'apprendimento nonché la certificazione delle competenze.

I principali provvedimenti emanati sulla base delle leggi n. 133 e 169 sono stati:

- il D.P.R. 20 marzo 2009, n. 81 "*Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola (...)*";
- il D.P.R. 20 marzo 2009, n. 89 "*Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (...)*";
- il D.P.R. 22 giugno 2009, n. 122 "*Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni (...)*".

La riforma della scuola secondaria di secondo grado è stata attuata con i seguenti strumenti normativi:

- il D.P.R. n. 87 del 15 marzo 2010 "*Schema di regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti professionali (...)*";
- il D.P.R. n. 88 del 15 marzo 2010 "*Schema di regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti tecnici (...)*".
- il D.P.R. n. 89 del 15 marzo 2010 "*Schema di regolamento recante "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei (...)*".

## 11.7 Il ministero Profumo

---

Il continuo incalzare della crisi economica internazionale, la pressione speculativa sull'euro e, in particolare, sui titoli decennali del debito pubblico italiano portarono alle dimissioni del Governo Berlusconi e

all'insediamento del governo "tecnico" di Mario Monti: a reggere il MIUR fu chiamato Francesco Profumo.

Il suo merito più importante fu quello di aver riattivato, per i docenti, la macchina dei concorsi ordinari: con Decreto n. 82 del 24 settembre 2012 indisse i concorsi a cattedre, per titoli ed esami, per il reclutamento di 11.542 docenti di ogni ordine di scuola.

Convinto sostenitore dell'innovazione tecnologica nella Pubblica Amministrazione e nel rapporto fra di essa e i cittadini, dispose la "dematerializzazione" degli atti scolastici e, in particolare, che, a decorrere dall'anno scolastico 2012-2013, le pagelle fossero redatte in formato elettronico. Dispose che anche i registri degli insegnanti fossero *on line* e che tutte le comunicazioni agli alunni e alle famiglie, pagelle incluse, fossero inviate in formato elettronico (par. 12.6.4).

Provvide, infine, al termine della sperimentazione triennale che aveva visto la coesistenza delle Indicazioni nazionali (varate con il D.Lgs. n. 59/2004, attuativo della riforma Moratti) con le Indicazioni per il curricolo (varate nel 2007 dal ministro Fioroni), ad emanare il definitivo "*Regolamento recante Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*" (Decreto 16 novembre 2012, n. 254: par. 12.2.3 e 12.5).

## 11.8 La riforma della "buona scuola"

---

A seguito della crisi del governo Monti, il Paese fu chiamato alle urne con le elezioni politiche del febbraio 2013.

Dopo la breve parentesi del "governo delle larghe intese", presieduto da Enrico Letta (con Maria Chiara Carrozza al MIUR), il 22 febbraio ottenne la fiducia un nuovo governo guidato da Matteo Renzi: all'istruzione fu assegnata Stefania Giannini.

Il 3 settembre 2014 la Presidenza del Consiglio dei Ministri e il Ministero pubblicarono congiuntamente un documento in dodici punti intitolato "*La buona scuola – Facciamo crescere il Paese*". Esso conteneva le linee guida per una serie di riforme da realizzare nei successivi tre anni: su tali proposte fu aperta una consultazione nazionale, conclusasi il 15 novembre.

L'iter di elaborazione del progetto di riforma subì una brusca accelerazione a seguito della sentenza della Corte di Giustizia dell'Unione europea (sez. III, sentenza del 26 novembre 2014, n. C-22/13), che dichiarava contraria al diritto dell'Unione la normativa italiana sui contratti di lavoro a tempo determinato in quanto non era giustificato il rinnovo illimitato di tali contratti per soddisfare le esigenze permanenti e durevoli delle scuole statali.

Il Governo dovette, quindi, muoversi per stabilizzare i precari inseriti nelle graduatorie ad esaurimento (GAE).

Sotto un profilo politico più generale, l'operazione, da un lato, si inseriva nella linea del rilancio della stagnante economia di mercato: assicurare il contratto di lavoro a tempo indeterminato a 100 mila pubblici impiegati avrebbe dato un'ulteriore spinta alla ripresa del lavoro e dei consumi, dopo i provvedimenti degli 80 euro e del *Jobs Act*.

Dall'altro, era da escludersi (nonostante suggerimenti in senso contrario) una nuova riforma ordinamentale, anche solo nella forma di una rivisitazione della durata dei cicli. Da qui l'idea che l'interesse pubblico si sarebbe potuto realizzare nel complessivo rilancio dell'organizzazione scolastica.

A fine febbraio fu approntata la bozza di un provvedimento legislativo, il d.d.l. n. 1934, rubricato "*Disposizioni in materia di autonomia scolastica, offerta formativa, assunzioni e formazione del personale, dirigenza scolastica, edilizia scolastica e semplificazione amministrativa*".

L'iter di approvazione parlamentare fu scandito, nel Paese, da forti manifestazioni di protesta.

Va evidenziato che, a fronte di una stesura iniziale che aveva dimostrato scarsa propensione all'integrazione nel preesistente quadro di funzionamento dell'autonomia scolastica, la VII Commissione parlamentare della Camera e, successivamente, quella del Senato compirono un importante lavoro di armonizzazione fra le competenze degli organi collegiali e quelli dell'organo monocratico (il dirigente stesso).

Perno della legge n. 107/2015 è il "Piano triennale dell'offerta formativa", che amplia gli orizzonti e le funzioni del POF già previsto dal Regolamento dell'autonomia scolastica (D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275: v. [Capitolo 16](#)).

Per l'attuazione del potenziamento dell'offerta formativa è previsto un organico aggiuntivo, sulla base di incarichi triennali conferiti dal dirigente scolastico.

Le innovazioni introdotte dalla legge n. 107 sono oggetto di specifiche trattazioni nello svolgimento del piano dell'opera.

## Capitolo 12

# La scuola dell'infanzia e del primo ciclo

### 12.1 Alcune premesse: il diritto all'istruzione nel sistema nazionale

---

I diritti fondamentali dei cittadini sono radicati nella Costituzione. Il diritto del bambino all'educazione e all'istruzione è posto anzitutto in capo ai suoi genitori, titolari del *"dovere e diritto di mantenere, istruire ed educare i figli"* (art. 30 Cost.).

Rispetto a questo dovere-diritto lo Stato, gli organi della Repubblica, le altre compagini sociali agiscono in maniera sussidiaria: sono chiamati a disporre quanto occorre ai genitori perché adempiano, in libertà e responsabilità, il loro dovere dell'istruzione dei figli.

L'art. 33 Cost. al secondo comma recita: *"La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi"*; e l'art. 34 (terzo comma) afferma che *"i capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi"*.

Sul diritto all'istruzione vedasi anche il par. 18.1.3.

#### 12.1.1 L'obbligo scolastico

Le norme oggi vigenti in materia di diritto-dovere all'istruzione e formazione affermano:

- *"l'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età"* (legge n. 296/2006, art. 1, comma 622);
- dopo il compimento del sedicesimo anno di età, sussiste ancora l'obbligo formativo, definito dall'art. 1 del D.Lgs. n. 76/2005, n.76, *"diritto-dovere all'istruzione e alla formazione sino al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età"*.

In altre parole: *"nessun giovane può interrompere il proprio percorso formativo senza aver conseguito un titolo di studio o almeno una qualifica professionale entro il 18° anno di età"* (Linee Guida inerenti l'obbligo di istruzione, 21 dicembre 2007, allegate al D.M. n. 139/2007).

L'obbligo di istruzione viene assolto con la frequenza delle istituzioni scolastiche e formative offerte dal sistema nazionale di istruzione.

L'ordinamento prevede anche l'istruzione parentale, a cura dei familiari o di precettori privati da loro incaricati. In questo caso, a garanzia dell'assolvimento del dovere all'istruzione, il minore è tenuto a sostenere, ogni anno, l'esame di idoneità.

## **12.1.2 Il sistema nazionale di istruzione: scuole statali e scuole paritarie**

### ***L'ordinamento scolastico***

Il diritto allo studio si realizza all'interno del sistema nazionale di istruzione. Esso è costituito dalle scuole statali e dalle scuole paritarie, private e degli enti locali (legge 10 marzo 2000, n. 62: v. oltre).

L'adesione al Trattato dell'Unione europea (Trattato di Maastricht, 1992) ha comportato la ricezione nell'ordinamento italiano del principio di sussidiarietà, entrato nella Costituzione a seguito della riforma del 2001. Ne deriva il criterio generale secondo cui l'erogazione dei servizi pubblici non è monopolio dello Stato ma vede il concorso dell'*"autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati"*, all'interno di un quadro nazionale che definisce i livelli delle prestazioni da erogare ai cittadini.

La Costituzione (art. 33) sancisce il diritto dei privati di istituire scuole e istituti di educazione, senza oneri per lo Stato.

Il riparto dei poteri legislativi in materia di istruzione tra Stato e Regioni disposto dall'art. 117 Cost. (riformato nel 2001), ha configurato un nuovo ordinamento scolastico comprensivo di due sistemi tra loro correlati:

- l'istruzione;
- l'istruzione e formazione professionale (parr. 13.1.1 e 21.2.3).

La legge delega n. 53/2003 ha ridisegnato il nuovo ordinamento scolastico denominandolo *"sistema educativo di istruzione e di formazione"*, ispirato ai principi della crescita e valorizzazione della persona, della *"formazione spirituale e morale"*, della promozione dell'apprendimento in tutto l'arco della vita, dello sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea. Tale sistema educativo di istruzione e formazione si articola in:

- scuola dell'infanzia;
- primo ciclo dell'istruzione, che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado;
- secondo ciclo dell'istruzione affiancato dal canale parallelo dell'istruzione e formazione professionale.

### ***La parità scolastica***

Come sopra accennato, la legge n. 62/2000 introduce la parità scolastica: il sistema pubblico di educazione e di istruzione risulta oggi composto dalle scuole statali e dalle scuole non statali che chiedono e ottengono la parità.

Essa è riconosciuta alle scuole non statali in possesso dei seguenti requisiti:

- a) progetto educativo in armonia con i principi della Costituzione; Piano dell'offerta formativa conforme agli ordinamenti e alle disposizioni vigenti; attestazione della titolarità della gestione e la pubblicità dei bilanci;
- b) disponibilità di locali, arredi e attrezzature didattiche propri del tipo di scuola e conformi alle norme vigenti;
- c) istituzione e funzionamento degli organi collegiali improntati alla partecipazione democratica;
- d) iscrizione alla scuola per tutti gli studenti i cui genitori ne facciano richiesta;
- e) applicazione delle norme vigenti in materia di inserimento di studenti con *handicap* o in condizioni di

svantaggio;

- f) organica costituzione di corsi completi;
- g) personale docente fornito del titolo di abilitazione;
- h) contratti individuali di lavoro per personale dirigente e insegnante che rispettano i contratti collettivi nazionali di settore.

La legge n. 107/2015 (art. 1, comma 152) impegna il Ministero ad attivare un piano straordinario di verifica della permanenza dei requisiti per il riconoscimento della parità scolastica, con particolare riferimento alla coerenza del Piano triennale dell'offerta formativa nonché al rispetto della regolarità contabile, del principio della pubblicità dei bilanci e della legislazione in materia di contratti di lavoro.

Il piano straordinario è diretto ad individuare prioritariamente le istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado caratterizzate da un numero di diplomati che si discosta significativamente dal numero degli alunni frequentanti le classi iniziali e intermedie.

### **12.1.3 Dai Programmi ministeriali alle Indicazioni nazionali**

Fino all'entrata in vigore dell'autonomia scolastica, la scuola italiana aveva conosciuto i "Programmi", cioè le prescrizioni ministeriali sui contenuti e sulle metodologie dell'insegnamento.

La riforma costituzionale del 2001 introdusse nell'ordinamento italiano il principio di sussidiarietà, la cui applicazione ha mutato il sistema delle autonomie territoriali, ha comportato il decentramento amministrativo e ha dato rilievo costituzionale all'autonomia scolastica.

Con la legge 28 marzo 2003, n. 53 (c.d. riforma Moratti) lo Stato ha dettato le "*norme generali sull'istruzione*", all'interno del quadro dell'autonomia scolastica.

Queste riforme abbandonarono la tradizionale logica dello Stato detentore originario di tutti i poteri e delinearono un sistema governato e gestito da Stato, Enti territoriali, istituzioni scolastiche e famiglie secondo i principi di sussidiarietà verticale e orizzontale (art. 118 della Costituzione), di equità (art. 118, comma 1; art. 117, comma 2, punto m-), di solidarietà (art. 119) e di responsabilità (artt. 2 e 118).

Ne derivò il superamento dell'emanazione gerarchica dei "Programmi ministeriali", validi su tutto il territorio nazionale, con l'accentuazione della collegialità dei docenti delle scuole autonome nell'elaborazione del Piano d'istituto, nella relazione con le famiglie, gli studenti, le istituzioni e le formazioni sociali del territorio.

La nuova concezione del dialogo fra Ministero e scuole del territorio è espressa nel Regolamento dell'autonomia scolastica (la trattazione è nel [capitolo 16](#)), che, nell'art. 4 "Autonomia didattica", recita: "*Le istituzioni scolastiche (...) concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni*".

Nell'art. 8 sono definite le competenze del Ministero e delle scuole per la definizione dei curricoli.

Al Ministero spetta determinare:

- 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 curricoli e il relativo monte ore annuale;
- l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricoli 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 curricolo;

- gli standard relativi alla qualità del servizio;
- gli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni, il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi.

Alle istituzioni scolastiche spetta determinare, nel Piano dell'offerta formativa, il curricolo 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 scelte di flessibilità previste per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curricolo.

A questo, in sintesi, servono le Indicazioni nazionali: a indicare obiettivi da raggiungere, perché le scuole ne elaborino e ne arricchiscano i percorsi educativi e didattici.

#### **12.1.4 L'unificazione delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo nell'istituto comprensivo**

L'istituto comprensivo nacque dalla necessità di mantenere aperte le piccole scuole di montagna con accorpamenti "verticali" delle direzioni di scuole materne, elementari e medie (legge n. 97/1994, art. 21).

Le riforme scolastiche successive, per ragioni pedagogiche di continuità del curricolo, accolsero tale principio.

La legge n. 53/2003, la c.d. Riforma Moratti (par. 11.5.1), istituendo il primo ciclo di istruzione, creò la "casa comune" per la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, abolì gli esami di licenza elementare e stabilì che "*il primo ciclo di istruzione si conclude con un esame di Stato, il cui superamento costituisce titolo di accesso al sistema dei licei e al sistema dell'istruzione e della formazione professionale*" (art. 2).

Le *Indicazioni per il curricolo* del 2007 furono centrate sulla "continuità del percorso educativo dai 3 ai 14 anni". Sia le Indicazioni del 2007 che quelle definitive del 2012 adottarono i curricoli verticali, suggerendo alle scuole la progettazione continua dei saperi e delle discipline (par. 12.2.3).

La spinta decisiva per la generalizzazione dell'istituto comprensivo venne dalla legge n. 111/2011, "recante disposizioni urgenti per la stabilizzazione finanziaria".

Essa impose l'obbligatoria costituzione degli istituti comprensivi, "con la conseguente soppressione delle istituzioni scolastiche autonome costituite separatamente da direzioni didattiche e scuole secondarie di I grado".

#### **12.1.5 L'insegnamento della religione cattolica e delle attività alternative**

L'insegnamento della religione cattolica in tutti gli ordini di scuola è un altro elemento che contraddistingue l'ordinamento scolastico italiano.

A seguito dell'accordo tra Repubblica italiana e Santa Sede, ratificato con legge n. 121/1985 (che ha apportato modifiche al Concordato dell'11 febbraio 1929), al momento dell'iscrizione, i genitori (o gli studenti negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado) esercitano la facoltà di avvalersi o non avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica (IRC).

La scelta ha valore per l'intero corso di studi, fatto salvo il diritto di modificarla per l'anno successivo entro il termine delle iscrizioni.

Per quanto riguarda la scelta relativa alle attività alternative all'IRC, essa trova attuazione attraverso le quattro opzioni possibili:

1. attività didattiche e formative;

2. attività di studio e/o di ricerca individuali con assistenza di personale docente;
3. libera attività di studio e/o di ricerca individuale senza assistenza di personale docente (per gli studenti delle superiori);
4. non frequenza della scuola nelle ore di insegnamento della religione cattolica.

La scelta è operata mediante l'apposito modello.

Il collegio dei docenti, all'inizio dell'anno scolastico, programma le attività alternative all'IRC: i loro contenuti non devono appartenere a programmi curricolari ma essere indirizzati verso obiettivi formativi.

I docenti di religione cattolica devono essere approvati dal Vescovo ordinario diocesano. Il loro insegnamento gode di pari dignità. Essi partecipano alle valutazioni periodiche e finali solo per gli alunni che si sono avvalsi del loro insegnamento.

Più complessa è la questione dei docenti incaricati delle attività alternative all'insegnamento della religione cattolica. La questione è stata definitivamente risolta a seguito della sentenza n. 33433/2010 del TAR del Lazio, che ha dichiarato *"discriminatoria per i docenti delle attività alternative all'insegnamento della religione cattolica"* la loro esclusione dal diritto di voto in sede di scrutinio. Pertanto tali docenti hanno diritto di voto relativamente agli alunni che si sono avvalsi del loro insegnamento.

L'orario di insegnamento della religione cattolica è regolato dal D.P.R. n. 751/1985:

- nella scuola dell'infanzia le ore sono forfetariamente 60 nell'a.s.;
- nella scuola primaria le ore sono due alla settimana;
- nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado vi è un'ora per settimana.

## 12.2 La scuola dell'infanzia

---

La scuola dell'infanzia è un percorso fortemente consigliato (ma non obbligatorio) per l'educazione e l'avvio all'istruzione dei bambini di età compresa fra i tre e i sei anni.

### 12.2.1 Iscrizione e formazione delle classi

Possono frequentare le attività didattiche i bambini che compiono i tre anni di età entro il 31 dicembre dell'anno di riferimento.

Su richiesta delle famiglie, sono iscritti alla scuola dell'infanzia i bambini che compiono i tre anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento alle seguenti condizioni (art. 2, comma 2, del D.P.R. n. 89/2009):

- a) disponibilità dei posti;
- b) esaurimento di eventuali liste d'attesa;
- c) disponibilità di locali e dotazioni idonei, tali da rispondere alle esigenze dei bambini di età inferiore a tre anni;
- d) valutazione pedagogica e didattica, da parte del collegio dei docenti, dei tempi e delle modalità dell'accoglienza.

Il funzionamento normale è di quaranta ore settimanali, distribuite su cinque o sei giorni: la delibera spetta al consiglio d'istituto, sulla base delle richieste dell'utenza.

Sempre sulla base delle esigenze delle famiglie, l'orario settimanale è:

- elevabile fino a un massimo di cinquanta ore settimanali;
- riducibile a non meno di venticinque.

Le sezioni di scuola dell'infanzia sono costituite, di norma, con un numero di bambini non inferiore a 18 e non superiore a 26; quando vi sia iscritto un bambino con certificazione di *handicap*, il numero è limitato a 20, purché sia esplicitata e motivata la necessità di tale consistenza numerica con un progetto articolato di integrazione (art. 5, c. 2 del D.P.R. n. 81/2009).

All'atto dell'iscrizione, la scuola mette a disposizione delle famiglie il proprio Piano dell'offerta formativa (POF), ora divenuto triennale (PTOF).

### **12.2.2 Le "sezioni primavera"**

Le "sezioni primavera" sono state previste per i bambini dai 24 ai 36 mesi a seguito dell'art. 1, c. 630, della legge n. 296/2006.

Le finalità sono due:

- offrire una risposta alla domanda di servizi educativi per i bambini al di sotto dei tre anni;
- contrastare i possibili effetti negativi dell'anticipo dell'età di accesso alla scuola dell'infanzia.

In sostanza, in presenza delle condizioni, i bambini possono iscriversi alla scuola dell'infanzia anche con un anno di anticipo: tale anno, essendo aggiuntivo, non condiziona all'anticipo la successiva iscrizione alla scuola primaria.

Le "sezioni primavera" svolgono la funzione di anno-ponte fra l'asilo nido e la scuola dell'infanzia. Non prevedono un organico proprio; l'impostazione pedagogica e il Piano dell'offerta formativa sono lasciati all'autonomia didattica e di sperimentazione del collegio dei docenti.

Le iscrizioni avvengono secondo modalità definite nelle singole realtà territoriali in base ad intese tra gli Uffici scolastici regionali e le Regioni.

### **12.2.3 Le Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia**

Con il Decreto 16 novembre 2012, n. 254, il Ministro Profumo licenziò la versione definitiva delle "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione".

Alla scuola dell'infanzia sono dedicate otto pagine, articolate su una premessa seguita da tre paragrafi:

- i bambini, le famiglie, i docenti, l'ambiente di apprendimento;
- i campi di esperienza;
- dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria.

La premessa dichiara la finalità della scuola dell'infanzia, quella di promuovere nei bambini lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza, avviandoli alla cittadinanza.

#### ***I bambini, le famiglie, i docenti, l'ambiente di apprendimento***

Il paragrafo successivo esplicita che i bambini giungono alla scuola dell'infanzia con una storia maturata in famiglia, al nido o alla sezione primavera; come pure, a sottolineare l'avvio alla costruzione delle autonomie, è specificato che questi bambini hanno "intuito", anziché "appreso", i tratti fondamentali della propria cultura.

È significativa anche la nuova definizione che si assegna alla scuola dell'infanzia: ambiente protettivo, capace di accogliere e promuovere le diversità e le potenzialità di tutti i bambini tra i tre e i sei anni. La pluralità crea tante possibilità di crescita, emotiva e cognitiva insieme, per far evolvere le potenzialità di tutti e di ciascuno, creare la disponibilità nei bambini a fidarsi e ad essere accompagnati, nell'avventura della conoscenza. La scuola promuove lo star bene e un sereno apprendimento attraverso la cura degli ambienti, la predisposizione degli spazi educativi, la conduzione attenta dell'intera giornata scolastica.

Le famiglie sono il contesto più influente per lo sviluppo affettivo e cognitivo dei bambini. Nella diversità di stili di vita, di scelte etiche e religiose, esse sono portatrici di risorse che devono essere valorizzate nella scuola, per far crescere una rete di scambi comunicativi e di responsabilità condivise.

Gli insegnanti, a loro volta, devono essere motivati, preparati, attenti alle specificità dei bambini e dei gruppi di cui si prendono cura; sono fattore di qualità per la costruzione di un ambiente educativo accogliente, sicuro, ben organizzato, capace di suscitare la fiducia dei genitori e della comunità.

Lo stile educativo dei docenti si ispira a criteri di ascolto e mediazione comunicativa, con la continua capacità di osservazione del bambino, di presa in carico del suo mondo, di incoraggiamento all'evoluzione dei suoi apprendimenti verso forme di conoscenza più consapevoli.

Circa l'ambiente di apprendimento, le Indicazioni affermano che l'organizzazione degli spazi e dei tempi è elemento di qualità pedagogica e, pertanto, deve essere oggetto di esplicita progettazione e verifica.

### ***I campi di esperienza***

La trattazione occupa la parte centrale delle Indicazioni: la loro conoscenza è elemento importante per la costruzione della professionalità del docente e costituisce il cuore pedagogico della scuola dell'infanzia. Il campo di esperienza è definito come *“un insieme di oggetti, situazioni, immagini e linguaggi, riferiti ai sistemi simbolici della nostra cultura, capaci di evocare, stimolare, accompagnare apprendimenti progressivamente più sicuri”*.

Ne sono proposti quattro; al termine della presentazione di ciascuno di essi sono enunciati i relativi traguardi per lo sviluppo della competenza:

1. Il sé e l'altro;
2. Il corpo e il movimento;
3. Immagini, suoni, colori;
4. I discorsi e le parole;
5. La conoscenza del mondo.

In *“Il sé e l'altro”* trovano spazio riferimenti originali, tra cui quelli alla “curiosità” e alla “spiritualità” che sostituisce il termine “fede”; nuovi sono, altresì, i riferimenti alla cittadinanza attiva, ai diritti e ai doveri, al funzionamento della vita sociale e delle istituzioni, insieme alla finalità di costruire “una grammatica comune della convivenza democratica”.

In *“Il corpo e il movimento”* si afferma che il corpo è utilizzato dal bambino fin dalla nascita come strumento per la conoscenza di sé nel mondo. Le esperienze motorie consentono di integrare i diversi linguaggi, di alternare la parola e i gesti, di produrre musica e fruirne, di accompagnare narrazioni, di favorire la costruzione dell'immagine di sé e l'elaborazione dello schema corporeo.

In *“Immagini, suoni, colori”* l'arte è proposta come educazione al piacere del bello e al sentire estetico. L'esplorazione dei materiali a disposizione consente di vivere esperienze in grado di stimolare la creatività e contagiare altri apprendimenti.

In *"I discorsi e le parole"* si insiste sulla valorizzazione della lingua (definita *"parte dell'identità di ogni bambino"*) in tutte le sue funzioni e forme, quale strumento basilare per la comunicazione, la conoscenza, l'espressione del pensiero; il compito di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana avviene nel rispetto dell'uso della lingua di origine. L'incontro e la lettura di libri illustrati, l'analisi dei messaggi presenti nell'ambiente incoraggiano il progressivo avvicinarsi dei bambini alla lingua scritta e motivano un rapporto positivo con la lettura e la scrittura.

Con *"La conoscenza del mondo"* i bambini esplorano la realtà e imparano a riflettere sulle proprie esperienze descrivendole, rappresentandole, riorganizzandole con diversi criteri. Pongono così le basi per la successiva elaborazione di concetti scientifici e matematici che saranno proposti nella scuola primaria.

#### ***Dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria***

Le Indicazioni nazionali si concludono con il paragrafo dedicato al livello di maturazione dei bambini al passaggio alla scuola primaria, delineato in termini di *"competenze di base"*.

Esse sono:

- riconoscere ed esprimere emozioni, desideri e paure, stati d'animo propri e altrui;
- positivo rapporto con la propria corporeità; sufficiente fiducia in sé ma anche, quando occorre, capacità di chiedere aiuto;
- curiosità e voglia di sperimentare, interagendo con le cose, l'ambiente e le persone;
- riconoscimento delle regole del comportamento nei contesti privati e pubblici;
- capacità di cogliere diversi punti di vista, utilizzando gli errori come fonte di conoscenza;
- capacità di raccontare situazioni ed esperienze vissute, utilizzando con sempre maggiore proprietà la lingua italiana;
- dimostrazione delle prime abilità di tipo logico, orientandosi nel mondo dei simboli, delle rappresentazioni, dei media, delle tecnologie;
- attenzione alle consegne per portare a termine il lavoro;
- espressione personale, con creatività e partecipazione; sensibilità alla pluralità di culture e di esperienze.

### **12.3 La scuola primaria nel primo ciclo di istruzione**

---

La legge n. 53/2003 aveva previsto la scuola primaria quale primo gradino del *"primo ciclo"*, il cui secondo gradino è costituito dalla scuola secondaria di primo grado. Dell'unitarietà di tale percorso è prova l'abolizione dell'esame di licenza elementare.

Difatti, la Costituzione (art. 33, comma 5) prevede l'esame di Stato per la conclusione dei vari gradi di scuola: unificate in un solo ciclo scuola elementare e scuola media ne derivò l'abrogazione dell'articolo 148 del Testo Unico (decreto legislativo 297/1994), avente per oggetto *"l'esame di licenza elementare"*.

#### **12.3.1 L'iscrizione alla scuola primaria e la formazione delle classi**

L'obbligo di iscrizione alla scuola primaria deriva dal compimento dei sei anni; c'è la possibilità dell'*"anticipo"*

per i bambini che compiono sei anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento.

L'adempimento dell'obbligo di iscrizione fa capo ai genitori o a chi esercita la responsabilità genitoriale.

Le classi della scuola primaria sono costituite, di norma, con un numero di bambini non inferiore a 15 e non superiore a 26; le pluriclassi sono costituite da non meno di 8 e non più di 18 alunni. Quando vi sia iscritto un bambino con certificazione di *handicap*, il numero è limitato a 20, purché sia esplicitata e motivata la necessità di tale consistenza numerica con un progetto articolato di integrazione (art. 5, c. 2 del D.P.R. n. 81/2009).

All'atto dell'iscrizione, la scuola mette a disposizione delle famiglie il Piano dell'offerta formativa (POF), ora divenuto triennale.

Dall'a.s. 2012/2013, le iscrizioni alle classi iniziali di tutti i corsi di studio (esclusa la scuola dell'infanzia) avvengono esclusivamente *on line*.

### **12.3.2 La questione dell'insegnante unico**

L'art. 3 del D.P.R. n. 89/2009 afferma che il modello del tempo scuola è quello dell'insegnante unico, che supera il precedente assetto del modulo e delle compresenze: il ritorno nella scuola primaria dell'opzione (rimessa alle famiglie) del tempo scuola minimo di 24 ore settimanali è collegato alla restaurazione nella scuola italiana del maestro unico.

Essa, in realtà, appare piuttosto un'affermazione di principio.

Un solo docente, il cui orario di insegnamento rimane di 22 ore settimanali, non può assicurare, infatti, l'orario completo ad una classe costituita con l'orario minimo delle 24 ore. Di fatto, in tali classi entrano altri docenti: di religione cattolica, eventualmente di sostegno e di inglese (qualora il maestro unico non sia in possesso di questa competenza, che, per altro, è tenuto ad acquisire).

### **12.3.3 Il tempo scuola nella scuola primaria**

All'atto dell'iscrizione, i genitori o gli esercenti la responsabilità genitoriale esprimono le proprie opzioni rispetto all'orario settimanale, che prevede quattro modelli:

1. le 24 ore settimanali introdotte dalla legge n. 169/2008;

2. le 27 ore settimanali introdotte dal D.Lgs n. 59/2004 (art. 7);

3. le 30 ore settimanali, che alle 27 della scelta n. 2 aggiungono altre 3 ore di attività opzionali rimesse alla scelta dei genitori e alle disponibilità di organico (i modelli orari n. 2 e n. 3 derivano dalla legge n. 53/2003, c.d. "riforma Moratti");

4. le 40 ore settimanali ("tempo pieno"), con 8 ore giornaliere per 5 giorni settimanali, con incluso l'orario per l'intervallo mensa, la cui durata (nella prassi da una a due ore) è deliberato dal consiglio d'Istituto su proposta del collegio dei docenti.

Per il "tempo pieno" va evidenziato che:

- l'orario settimanale è indefettibilmente "*di quaranta ore, comprensivo del tempo dedicato alla mensa*" (legge n. 76/2007, art. 3, c. 7);
- il numero complessivo a livello nazionale delle classi a tempo pieno, non può superare l'organico assegnato per l'anno scolastico 2008/2009;
- le classi di tempo pieno sono autorizzabili solo in presenza di uno specifico progetto formativo integrato e dei servizi di mensa forniti dal Comune.

Ne deriva che il diritto allo studio si concretizza nella scuola primaria con l'offerta del "tempo normale" (cioè le

24 o 27 ore settimanali); orari più lunghi o di “tempo pieno” sono subordinati all’attuarsi delle condizioni sopra esposte.

#### **12.3.4 Lingua inglese: insegnamento e insegnanti**

L’insegnamento della lingua inglese è stato reso obbligatorio dalla legge n. 53/2003. L’orario settimanale è differenziato a seconda delle annualità:

- nella classe prima un’ora settimanale (33 ore annue);
- nella classe seconda due ore settimanali (66 ore annue);
- nelle classi terza, quarta e quinta tre ore settimanali (99 ore annue).

Per l’insegnamento dell’inglese nella primaria è divenuta obbligatoria la formazione linguistica per tutti i docenti su posto comune (art. 10 del D.P.R. n. 81/2009).

La formazione prosegue a rilento e riguarda al momento solo una parte del corpo docente: la mancanza di risorse economiche pesa anche in questo settore.

Va evidenziato che la legge n. 107/2015 (art. 1, comma 20) prevede un’ulteriore risorsa dall’organico potenziato dell’autonomia: il dirigente scolastico, nelle classi prive di docenti di inglese, può disporre l’utilizzo di docenti specialisti, provvisti di titoli e di apposita formazione, provenienti sia dal ruolo dei docenti della primaria sia dal ruolo dei docenti della secondaria.

### **12.4 La scuola secondaria di primo grado: il tempo normale e il tempo prolungato**

---

La scuola secondaria di primo grado prevede l’orario di base di 30 ore settimanali (tempo normale), pari a 990 ore su base annua (30 ore per 33 settimane: D.P.R. n. 89/2009, art. 5, comma 5).

I contributi orari delle singole discipline risultano dal prospetto contenuto in [Tabella 12.1](#) (D.M. n. 37/2009).

Discipline	monte ore settimanale	monte ore annuale
Italiano, Storia, Geografia	9	297
Attività di approfondimento in materie letterarie	1	33
Matematica e scienze	6	198
Tecnologia	2	66
Inglese	3	99
Seconda lingua comunitaria	2	66
Arte e immagine	2	66
Scienze motorie e sportive	2	66
Musica	2	66
Religione cattolica	1	33
<b>TOTALE</b>	<b>30</b>	<b>990</b>

**Tabella 12.1**  
Prospetto orario delle singole discipline

L'insegnamento di «Cittadinanza e Costituzione», previsto dall'art. 1 della legge n. 169/2008, è inserito nell'area disciplinare storico-geografica.

Nel tempo prolungato il monte ore è di 36 ore settimanali, elevabili fino a 40 su autorizzazione dell'Ufficio scolastico regionale: l'orario è comprensivo del tempo dedicato alla mensa.

Anche per l'autorizzazione delle classi a tempo prolungato sono previste precise condizioni (D.P.R. n. 89/2009, art. 5, c. 4; D.P.R. n. 81/2009, art. 12):

- il rispetto dei limiti della dotazione organica provinciale;
- estensione dell'orario ad almeno due pomeriggi, con l'obbligatoria presenza di servizi e strutture idonei a consentire le attività pomeridiane;
- va garantito almeno un corso intero a tempo prolungato.

Le ore aggiuntive per arrivare a 36 o 40, comprese quelle per la mensa, provengono dall'incremento delle ore di lettere (15 per classe anziché 9+1) nonché delle ore di matematica e scienze (9 per classe anziché 6).

#### **12.4.1 Iscrizioni e formazione delle classi**

Le iscrizioni sono *on line*; all'atto dell'iscrizione, la scuola mette a disposizione delle famiglie il proprio Piano dell'offerta formativa (POF), ora triennale.

Le classi prime delle scuole secondarie di primo grado e delle relative sezioni staccate sono costituite, di norma, con non meno di 18 e non più di 27 alunni, elevabili fino a 28 in caso di eventuali iscritti in eccedenza. Si procede alla formazione di un'unica prima classe quando il numero degli alunni iscritti non supera le 30 unità (art. 11 del D.P.R. n. 81/2009).

Le classi successive, seconde e terze, sono normalmente la prosecuzione delle prime e seconde di provenienza, a condizione che il numero medio di alunni per classe sia pari o superiore a 20.

In caso contrario, si procede alla ricomposizione delle classi, secondo i criteri sopra indicati.

#### **12.4.2 L'insegnamento dell'inglese e della seconda lingua comunitaria**

Con l'entrata in vigore del D.P.R. n. 81/2009 (art. 14) la prima lingua comunitaria è obbligatoriamente

l'inglese in tutte le scuole, con tre ore settimanali di insegnamento; la seconda lingua ha due ore settimanali di insegnamento. Quale debba essere, lo decide il consiglio d'istituto su proposta del collegio dei docenti: normalmente la scelta è fra tedesco, spagnolo o francese.

In talune situazioni (alunni con DSA o alunni stranieri) lo studio della seconda lingua comunitaria può comportare un improduttivo aggravio dei processi di apprendimento.

Il sopracitato art. 14 del D.P.R. n. 81/2009 prevede:

- la possibilità dell'insegnamento "potenziato" dell'inglese per 5 ore settimanali complessive, utilizzando anche le ore d'insegnamento della seconda lingua comunitaria;
- la possibilità di trasformare le due ore di seconda lingua comunitaria in due ore di rinforzo della lingua italiana per gli alunni stranieri non in possesso delle necessarie conoscenze e competenze nella lingua (par. 19.3.5).

## 12.5 Le Indicazioni nazionali per la scuola primaria e per la secondaria di primo grado

---

Abrogate definitivamente le Indicazioni nazionali del 2004, nonché le Indicazioni per il curricolo del 2007, con il sopra citato Decreto 16 novembre 2012, n. 254 furono definitivamente emanate le *"Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione"*.

Punto di partenza è l'assunto che i due segmenti di scuola vanno unitariamente a costituire il primo ciclo dell'istruzione, nel quale si pongono le basi e si acquisiscono gradualmente le competenze indispensabili per continuare ad apprendere a scuola e lungo l'intero arco della vita. Da qui la scelta del curricolo verticale, costruito dall'autonomia scolastica all'interno del quadro di riferimento offerto dalle Indicazioni.

Esse sono definite *"un testo aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e contestualizzare, elaborando specifiche scelte, relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale"* (pag. 12). Nella elaborazione del curricolo verticale predisposto all'interno del Piano dell'offerta formativa, le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e di scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati (pag. 13).

Punto di partenza è il Profilo dello studente (pag. 10), ove sono descritte le competenze riferite alle discipline di insegnamento e al pieno esercizio della cittadinanza che uno studente deve possedere al termine degli otto anni del primo ciclo di istruzione. Si passa poi ai curricoli delle discipline (da pag. 28 fino al termine): nell'ordine italiano, lingua inglese e seconda lingua comunitaria, storia, geografia, matematica, scienze, musica, arte e immagine, educazione fisica, tecnologia.

Per ciascuna di queste discipline, gli obiettivi di apprendimento sono scanditi:

- al termine della classe terza della scuola primaria;
- al termine della classe quinta della scuola primaria;
- al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado.

I traguardi per lo sviluppo delle competenze sono invece enunciati in relazione a due soli momenti:

- il termine della scuola primaria;
- il termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado.

Per l'insegnamento della religione cattolica, sono state emanate specifiche Indicazioni nazionali (allegate al D.P.R. 11 febbraio 2010).

## 12.6 La valutazione

---

Il 19 agosto 2009 entrò in vigore il *"Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni"*, emanato con D.P.R. 22 giugno 2009, n. 122. Coerentemente con l'impostazione dell'autonomia didattica furono fissati i principi di riferimento dell'azione valutativa della scuola:

- la valutazione è espressione dell'autonomia professionale della funzione docente, nella sua dimensione sia individuale che collegiale, nonché dell'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche;
- ogni alunno ha diritto ad una valutazione trasparente e tempestiva;
- la valutazione ha per oggetto il processo di apprendimento, il comportamento e il rendimento scolastico complessivo degli alunni;
- la valutazione concorre, anche attraverso l'individuazione delle potenzialità e delle carenze di ciascun alunno, ai processi di autovalutazione degli alunni medesimi, al miglioramento dei livelli di conoscenza e al loro successo formativo;
- le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali sul rendimento scolastico devono essere coerenti con gli obiettivi di apprendimento previsti dal Piano dell'offerta formativa.

I criteri per la valutazione fanno parte del PTOF e sono contestualmente pubblicati sul sito web della scuola.

### 12.6.1 La valutazione delle assenze

#### **Scuola secondaria**

Nella scuola secondaria (di primo e di secondo grado) l'anno scolastico è valido quando l'alunno ha frequentato *"almeno tre quarti dell'orario annuale personalizzato"*: questo significa che l'alunno che ha superato il numero massimo di assenze consentite non accede neppure alla valutazione delle discipline e del comportamento.

Si noti che il calcolo è riferito alle *"ore"* e non ai giorni di presenza a scuola. Questo rigoroso criterio quantitativo è mitigato dalla possibilità per il collegio dei docenti di prevedere *"motivate deroghe in casi eccezionali"* (art. 2, c. 10, del D.P.R. n. 122/2009).

*"Eccezionali"* significa che le deroghe sono circoscritte da concomitanti condizioni:

- le assenze sono state di durata di poco superiore al limite di legge;
- sono state necessitate da impedimenti oggettivi e gravi, documentati e giustificati;
- non hanno impedito il sostanziale raggiungimento degli obiettivi educativi e didattici previsti, anche in

forza dell'impegno a recuperare dimostrato dall'alunno.

L'assenza di elementi di giudizio, a causa delle assenze superiori al massimo stabilito, comporta di diritto la non ammissione.

Si richiamano in proposito i chiarimenti forniti con la C.M. 4 marzo 2011, n. 20, e con la nota prot. n. 1000 del 22 febbraio 2012.

### **Scuola primaria**

Il criterio della frequenza di almeno tre quarti dell'orario annuale personalizzato è espressamente previsto solo per la scuola secondaria.

Questo non significa che le assenze degli alunni della scuola primaria siano irrilevanti ai fini della valutazione: significa, piuttosto, che la valutazione dell'incidenza delle assenze sul profitto scolastico è rimessa al *team* dei docenti.

In generale, l'autonomia scolastica è funzionale al "successo formativo": può essere interesse dell'alunno stesso ripetere l'anno scolastico quando non ne abbia percorso in modo efficace almeno i passaggi fondamentali.

### **12.6.2 Le modalità della valutazione**

Occorre anzitutto definire a chi spetta la competenza della valutazione periodica e finale:

- nella scuola primaria spetta collegialmente ai docenti contitolari della classe, inclusi quelli di sostegno nonché gli specialisti di inglese (lì ove attivi) e di IRC;
- nella scuola secondaria spetta al consiglio di classe, presieduto dal dirigente scolastico o da un suo delegato (il coordinatore del consiglio).

### **Scuola primaria**

La competenza della valutazione periodica e finale nella scuola primaria spetta quindi al *team* dei docenti. La norma non menziona il dirigente scolastico quale presidente del *team* in sede di valutazione: egli non ha, quindi, diritto di voto nelle decisioni di ammissione o non ammissione degli alunni alla classe successiva.

A loro volta, i docenti della classe, "con decisione assunta all'unanimità possono non ammettere l'alunno alla classe successiva solo in casi eccezionali e comprovati da specifica motivazione" (legge n. 169/2008, art. 3, c. 1 bis).

### **Scuola secondaria**

La competenza nella valutazione periodica e finale nella scuola secondaria di primo grado spetta al consiglio di classe; ne è presidente il dirigente scolastico o il suo delegato (il coordinatore del consiglio). Essendo il dirigente scolastico membro a tutti gli effetti del consiglio di classe, è tenuto alla votazione: in caso di parità prevale il suo voto.

Si osservi che, ai sensi dell'art. 5, c. 8 del D.Lgs. n. 297/1994, il docente delegato dal dirigente scolastico a presiedere il consiglio di classe deve essere "membro" del consiglio stesso. Pertanto non è possibile delegare il collaboratore vicario a presiedere quei consigli di classe di cui non è parte come docente.

Nel caso di assenza di un docente, il dirigente scolastico ha l'obbligo di sostituirlo con altro docente della stessa materia, in funzione di commissario *ad acta*: l'atto scritto di nomina va allegato al verbale.

### **12.6.3 Regole comuni per tutti gli ordini di scuola**

L'organo collegiale di valutazione, in sede di scrutinio, assume la forma di organo collegiale perfetto:

- può deliberare solo in presenza di tutti quanti i componenti;
- non è ammesso lo scrutinio segreto;
- non è ammessa l'astensione in sede di votazione.

Fanno parte del *team/consiglio* di classe i docenti titolari degli insegnamenti valutati nel documento di valutazione, inclusi i docenti di religione cattolica e della materia alternativa (par. 12.1.5).

I docenti di sostegno sono contitolari della classe e, quindi, partecipano alla valutazione di tutti gli alunni. Per quanto riguarda gli alunni portatori di *handicap* da loro seguiti, i criteri di valutazione discendono dalla programmazione individualizzata adottata dal consiglio di classe. Qualora un alunno con disabilità sia affidato a più docenti di sostegno, essi si esprimono con un unico voto (D.P.R. n. 122/2009, artt. 2, c. 5, e 4, c. 1).

Per il **personale docente esterno** e gli **esperti** di cui si avvale la scuola, che svolgono attività o insegnamenti per l'ampliamento dell'offerta formativa (par. 16.3.1), rimangono in vigore le norme del D.P.R. n. 122/2009: tali docenti, quindi, forniscono preventivamente ai docenti della classe elementi conoscitivi sull'interesse manifestato e il profitto raggiunto da ciascun alunno, sia per la valutazione sia per l'attribuzione dei crediti nella scuola superiore, ma non sono membri del consiglio di classe.

#### **12.6.4 Il documento di valutazione: tradizionale e *on line***

Il momento formale della comunicazione degli esiti della valutazione quadriennale e finale rientra nel più generale compito delle istituzioni scolastiche di assicurare *“alle famiglie una informazione tempestiva circa il processo di apprendimento e la valutazione degli alunni effettuata nei diversi momenti del percorso scolastico, avvalendosi, nel rispetto delle vigenti disposizioni in materia di riservatezza, anche degli strumenti offerti dalle moderne tecnologie”* (D.P.R. n. 122/2009, art. 1, c. 7): l'autonomia scolastica si esercita anche nell'individuazione delle più idonee modalità di comunicazione e, quindi, di redazione del modello di *“pagella”*.

Sulla *“forma”* della pagella va ricordato l'impegno della Pubblica amministrazione alla *“dematerializzazione”* dei propri atti.

In particolare, l'art. 7 della legge n. 135/2012 ha stabilito che (commi 29-31):

- a decorrere dall'anno scolastico 2012-2013 le scuole redigono la pagella degli alunni in formato elettronico;
- la pagella elettronica ha la medesima validità legale del documento cartaceo;
- è resa disponibile per le famiglie sul *web* o tramite posta elettronica o altra modalità digitale, pur restando il diritto di ottenere gratuitamente, su richiesta, copia cartacea di tale documento.

Era stato contestualmente previsto che il Ministero predisponesse entro 60 giorni dalla data di entrata in vigore della legge un Piano per la dematerializzazione delle procedure amministrative in materia di istruzione e dei rapporti con le comunità dei docenti, del personale, studenti e famiglie.

Tale Piano non è ancora stato predisposto: se ne deduce che, fino a tal momento, le scuole non hanno le condizioni per *“dematerializzare”* in condizioni di certezza giuridica.

#### **12.6.5 La valutazione delle discipline nella scuola secondaria**

A tal fine vanno tenute presenti due fonti normative: il R.D. n. 653/1925 e il D.P.R. n. 122/2009.

L'art. 79 del Regio decreto afferma: *“I voti si assegnano, su proposta dei singoli professori, in base ad un*

*giudizio brevemente motivato desunto da un congruo numero di interrogazioni e di esercizi scritti, grafici o pratici fatti in casa o a scuola, corretti e classificati durante il trimestre o durante l'ultimo periodo delle lezioni. Se non siavi dissenso, i voti in tal modo proposti s'intendono approvati; altrimenti le deliberazioni sono adottate a maggioranza, e, in caso di parità, prevale il voto del presidente".*

Ne risulta che:

- ogni docente, per poter legittimamente proporre il voto della propria disciplina, deve avere documentato sul proprio Registro (cartaceo o *on line*) un "congruo numero" di interrogazioni e lavori dell'alunno;
- vanno valutati anche i lavori eseguiti a casa;
- questa valutazione si traduce in un "*giudizio brevemente motivato*", dal quale scaturisce la proposta di voto;
- sulla base della proposta di voto del docente, il consiglio di classe assegna il voto definitivo, nel caso con voto a maggioranza;
- in caso di parità nella votazione, prevale il voto del presidente (il dirigente scolastico o il docente da lui delegato).

In tempi molto più recenti è stata reintrodotta nella scuola secondaria la valutazione in decimi non solo degli apprendimenti degli alunni in sede di scrutinio intermedio e finale ma anche in sede di ammissione all'esame di Stato e di valutazione finale dello stesso. La stessa norma ha stabilito che nella scuola secondaria di primo grado sono ammessi alla classe successiva, ovvero all'esame di Stato a conclusione del ciclo, gli studenti che hanno ottenuto, con decisione assunta a maggioranza dal consiglio di classe, un voto non inferiore a sei decimi in ciascuna disciplina o gruppo di discipline (art. 3, c. 2 e 3 D.L. 137/2008 conv. in legge n. 169/2008).

Le prescrizioni della legge n. 169/2008 sono state regolamentate dal D.P.R. 22 giugno 2009, n. 122. In particolare, il comma 7 dell'art. 2 prevede che: "*Nel caso in cui l'ammissione alla classe successiva sia comunque deliberata in presenza di carenze relativamente al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, la scuola provvede ad inserire una specifica nota al riguardo nel documento individuale di valutazione [...] ed a trasmettere quest'ultimo alla famiglia dell'alunno*".

Ne deriva che:

- la valutazione periodica e finale delle singole discipline è espressa con voti numerici, riportati anche in lettere nei documenti di valutazione degli alunni (doppia scritturazione);
- per ciascuna disciplina il voto non può essere inferiore a sei decimi, pena la non ammissione;
- in presenza di carenze in una o più discipline il consiglio di classe può deliberare a maggioranza l'ammissione;
- in tale caso il consiglio di classe inserisce una "*specifica nota*" nella pagella.

## **12.6.6 La valutazione dell'IRC e della materia alternativa; il voto dell'insegnante di IRC nello scrutinio**

Ai sensi dell'art. 2 del D.P.R. n. 122/2009 e dell'art. 309 D.Lgs. 297/1994 la valutazione dell'IRC:

- è su una scheda a parte rispetto al documento di valutazione;
- essa è espressa con una "*speciale nota*" riferita ai due parametri dell'interesse e del profitto.

Spetta al collegio dei docenti determinare le modalità di questa specifica valutazione. Per quanto invece riguarda il voto dell'insegnante di IRC in sede di scrutinio, occorre fare riferimento a tre criteri:

- gli insegnanti di IRC fanno parte della componente docenti negli organi scolastici con gli stessi diritti e doveri degli altri insegnanti;
- partecipano alle valutazioni periodiche e finali solo per gli alunni che si sono avvalsi dell'IRC;
- nello scrutinio finale, nel caso in cui si proceda ad una deliberazione a maggioranza, il voto espresso dall'insegnante di religione cattolica, se determinante, *“diviene un giudizio motivato iscritto a verbale”* (art. 2.7, ultimo periodo, del D.P.R. n. 751/1985, aggiunto dal D.P.R. n. 202/1990).

Quest'ultima disposizione, non particolarmente chiara, è stata dibattuta anche in sede di giustizia amministrativa: il TAR della Toscana (sentenza n. 1089/1998) ha stabilito che *“il punto 2.7 del D.P.R. n. 202 del 1990 va quindi semplicemente inteso, secondo questo Tribunale, nel senso che il voto del docente di religione, ove determinante, si trasforma bensì in giudizio motivato, ma senza per ciò perdere il suo carattere decisionale e costitutivo della maggioranza”*.

Anche per legittimare la partecipazione agli scrutini dei docenti della materia alternativa all'IRC si è dovuto attendere una sentenza della giustizia amministrativa (vedi sopra).

### **12.6.7 La valutazione del comportamento**

#### **Scuola primaria**

L'art. 2, c. 8 del D.P.R. n. 122/2009 prevede che la valutazione del comportamento degli alunni è espressa: *“a) nella scuola primaria dal docente, ovvero collegialmente dai docenti contitolari della classe, attraverso un giudizio, formulato secondo le modalità deliberate dal collegio dei docenti, riportato nel documento di valutazione; b) nella scuola secondaria di primo grado, con voto numerico espresso collegialmente in decimi ai sensi dell'articolo 2 del decreto-legge; il voto numerico è illustrato con specifica nota e riportato anche in lettere nel documento di valutazione”*.

Ne deriva che:

- l'individuazione dei criteri per la valutazione del comportamento e le modalità di formulazione del *“giudizio”* da comunicare alle famiglie degli alunni della primaria tramite il documento di valutazione rientra nelle competenze del collegio dei docenti;
- la valutazione del comportamento con i voti in decimi è prevista solo nella scuola secondaria di primo e di secondo grado.

#### **Scuola secondaria**

L'art. 2 del D.L. 137/2008, conv. in legge 30 ottobre 2008, n. 169, ha stabilito che *“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 e all'esame conclusivo del ciclo”*.

La valutazione del comportamento dello studente riguarda sia gli orari di permanenza nella sede scolastica sia la partecipazione alle attività realizzate dalla scuola fuori della propria sede (progetti esterni, viaggi di istruzione ecc.). È stata, quindi, del tutto superata la precedente impostazione dello *“Statuto degli studenti”* per il quale *“nessuna infrazione disciplinare connessa al comportamento può influire sulla valutazione del profitto”*.

Ovviamente, assegnando il voto di comportamento inferiore a sei decimi in sede di scrutinio finale, il

consiglio di classe è tenuto a dare motivazione adeguata all'estrema gravità della conseguenza (non ammissione alla classe successiva o all'esame finale del ciclo): la motivazione va rinvenuta all'interno della casistica che risulta dall'art. 2 del D.L. 137/2008 conv. in legge n. 169/2008 nonché dall'art. 7 del Regolamento attuativo (D.P.R. n. 122/2009).

### **12.6.8 La certificazione delle competenze**

Viene rilasciata nei momenti conclusivi delle quattro fasi del percorso di istruzione e di formazione delineato in questo capitolo, precisamente al termine dell'anno conclusivo:

- della scuola primaria;
- della scuola secondaria di primo grado;
- dell'adempimento dell'obbligo di istruzione (fine del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado o del secondo anno dell'IeFP);
- al termine del secondo ciclo dell'istruzione.

La certificazione descrive i livelli di apprendimento raggiunti da ciascun alunno al fine di sostenere i processi di apprendimento, di favorire l'orientamento per la prosecuzione degli studi, di consentire gli eventuali passaggi tra i diversi percorsi e sistemi formativi e l'inserimento nel mondo del lavoro (art. 8 D.P.R. n. 122/2009).

La circ. min. n. 3 del 2015 ha disposto l'adozione sperimentale dei modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione.

La circolare sottolinea la valenza educativa e di documentazione del percorso compiuto da commisurare al *"profilo delle competenze"* in uscita dal primo ciclo, in coerenza con l'impianto delle Indicazioni Nazionali e con riferimento alle competenze chiave individuate dall'Unione Europea.

Le competenze sono declinate su quattro livelli: avanzato, intermedio, base, iniziale. Per quanto riguarda il primo biennio del secondo ciclo, il Ministero, con D.M. n. 9 del 27 gennaio 2010, ha emanato il modello per la certificazione delle competenze al termine dell'obbligo di istruzione.

## **12.7 L'esame di Stato conclusivo del primo ciclo d'istruzione**

---

L'art. 33 della Costituzione prescrive *"un esame di Stato"* per la conclusione dei vari ordini di scuola: la legge n. 53/2003 ha unificato in un unico ciclo (quindi in un unico ordine) la ex scuola elementare e la ex scuola media, abolendo il vecchio esame di licenza elementare.

Al termine dei tre anni della secondaria di primo grado, l'esame di Stato appare come il bilancio dell'attività svolta dall'alunno nel triennio: in questo senso ha caratterizzazione educativa, come verifica finale sul raggiungimento degli obiettivi individuati dal *"Profilo delle competenze al termine del primo ciclo d'istruzione"*, contenuto nelle Indicazioni nazionali.

L'ammissione all'esame avviene in sede di scrutinio finale della classe terza, che si svolge secondo le regole sopra esposte e quindi con:

- preliminare verifica della frequenza per accertare la validità giuridica dell'anno scolastico;
- votazioni non inferiore a sei decimi in ciascuna disciplina;

- voto di comportamento non inferiore a sei decimi;
- la verifica del consiglio orientativo espresso antecedentemente alla scadenza per le iscrizioni ai percorsi del secondo ciclo o dell'IeFP (istruzione e formazione professionale).

L'ammissione all'esame consiste nell'attribuzione del voto di idoneità, formulato in decimi.

L'esito della valutazione è pubblicato all'albo dell'Istituto sede d'esame, con l'indicazione "Ammesso" seguita dal voto in decimi attribuito al giudizio di ammissione, ovvero "Non ammesso" (in tal caso non si mette alcun voto).

Il POF, ora triennale, dà pubblicità legale ai criteri di ammissione, conduzione e conclusione dell'esame di Stato.

### **12.7.1 La commissione esaminatrice**

La commissione esaminatrice è composta di tutti i docenti delle terze classi della scuola, inclusi i docenti di sostegno; il presidente è nominato dall'USR fra i dirigenti scolastici e i docenti non impegnati come commissari d'esame (art. 185, c. 3, T.U.). Nel corso della riunione preliminare, convocata dal presidente il giorno antecedente l'inizio delle prove scritte, vengono deliberati i criteri per la conduzione delle prove d'esame:

- i sussidi autorizzati per le prove scritte (vocabolari, tavole numeriche, calcolatrice ecc.);
- la valutazione delle prove scritte;
- l'effettuazione della prova orale e la sua valutazione;
- le prove d'esame per alunni con certificazione di *handicap*;
- le prove d'esame per alunni con certificazione di DSA.

Sono inoltre esaminati e approvati i programmi d'esame presentati dai candidati esterni.

È necessario deliberare i criteri di valutazione: è opportuno che siano indicate al verbale le "griglie" per la correzione delle prove d'istituto, per la valutazione del colloquio e per la stesura del giudizio finale d'esame.

Il commissario che abbia privatamente istruito un candidato deve dichiararlo e deve astenersi dalla proposta e dalla scelta del tema, dalla discussione e dal voto riguardanti il candidato stesso (art. 75, c. 1, R.D. n. 653/1925).

### **12.7.2 Le prove scritte d'esame**

L'esame di Stato consiste in quattro prove scritte d'istituto, nella "prova nazionale" e nella prova orale.

Per quanto riguarda le prove scritte d'istituto, esse sono le tre tradizionali (italiano, inglese, matematica e scienze) più quella della seconda lingua comunitaria. Quest'ultima può essere svolta nello stesso giorno dell'inglese o in giorno diverso, *"ferma restando l'opportunità che tali prove si svolgano separatamente e siano oggetto di autonoma valutazione"* (C.M. n. 48 del 31 maggio 2012).

L'esonero dallo scritto della seconda lingua è previsto per:

- le classi costituite fin dalla prima con "l'insegnamento dell'inglese potenziato", portato a 5 ore settimanali in quanto vi sono confluite anche le due ore riservate alla seconda lingua;
- gli alunni stranieri non in possesso delle necessarie conoscenze e competenze nella lingua italiana, per i quali lo specifico progetto d'istituto ha previsto che le due ore riservate alla seconda lingua comunitaria fossero utilizzate per l'apprendimento della lingua italiana;
- gli alunni con diagnosi di DSA, che hanno seguito un percorso didattico ordinario con la sola dispensa

dalle prove scritte di lingua/e straniera/e: essi sostengono la prova orale sostitutiva delle prove scritte, la quale ha luogo (preferibilmente) nei giorni destinati allo svolgimento delle prove scritte di lingua straniera.

A queste quattro prove scritte d'Istituto si aggiunge la prova scritta nazionale di cui all'art. 11, comma 4-ter, del D.Lgs. n. 59/2004, su testi scelti dal ministero tra quelli predisposti annualmente dall'INVALSI e consistente in due test da somministrare consecutivamente l'uno all'altro in una mattina determinata dal Ministero su scala nazionale:

- la prova di lingua italiana, composta da due comprensioni del testo e da una prova sulla morfologia, la sintassi e la grammatica;
- la prova di matematica, consistente in un insieme di quesiti che riguardano algebra, geometria euclidea, geometria analitica, relazioni e funzioni, statistica e probabilità, insiemistica e logica.

La scelta dei testi delle prove scritte d'Istituto spetta al presidente della commissione sulla base delle terne presentate da ciascun commissario mezz'ora prima dell'inizio della prova.

Quando siano prescritti due temi (scritti delle lingue comunitarie), le terne si fanno per coppia di temi (art. 85 R.D. n. 653/1925).

*“L’assistenza durante le prove scritte è fatta da almeno un commissario per aula. I candidati non debbono comunicare fra loro né servirsi di appunti o di libri eccettuati i dizionari, codici e prontuari consentiti dalla Commissione. È vietato dare spiegazioni sul tema assegnato, il cui originale rimarrà a disposizione dei candidati che volessero consultarlo”* (art. 87 R.D. n. 653/1925).

L'annullamento di singole prove, per frode o per infrazione disciplinare, è pronunciato dalla commissione esaminatrice (art. 95 R.D. n. 653/1925).

### **12.7.3 La prova orale**

Il colloquio pluridisciplinare, condotto collegialmente alla presenza dell'intera sottocommissione esaminatrice, verte sulle discipline di insegnamento dell'ultimo anno (escluso l'IRC), consentendo pertanto a tutte le discipline di avere visibilità e giusta considerazione.

Il colloquio è finalizzato a valutare non solo le conoscenze e le competenze acquisite, ma anche il livello di padronanza di competenze trasversali (capacità di esposizione e argomentazione, di risoluzione dei problemi, di pensiero riflesso e critico, di valutazione personale ecc.).

Gli studenti che hanno frequentato le classi ad indirizzo musicale sono chiamati a dimostrare anche la competenza musicale raggiunta al termine del triennio, sia sul versante della pratica esecutiva, individuale e/o d'insieme, sia su quello della conoscenza teorica.

### **12.7.4 Il voto finale dell'esame**

All'esito dell'esame di Stato concorrono i voti conseguiti nelle prove scritte e orali, ivi compresa la prova nazionale, nonché il voto di ammissione (il giudizio di idoneità).

Il voto finale dell'esame è costituito dalla media aritmetica dei voti in decimi ottenuti nelle singole prove e nel giudizio di idoneità, arrotondata all'unità superiore per frazione pari o superiore a 0,5 (art. 3, c. 6, D.P.R. n. 122/2009).

Per media dei voti deve intendersi la media aritmetica.

Sono pertanto illegittimi:

- il ricorso alla media ponderata (C.M. n. 48/2012);
- l'applicazione di qualsiasi "bonus" per consentire l'innalzamento del voto frutto della media aritmetica.

Ai candidati che conseguono il punteggio di dieci decimi può essere assegnata la lode da parte della commissione esaminatrice con decisione assunta all'unanimità. Il Regolamento (art. 3, comma 8) menziona la "commissione", non la "sotto-commissione": il che significa che la competenza ad attribuire la lode spetta alla commissione plenaria in sede di riunione finale di ratifica (prevista dall'art. 11 del D.P.R. 14 maggio 1966, n. 362). Alla sottocommissione, in sede di scrutinio, compete la facoltà di proporre la lode, con motivazione iscritta a verbale.

### **12.7.5 La pubblicazione dei risultati**

L'esito positivo dell'esame, con l'indicazione della votazione complessiva conseguita, è pubblicato nell'albo della scuola sede della commissione.

L'indicazione "esito positivo" deve essere utilizzata anche per gli alunni con disabilità che non conseguono la licenza, ma il solo attestato di credito formativo.

In caso di mancato superamento dell'esame, l'esito è pubblicato con la sola indicazione di "esito negativo".

Per i candidati con disabilità certificata, che hanno sostenuto prove differenziate in base al loro piano educativo individualizzato (PEI), non si deve fare menzione di tali prove nei tabelloni affissi all'albo della scuola.

Ai candidati licenziati va consegnata la certificazione delle competenze: il modello da rilasciare al termine dell'esame di Stato si chiude con il consiglio orientativo, "affidato alla responsabile attenzione dei genitori", con il quale il consiglio di classe propone allo studente in uscita la prosecuzione degli studi nel successivo percorso.

### **12.7.6 Il consiglio orientativo**

Il consiglio orientativo era stato originariamente previsto dal D.P.R. n. 362/1966 "Norme di esecuzione della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, concernenti l'esame di Stato di licenza della scuola media":

- l'art. 2 disponeva che il giudizio di ammissione agli esami dei candidati interni si concludesse con "un consiglio di orientamento sulle scelte successive dei singoli candidati, motivandolo con un parere non vincolante. Tale consiglio dovrà essere verificato in sede di esame";
- l'art. 11 disponeva che, in sede di valutazione dei risultati degli esami, la sottocommissione verificasse e, nel caso, modificasse il consiglio orientativo espresso in sede di ammissione dei candidati, "motivandolo con un parere non vincolante sulle loro capacità ed attitudini".

Tali prescrizioni non furono però riprese dal D.P.R. n. 122/2009, che pure si era dato l'ambizioso compito di essere il Regolamento per la valutazione.

L'espresso richiamo al consiglio orientativo nel modello di certificazione delle competenze, proposto dalla recente C.M. n. 3/2015 (par. 12.6.8), riattiva una prassi fondamentale della scuola secondaria di primo grado, la quale si è storicamente orientata su tre passaggi:

1. prima dell'apertura del termine per l'iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado: proposta alla famiglia del consiglio orientativo;
2. in sede di ammissione all'esame di Stato: riproposizione del consiglio orientativo, eventualmente

- aggiornato al giudizio di ammissione agli esami stessi;
3. in sede di certificazione finale delle competenze, in esito all'esame di Stato: verifica ultima del consiglio orientativo.

## Capitolo 13

# Il secondo ciclo dell'istruzione: parte generale

### 13.1 Una premessa sulla riforma degli ordinamenti del secondo ciclo: il sistema scolastico frutto della legge n. 53/2003

---

Dopo decenni di interventi settoriali e di sperimentazioni senza fine, soprattutto nella scuola secondaria superiore, la legge n. 53 del 2003 ha ridisegnato il sistema scolastico italiano in una visione d'insieme, alla luce degli obiettivi declinati a livello europeo dagli obiettivi della Strategia di Lisbona.

Ne è uscito un percorso di istruzione e formazione strutturato su:

- la scuola dell'infanzia di tre anni;
- la scuola del primo ciclo (primaria e secondaria di primo grado) di complessivi otto anni;
- la scuola del secondo ciclo (sistema dei licei), parallela all'istruzione e formazione professionale).

Infatti, il sistema del secondo ciclo fu previsto con due insiemi di percorsi formativi (primo e secondo canale):

- quello dei licei, la cui normativa è di competenza statale, della durata di cinque anni (artistico con più indirizzi, classico, economico con più indirizzi, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, tecnologico, delle scienze umane);
- quello dell'istruzione e formazione professionale (IeFP) di competenza regionale, della durata di tre anni (qualifica professionale) o fino a quattro anni (diploma).

#### 13.1.1 La pari dignità di “istruzione” e “istruzione e formazione professionale”

Il merito, forse principale, della riforma Moratti fu quello di avere affermato la pari dignità dei due percorsi successivi alla scuola del primo ciclo.

In Italia, prima della riforma, i corsi di formazione professionale (FP), di competenza delle Regioni, erano normalmente organizzati come corsi di carattere tecnicopratico di durata biennale. Il loro ulteriore limite consisteva nel non essere recuperabili nei percorsi dell'istruzione né ai fini della partecipazione ai pubblici concorsi, finendo per essere un canale cieco, una sorta di limbo riservato agli alunni ritenuti inadatti al proseguimento negli studi dopo la terza media.

La parificazione legislativa dei due percorsi comporta che il così detto secondo canale sia implementato di obiettivi e contenuti culturali, così da ridenominarsi “*istruzione e formazione professionale*” (IeFP); portato a tre anni, con la possibilità di conseguimento del titolo del quarto anno, consente oggi l'inserimento al quinto anno dell'istruzione del secondo ciclo, così da accedere all'esame di Stato conclusivo.

La medesima norma:

- assicura la possibilità di cambiare indirizzo sia all'interno del sistema dell'istruzione sia nel passaggio da questo a quello dell'IeFP, e viceversa;
- dichiara che la frequenza positiva di qualsiasi segmento del secondo ciclo comporta l'acquisizione di crediti certificati che possono essere fatti valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nei passaggi tra i diversi percorsi;
- riconosce, con specifiche certificazioni di competenza rilasciate dalle istituzioni scolastiche e formative, esercitazioni pratiche, esperienze formative e stage realizzati in Italia o all'estero.

Fu prevista la stipula di accordi tra il MIUR e le Regioni per sperimentare modelli didattici di IeFP, coerenti con il dettato costituzionale dell'art. 117 e con la specifica competenza in materia attribuita alle Regioni stesse (par. 21.2.3).

Tali iniziative hanno permesso, in accordo con la politica (europea e nazionale) di sostegno alla competitività ed alla coesione sociale, di recuperare dall'insuccesso scolastico migliaia di giovani, reinserendoli positivamente nelle attività produttive e, quindi, in un soddisfacente ruolo personale e sociale.

La prospettiva dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita è alla base della preoccupazione di elevare la qualità e la spendibilità dei percorsi professionali: sia sul mercato nazionale del lavoro sia su quello europeo, in attuazione dello storico traguardo della "libera circolazione dei lavoratori" (par. 15.1.7).

L'obiettivo di dare pari dignità ai corsi di "istruzione" e a quelli di "istruzione e formazione professionale" è stato ripreso nella legislazione (statale e regionale) successiva alla riforma del 2003.

La recente legge n. 107/2015, finalizzata al potenziamento dell'autonomia scolastica, nel riconoscere le competenze delle autonomie regionali in materia di istruzione e formazione, prevede un'opportuna intesa in sede di Conferenza permanente per i rapporti Stato/Regioni *"al fine di garantire agli allievi iscritti ai percorsi di cui al presente comma pari opportunità rispetto agli studenti delle scuole statali di istruzione secondaria di secondo grado"* (art. 1, comma 44).

### **13.1.2 Le tre "i": impresa, informatica, inglese**

L'apertura alla dimensione europea e globale della formazione risulta anche dalla decisione di introdurre lo studio della lingua inglese fin dal primo anno della scuola primaria e di proseguirlo per tutti gli anni di permanenza nei sistemi dell'istruzione e della formazione, con l'obiettivo di dare la possibilità a tutti di raggiungervi almeno la competenza del livello B1.

In effetti migliorare l'apprendimento delle lingue straniere era un obiettivo specifico di Istruzione e Formazione 2010, la componente della Strategia di Lisbona specificamente dedicata all'istruzione e alla formazione.

Con la riforma della scuola secondaria di primo grado, fu introdotto lo studio di una seconda lingua europea (par. 12.4.2).

### **13.1.3 CLIL: insegnamento e apprendimento in altra lingua**

All'indomani del Consiglio di Barcellona (2002) i capi di Stato dell'Unione europea auspicarono il miglioramento delle competenze di base, in particolare tramite l'insegnamento di almeno due lingue straniere sin dall'infanzia.

Lo strumento in grado di ricoprire un ruolo decisivo fu individuato nell'Apprendimento Integrato di Lingua e

Contenuto" (*Content and language integrated learning, CLIL*) in quanto tale metodo offre ai discenti concrete opportunità di "mettere subito in pratica le nuove competenze linguistiche acquisite, anziché dedicarsi prima all'apprendimento e poi passare alla pratica", stimolando la fiducia dei giovani e di coloro che non avevano ottenuto "buoni risultati linguistici nell'apprendimento formale organizzato nell'ambito del sistema generale" (COM 2003 del 24 luglio 2003).

Il CLIL pone enfasi sull'uso delle lingua quale mezzo per l'apprendimento di contenuti, attraverso un contesto d'uso il più possibile autentico e basato sull'apprendimento collaborativo. Esso fa parte dell'offerta formativa, a livello primario e secondario, nella maggior parte dei Paesi dell'Unione europea.

### **13.1.4 CLIL nel "riordino" del 2010 della scuola secondaria di secondo grado**

L'introduzione del CLIL nella scuola italiana ha trovato attuazione nei provvedimenti di riordino degli istituti tecnici e dei licei adottati nel 2010 ([Cap. 14](#)):

- nell'ultimo anno dei licei e degli istituti tecnici l'insegnamento di una disciplina non linguistica è impartito in lingua straniera;
- nei licei linguistici l'insegnamento di una disciplina non linguistica in una prima lingua comincia a partire dal terzo anno; dal quarto anno, una seconda materia è veicolata in altra lingua.

Per quanto concerne invece gli istituti professionali, il relativo D.P.R. n. 87/2010 non prevede l'esplicito inserimento nel quadro orario di moduli CLIL, anche se è possibile utilizzare la quota di autonomia per consolidare esperienze già avviate.

Per i CLIL sono necessari docenti preparati e che posseggano non solo competenze disciplinari, ma anche competenze interculturali e linguistico-comunicative in una lingua straniera.

Per tale motivo il *Regolamento per la formazione iniziale degli insegnanti* (D.M. n. 249/2010) ha previsto, all'art. 14, il percorso per la formazione di docenti CLIL.

Lo sviluppo delle competenze avviene attraverso corsi di perfezionamento a cui possono accedere docenti in possesso di abilitazione per l'insegnamento nella scuola secondaria di secondo grado e di competenze certificate nella lingua straniera corrispondenti almeno al Livello C1 del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER): i corsi sono attivati presso le università su autorizzazione del Ministero.

La formazione si conclude con il conseguimento di 60 crediti formativi universitari, comprensivi di un tirocinio di almeno 300 ore, e con il superamento di un esame finale.

Con l'a.s 2014/2015 sono arrivate al quinto anno le classi prime degli istituti tecnici e dei licei, a suo tempo attivate sulla base dei D.P.R. n. 88 e n. 89 del 2010.

Il Ministero, verificando che la formazione linguistica dei docenti di discipline non linguistiche (DNL) chiamati all'insegnamento in lingua straniera era lontana dall'essere stata completata, in data 25 luglio 2014 fornì indicazioni su come si potessero fornire spunti di CLIL pur in carenza o assenza di personale docente formato. Con l'entrata in vigore della legge n. 107/2015 e l'assunzione dei docenti dell'organico potenziato, è possibile per le scuole rinvenire risorse nuove per l'attuazione del CLIL.

### **13.1.5 Il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue**

Il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER), dall'inglese *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), è il sistema che qualifica il livello di abilità conseguito da chi studia una lingua europea.

È stato messo a punto dal Consiglio d'Europa come parte principale del progetto *Language Learning for European Citizenship* (apprendimento delle lingue per la cittadinanza europea) tra il 1989 e il 1996.

Esso distingue tre fasce di competenza, qui rappresentate a partire dal livello più alto:

- livello C - "Padronanza";
- livello B - "Autonomia";
- livello A - "Base".

Ciascuna fascia si riparte a sua volta in due livelli, per il totale di sei livelli complessivi. Il QCER descrive ciò che un individuo è in grado di fare a ciascun livello nei diversi ambiti di competenza:

- comprensione scritta (comprensione di elaborati scritti);
- comprensione orale (comprensione della lingua parlata);
- produzione scritta e produzione orale (abilità nella comunicazione scritta e orale).

---

## Il Portfolio Europeo delle Lingue

Il Portfolio Europeo delle Lingue è il documento che accompagna coloro che studiano una lingua nel loro percorso di apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Nel PEL il discente registra i propri apprendimenti linguistici, riflette sul proprio processo di apprendimento e sui risultati raggiunti, pone nuovi obiettivi definendo e programmando le tappe del proprio apprendimento. Il PEL è formato da tre diverse sezioni: il *Passaporto delle lingue*, la *Biografia linguistica* e il *Dossier*.

---

## 13.2 Il riconoscimento del lavoro nell'istruzione superiore riformata

---

La legge n. 53/2003 (c.d. riforma Moratti) aveva posto le premesse per il riconoscimento formativo del lavoro anche ai fini dell'espletamento dell'obbligo di istruzione e formazione.

L'art. 2 (lett. g.) di tale legge dispose che *"dal compimento del quindicesimo anno di età i diplomi e le qualifiche possono essere conseguiti in alternanza scuola-lavoro o attraverso l'apprendistato"*.

All'"*Alternanza scuola-lavoro*" fu dedicato il successivo art. 4. La delega conferita al governo dalla legge n. 53 portò all'emanazione del D.Lgs. n. 15 aprile 2005, n. 77, *"Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola lavoro, ai sensi dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53"*.

Il sistema dell'istruzione e dell'istruzione/formazione nel secondo ciclo fu successivamente riordinato, in attuazione delle previsioni di cui all'art. 64, c. 4, del D.L. 112/2008 conv. in legge 6 agosto 2008, n. 133. Il nuovo assetto dell'istruzione del secondo ciclo (par. 13.3) ha fortemente rivalutato l'approccio alle scienze, alle tecnologie e al lavoro, nell'adesione alla strategia di Lisbona il cui obiettivo è stato quello di *"rendere entro il 2010 il sistema economico dell'Europa, basato sulla conoscenza, il più competitivo e dinamico al mondo, in grado di dar luogo ad una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale"*.

Di conseguenza, i progetti di alternanza scuola-lavoro sono comuni a tutti i percorsi di studio e formazione

nel secondo ciclo.

### **13.2.1 Scuola e lavoro nella legge sulla “Buona scuola”**

#### ***Percorsi di alternanza***

La legge n. 107/2015 (commi 33-44) prevede l'anticipo al terzo anno dei percorsi di alternanza scuola-lavoro con la durata complessiva di:

- almeno 400 ore nel triennio finale degli istituti tecnici e professionali;
- almeno 200 ore nel triennio finale dei licei.

Tali attività vanno previste nel POF triennale; possono essere svolte durante la sospensione delle attività didattiche, anche con la modalità dell'impresa formativa simulata; possono essere realizzate anche all'estero.

Per gli studenti inseriti nei percorsi di alternanza scuola-lavoro le scuole devono svolgere attività di formazione in materia di salute e sicurezza nei luoghi di lavoro.

#### ***Il registro nazionale per l'alternanza scuola-lavoro***

È nota la difficoltà di molte scuole nel trovare enti ed imprese disponibili ad accogliere gli studenti per i percorsi di alternanza scuola-lavoro.

Può essere utile ausilio la disposizione, contenuta nei commi 40 e 41 della legge n. 107/2015, che istituisce presso le Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura (CCIA) il Registro nazionale per l'alternanza scuola-lavoro.

Il Registro consta delle seguenti componenti:

- a) un'area aperta e consultabile gratuitamente in cui sono visibili le imprese e gli enti pubblici e privati disponibili a svolgere i percorsi di alternanza;
- b) una sezione speciale del registro delle imprese, alla quale devono essere iscritte le imprese per l'alternanza scuola-lavoro, che consente la condivisione delle informazioni relative all'anagrafica, all'attività svolta, ai soci e agli altri collaboratori, al fatturato, al patrimonio netto, al sito internet e ai rapporti con gli altri operatori della filiera delle imprese che attivano percorsi di alternanza.

Spetta al dirigente scolastico, nell'attuazione del POF triennale, individuare all'interno di tale registro le imprese e gli enti disponibili e stipulare le necessarie convenzioni.

## **13.3 L'attuale assetto della scuola secondaria di secondo grado**

---

Nei paragrafi precedenti sono stati illustrati quegli elementi della riforma del secondo ciclo che hanno visto il riconoscimento e l'implementazione della loro efficacia nei provvedimenti legislativi successivi.

Altri elementi della “riforma Moratti” sono stati invece superati, a partire dall’idea della “licealizzazione” di tutti i percorsi di istruzione (art. 2, c. 1, lett. g, della legge n. 53/2003).

“Riordini” e “revisioni”, previsti dal Piano programmatico varato il 20 settembre 2008, sono stati ancorati al più tradizionale impianto a tre punte reintrodotto dal D.L. 7/2007 conv. in legge n. 40/2007, il cui art. 13 afferma che fanno parte del sistema dell’istruzione secondaria superiore “i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali, tutti finalizzati al conseguimento di un diploma di istruzione secondaria superiore”.

Il Piano programmatico del 2008 aveva previsto che:

- i piani di studio dei licei fossero riesaminati con l'obiettivo di razionalizzarne e semplificarne l'impianto, definendo discipline e carichi orario in misura non superiore alle 30 ore settimanali;
- i piani di studio relativi agli istituti tecnici e professionali, di cui alla legge n. 40/2007, fossero riveduti, riducendo gli indirizzi e adottando un carico orario non superiore a 32 ore settimanali;
- per quanto riguarda l'istruzione professionale si operasse nel senso che:
  - gli indirizzi corrispondenti a quelli dell'istruzione tecnica, confluissero in quest'ultima, evitando duplicazioni di percorsi;
  - si riorganizzassero i rimanenti indirizzi di durata quinquennale, finalizzati al conseguimento di un titolo di studio di istruzione secondaria superiore, in un numero ristretto di tipologie di rilevanza nazionale, con un carico orario settimanale non superiore a quello degli istituti tecnici.

Dal Piano programmatico è derivata la riforma della scuola secondaria di secondo grado, attuata nel 2010 con i seguenti strumenti legislativi:

- il D.P.R. n. 87 del 15 marzo 2010, *“Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti professionali ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133”*;
- il D.P.R. n. 88 del 15 marzo 2010, *“Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti tecnici ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133”*.
- il D.P.R. n. 89 del 15 marzo 2010, *“Regolamento recante “Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133”*.

### **13.3.1 Linee guida e Indicazioni nazionali nelle scuole del secondo ciclo**

Sono qui di seguito enunciati gli estremi dei provvedimenti di adozione delle Linee guida per gli istituti tecnici e professionali nonché delle Indicazioni nazionali per i Licei e per la sperimentazione dei nuovi insegnamenti di IRC.

La trattazione organica degli ordinamenti degli istituti professionali e tecnici nonché dei licei è rimandata al capitolo successivo.

---

#### ***Linee guida per gli istituti professionali***

- Direttiva 28 luglio 2010, n. 65, *“Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, come previsto all'art. 8, comma 6, del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87”* (riporta la declinazione dei risultati di apprendimento in conoscenze e abilità per il primo biennio);
- Direttiva n. 5 del 16 gennaio 2012, *“Linee guida per il secondo biennio e quinto anno per i percorsi degli istituti professionali a norma dell'articolo 8, comma 6, del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87”*.

#### ***Linee guida per gli istituti tecnici***

- Direttiva 15 luglio 2010, n. 57, "Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, come previsto all'art. 8, comma 3, del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88" (riporta la Declinazione dei risultati di apprendimento in conoscenze e abilità per il primo biennio);
- Direttiva n. 4 del 16 gennaio 2012, "Linee guida per il secondo biennio e quinto anno per i percorsi degli istituti tecnici a norma dell'art. 8, comma 3, del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88";
- Direttiva n. 69 del 1° agosto 2012, "Linee Guida per i percorsi degli Istituti Tecnici relativi alle ulteriori articolazioni delle aree di indirizzo (Opzioni)" di cui all'Elenco nazionale istituito con il decreto interministeriale 24 aprile 2012 ai sensi degli articoli, 5 comma 3, lettera b) e 8, comma 2, lettera d), D.P.R. n. 88/2010.

La Direttiva completa i provvedimenti previsti dell'art. 8 del D.P.R. n. 88/2010 per il passaggio al nuovo ordinamento: le Linee Guida, con essa adottate, forniscono gli orientamenti sui contenuti curricolari del secondo biennio e quinto anno dei percorsi opzionali.

### ***Indicazioni nazionali per i Licei***

Le "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali" sono state emanate con Decreto interministeriale n. 211 del 7 ottobre 2010, che reca sette allegati.

- Allegato A: "Nota introduttiva alle Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento".
- Allegato B - liceo artistico e relativi indirizzi: "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento in relazione alle attività e agli insegnamenti compresi nel piano degli studi".
- Allegato C - liceo classico: "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento in relazione alle attività e agli insegnamenti compresi nel piano degli studi previsto per il liceo classico".
- Allegato D - liceo linguistico: "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento in relazione alle attività e agli insegnamenti compresi nel piano degli studi previsto per il liceo linguistico".
- Allegato E - liceo musicale e coreutico: "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento in relazione alle attività e agli insegnamenti compresi nel piano degli studi previsto per il liceo musicale e coreutico".
- Allegato F - liceo scientifico e sua opzione delle "scienze applicate": "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento in relazione alle attività e agli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per il liceo scientifico e la sua opzione delle «scienze applicate»".
- Allegato G - liceo delle scienze umane e sua opzione "economico-sociale": "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento in relazione alle attività e agli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per il liceo delle Scienze umane e la sua opzione «economico-sociale»".

### ***Indicazioni didattiche per l'IRC nel secondo ciclo dell'istruzione***

A seguito dell'intesa sottoscritta dalla Conferenza episcopale italiana e dal ministro Francesco Profumo il 28 giugno 2012, sono state emanate le "Indicazioni didattiche per l'Insegnamento della religione cattolica nelle scuole del secondo ciclo di istruzione e nei percorsi di istruzione e formazione professionale".

## 13.4 Iscrizioni e formazione delle classi negli istituti del secondo ciclo dell'istruzione

---

Le iscrizioni sono *on line*; all'atto dell'iscrizione, la scuola mette a disposizione delle famiglie il proprio Piano dell'offerta formativa (POF).

La materia è regolata dall'art. 16 del D.P.R. n. 81/2009.

Le classi del primo anno di corso degli istituti e delle scuole di istruzione secondaria di secondo grado sono costituite, di norma, con non meno di 27 studenti.

La previsione del numero delle classi del primo anno nell'anno scolastico successivo deve essere formulata dividendo per 27 il numero complessivo di alunni iscritti nell'istituto e tenendo conto dei seguenti elementi:

a) il numero delle domande di iscrizione presentate;

b) l'eventuale scostamento tra le iscrizioni e il numero degli studenti effettivamente frequentanti ciascuna scuola nei precedenti anni scolastici;

c) la serie storica dei tassi di non ammissione alla classe successiva;

d) ogni altro elemento obiettivamente rilevabile derivante da nuovi insediamenti urbani, tendenze demografiche, livelli di scolarizzazione, istituzione di nuove scuole e nuovi indirizzi di specializzazione.

Gli eventuali resti della costituzione di classi con 27 alunni sono distribuiti tra le classi dello stesso istituto, sede coordinata e sezione staccata o aggregata, qualora non sia possibile trasferire le domande eccedenti in istituti vicini dello stesso ordine e tipo. Non va superato il numero di 30 studenti per classe; si costituisce una sola classe quando le iscrizioni non superano le 30 unità.

Il numero delle classi del primo anno di corso e di quelle iniziali dei periodi successivi al primo biennio si determina tenendo conto del numero complessivo degli alunni iscritti, indipendentemente dai diversi indirizzi e corsi di studio.

Invece, negli istituti in cui sono presenti ordini di studio o sezioni di diverso tipo (ad es. istituto tecnico e liceo), le classi del primo anno di corso si formano separatamente per ogni ordine o sezione di diverso tipo, secondo la procedura sopra illustrata. Le classi del primo anno di corso di sezioni staccate, scuole coordinate, sezioni di diverso indirizzo o specializzazione, funzionanti con un solo corso debbono essere costituite con un numero di alunni di norma non inferiore a 25.

### 13.4.1 La formazione delle classi intermedie e terminali

Di regola le classi intermedie sono costituite in numero pari a quello delle classi di provenienza degli studenti purché siano formate con un numero medio non inferiore a 22. In caso contrario si procede alla ricomposizione delle classi secondo i criteri indicati nel paragrafo precedente.

Invece, le classi terminali sono costituite in numero pari a quello delle corrispondenti penultime classi funzionanti nell'anno scolastico precedente, purché vi siano iscritti almeno 10 alunni: il fine è quello di garantire la continuità didattica nella fase finale del corso di studi.

### 13.4.2 L'educazione fisica

Le cattedre di educazione fisica sono costituite in relazione al numero delle classi e non più per squadre distinte per sesso. Queste ultime possono essere attivate, su delibera del collegio dei docenti in base alla proposta dei docenti di educazione fisica, a condizione che non comportino incrementi di ore o di cattedre.

### **13.4.3 Determinazione delle cattedre nella scuola secondaria**

Il Piano programmatico, attuativo dell'art. 64 del D.L. 112/2008 conv. in legge n. 133/2008, ha previsto, per tutte le cattedre della scuola secondaria, la riconduzione a 18 ore di effettivo insegnamento.

Di conseguenza, l'art. 19 del D.P.R. n. 81/2009 dispone che le cattedre costituite con orario inferiore all'orario obbligatorio di insegnamento sono ricondotte a 18 ore settimanali, anche mediante l'individuazione di moduli organizzativi diversi da quelli previsti dai decreti costitutivi delle cattedre, salvaguardando l'unitarietà d'insegnamento di ciascuna disciplina.

Per quanto riguarda gli spezzoni orari di non più di sei ore settimanali, essi sono prioritariamente attribuiti ai docenti già in servizio fino ad un massimo di 24 ore settimanali, purché (ovviamente) accettino l'incarico. In caso contrario, il dirigente ricorre alla nomina di supplenti esterni.

## **13.5 L'applicazione del D.P.R. n. 122/2009 nella scuola del secondo ciclo**

---

Il 19 agosto 2009 entrò in vigore il *“Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni (...)”*, emanato con D.P.R. n. 122/2009: i principi di riferimento dell'azione valutativa della scuola sono esposti nel par. 12.6.

Tale Regolamento entrò in vigore successivamente alla revisione dell'assetto della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (D.P.R. n. 89/2009) e prima del riassetto degli ordinamenti del secondo ciclo. Pertanto esso è adeguato alle esigenze della scuola del primo ciclo, ma attende di essere coordinato con i Regolamenti del 2010 per la scuola del secondo ciclo (previsione per altro espressa al comma 8, art. 14, del D.P.R. n. 122/2009).

Le norme sulla valutazione applicabili alla scuola del secondo ciclo sono contenute negli articoli:

- n. 4 - Valutazione degli alunni nella scuola secondaria di secondo grado;
- n. 5 - Assolvimento dell'obbligo di istruzione;
- n. 6 - Ammissione all'esame conclusivo del secondo ciclo dell'istruzione;
- n. 7 - Valutazione del comportamento;
- n. 8 - Certificazione delle competenze;
- n. 9 - Valutazione degli alunni con disabilità;
- n. 10 - Valutazione degli alunni con difficoltà specifica di apprendimento (DSA);
- n. 11 - Valutazione degli alunni in ospedale.

Anche l'art. 14 *“Norme transitorie, finali e abrogazioni”* contiene prescrizioni di immediata applicazione:

- il comma 5 abroga l'art. 304 del T.U. relativo alla valutazione dell'educazione fisica: pertanto il voto di

educazione fisica concorre, al pari delle altre discipline, alla valutazione complessiva dell'alunno;

- il comma 7 prescrive che, ai fini della validità dell'anno scolastico, per poter procedere alla valutazione finale dello studente è richiesta la frequenza di almeno tre quarti dell'orario annuale personalizzato (par. 12.6.1).

Si tenga presente che la recente legge n. 107/2015, nel pacchetto di deleghe legislative conferite al Governo ha inserito anche l'adeguamento della normativa in materia di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti, nonché degli esami di Stato, anche in raccordo con la normativa vigente in materia di certificazione delle competenze, attraverso *"la revisione delle modalità di svolgimento degli esami di Stato relativi ai percorsi di studio della scuola secondaria di secondo grado in coerenza con quanto previsto dai regolamenti di cui ai decreti del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, nn. 87, 88 e 89"* (art. 1, comma 181, lett. i).

### **13.5.1 Il consiglio di classe in sede di valutazione**

La competenza della valutazione periodica e finale spetta al consiglio di classe; ne è presidente il dirigente scolastico o il suo delegato (art. 4, D.P.R. n. 122/2009: si rinvia al par. 12.6.2).

Circa le procedure del consiglio di classe in sede di scrutinio, si rinvia al par. 12.6.3. Si noti tuttavia che nello scrutinio finale delle scuole secondarie di secondo grado, ai sensi dell'art. 4, comma 6, del D.P.R. n. 122/2009, il consiglio di classe sospende il giudizio degli alunni che non hanno conseguito la sufficienza in una o più discipline, senza riportare immediatamente un giudizio di non promozione.

A conclusione dello scrutinio, l'esito relativo a tutte le discipline è comunicato alle famiglie. A conclusione degli interventi didattici programmati per il recupero delle carenze rilevate, il consiglio di classe, in sede di integrazione dello scrutinio finale, previo accertamento del recupero delle carenze formative da effettuarsi entro la fine del medesimo anno scolastico e comunque non oltre la data di inizio delle lezioni dell'anno scolastico successivo, procede alla verifica dei risultati conseguiti dall'alunno e alla formulazione del giudizio finale che, in caso di esito positivo, comporta l'ammissione alla frequenza della classe successiva e l'attribuzione del credito scolastico (comma 6 dell'art. 4).

Per la valutazione del comportamento si rinvia al par. 12.6.7.

Per la certificazione delle competenze si rinvia al par. 12.6.8.

Per quanto riguarda il secondo ciclo di istruzione vengono utilizzate come parametro di riferimento, ai fini del rilascio della certificazione di cui all'articolo 4 del decreto del Ministro della pubblica istruzione 22 agosto 2007, n. 139, le conoscenze, le abilità e le competenze di cui all'allegato del medesimo decreto (art. 8, comma 2, D.P.R. n. 122/2009).

### **13.5.2 Il credito scolastico**

Il credito scolastico è stato istituito dall'art. 11 del D.P.R. 23 luglio 1998, n. 323.

Esso tiene in considerazione, oltre la media dei voti, anche l'assiduità della frequenza scolastica, l'interesse e l'impegno nella partecipazione al dialogo educativo e alle attività complementari e integrative, ed eventuali crediti formativi; anche la valutazione del comportamento influisce sull'attribuzione del credito scolastico (art. 8 dell'O.M. n. 41/2012).

All'alunno che ne sia meritevole il consiglio di classe attribuisce, nello scrutinio finale di ciascuno degli ultimi tre anni della scuola superiore, un apposito punteggio per l'andamento degli studi: la somma dei punteggi ottenuti nei tre anni costituisce il credito scolastico che si aggiunge ai punteggi riportati dai candidati nelle prove d'esame,

scritte e orali. Il credito massimo attribuibile nel triennio ammonta a 25 punti. Il D.M. n. 99 del 16 dicembre 2009 riporta la Tabella A per l'attribuzione del credito ai candidati interni. L'operazione spetta al consiglio di classe in sede di scrutinio finale: ad esso partecipano tutti i docenti della classe, compresi gli insegnanti di educazione fisica, gli insegnanti tecnico-pratici, i docenti di sostegno, nonché gli insegnanti di religione cattolica e della materia alternativa limitatamente agli alunni che si avvalgono di questi insegnamenti.

Ovviamente, non c'è attribuzione di credito scolastico per gli anni in cui lo studente non consegne la promozione alla classe successiva.

In caso di promozione con carenze in una o più discipline, il consiglio di classe assegna il punteggio previsto nella nota alla predetta tabella A e può integrare tale punteggio, in sede di scrutinio finale dell'anno scolastico successivo, previo accertamento di superamento del debito formativo riscontrato.

Il D.L. 253/1995 conv. in legge n. 352/1995 ha istituito, in luogo degli esami di riparazione, gli interventi didattici-educativi integrativi (IDEI) che si sviluppano sia sotto forma di corsi di sostegno durante l'anno sia come corsi di recupero al termine delle attività didattiche per almeno 15 ore.

I DD.MM. n. 42/2007 e n. 80/2007 ne statuiscono modalità di svolgimento, strumenti per l'attuazione e le risorse. In particolare, entro l'inizio del nuovo anno scolastico, tutti i corsi di recupero attivati presso le scuole devono essere conclusi. Subito dopo, non oltre l'inizio delle lezioni dell'a.s. successivo, i docenti devono somministrare le verifiche finali sulla base delle quali si concludono gli scrutini e si delibera un giudizio definitivo, di ammissione o di non ammissione.

### **13.5.3 Il credito formativo**

Il credito formativo (art. 12 D.P.R. 323/1998) consiste in ogni qualificata esperienza dalla quale derivino competenze coerenti con il tipo di corso cui si riferisce l'esame di Stato.

Il Ministero ha individuato le tipologie di esperienze che danno luogo al credito formativo con il D.M. 24 febbraio 2000, n. 49, il cui art. 1 recita: *"Le esperienze che danno luogo all'acquisizione dei crediti formativi, di cui all'art. 12 del Regolamento citato in premessa, sono acquisite, al di fuori della scuola di appartenenza, in ambiti e settori della società civile legati alla formazione della persona ed alla crescita umana, civile e culturale quali quelli relativi, in particolare, alle attività culturali, artistiche e ricreative, alla formazione professionale, al lavoro, all'ambiente, al volontariato, alla solidarietà, alla cooperazione, allo sport"*. Le certificazioni comprovanti attività lavorativa devono indicare l'ente a cui sono stati versati i contributi di assistenza e previdenza ovvero le disposizioni normative che escludano l'obbligo dell'adempimento contributivo.

Le certificazioni dei crediti formativi acquisiti all'estero sono convalidate dall'autorità diplomatica o consolare.

La documentazione deve pervenire all'istituto sede di esame entro la data fissata dall'ordinanza ministeriale che annualmente regola l'esame di Stato.

## **13.6 L'ammissione all'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo dell'istruzione**

---

Gli alunni che, nello scrutinio finale, conseguono una votazione non inferiore a sei decimi in ciascuna disciplina o gruppo di discipline, valutate con l'attribuzione di un unico voto secondo l'ordinamento vigente, e un

voto di comportamento non inferiore a sei decimi sono ammessi all'esame di Stato.

Sono ammessi, a domanda, direttamente agli esami di Stato conclusivi del ciclo gli studenti che:

- nello scrutinio finale della penultima classe hanno riportato non meno di otto decimi in ciascuna disciplina ed hanno riportato non meno di otto decimi nel comportamento;
- hanno seguito un regolare corso di studi di istruzione secondaria di secondo grado;
- hanno riportato una votazione non inferiore a sette decimi in ciascuna disciplina o gruppo di discipline e non inferiore a otto decimi nel comportamento negli scrutini finali dei due anni antecedenti il penultimo, senza essere incorsi in ripetenze nei due anni predetti.

Le votazioni non si riferiscono all'insegnamento della religione cattolica.

L'esito della valutazione:

- se positivo prevede la pubblicazione all'albo dell'Istituto sede d'esame, del voto di ciascuna disciplina e del comportamento, del punteggio relativo al credito scolastico dell'ultimo anno e del credito scolastico complessivo, seguiti dalla dicitura "Ammesso";
- se negativo non prevede la pubblicazione di voti e punteggi, ma solo della dicitura "Non ammesso".

### **13.6.1 Ammissione agli esami di studenti con bisogni educativi speciali**

#### ***Studenti con certificazione di handicap***

Gli alunni con certificazione di *handicap* ai sensi dell'art. 3 della legge n. 104/1992, che hanno seguito un percorso didattico individualizzato differenziato (PEI: par. 19.1.8) sono valutati dal consiglio di classe con l'attribuzione di voti e di un credito scolastico, relativi unicamente allo svolgimento di tale piano.

Sulla base di motivata deliberazione del consiglio di classe sostengono gli esami di Stato su prove differenziate, coerenti con il percorso svolto, finalizzate esclusivamente al rilascio dell'attestazione di cui all'art. 13 del D.P.R. n. 323/1998 (par. 19.1.11). Anche per tali alunni si procede alla pubblicazione, all'albo dell'Istituto sede d'esame, dei voti e dei crediti, seguiti dalla dicitura «Ammesso»; in caso di esito negativo, non si procede alla pubblicazione di voti e punteggi, ma solo della dicitura "Non ammesso".

Ai sensi dell'articolo 16, comma 3, dell'O.M. 21 maggio 2001, n. 90, per i voti riportati nello scrutinio finale si aggiunge, nelle certificazioni rilasciate ma non nei tabelloni affissi all'albo dell'istituto, che la votazione è riferita al PEI e non ai programmi ministeriali.

#### ***Studenti con diagnosi di DSA***

I candidati con diagnosi di Disturbo Specifico di Apprendimento (par. 19.2 sgg.), che hanno seguito un percorso didattico differenziato, con esonero dall'insegnamento della/e lingua/e straniera/e, sono valutati dal consiglio di classe con l'attribuzione di voti e di un credito scolastico relativi unicamente allo svolgimento di tale piano. Sono poi ammessi a sostenere gli esami di Stato su prove differenziate finalizzate esclusivamente al rilascio dell'attestazione di cui all'art. 13 del D.P.R. n. 323/1998.

Anche per tali alunni si procede alla pubblicazione, all'albo dell'Istituto sede d'esame, dei voti e dei crediti, seguiti dalla dicitura "Ammesso"; in caso di esito negativo, non si procede alla pubblicazione di voti e punteggi, ma solo della dicitura "Non ammesso".

Ai sensi dell'articolo 16, comma 3, dell'O.M. 21 maggio 2001, n. 90, per i voti riportati nello scrutinio finale si aggiunge, nelle certificazioni rilasciate ma non nei tabelloni affissi all'albo dell'istituto, che la votazione è riferita al percorso didattico differenziato e non ai programmi ministeriali.

### **13.6.2 Il Documento del consiglio di classe**

Entro il 15 maggio i consigli di classe dell'ultimo anno di corso predispongono, per la commissione d'esame, un apposito Documento relativo all'azione educativa e didattica realizzata nell'ultimo anno di corso (art. 6 dell'O.M. n. 41 dell'11 maggio 2012).

Tale relazione indica i contenuti, i metodi, i mezzi, gli spazi e i tempi del percorso formativo, i criteri, gli strumenti di valutazione adottati, gli obiettivi raggiunti, nonché ogni altro elemento significativo ai fini dello svolgimento degli esami.

Per gli alunni portatori di *handicap*, al Documento deve essere allegata una scheda con la descrizione del tipo di *handicap*, del percorso individualizzato e delle modalità di integrazione nella classe. Vanno inoltre indicate le tipologie di prove svolte durante l'anno, con la proposta di eventuale somministrazione di prove equipollenti e/o assistenza durante le stesse.

Il Documento è affisso all'albo dell'istituto e consegnato in copia a ciascun candidato.

### **13.6.3 La commissione d'esame di Stato**

Valgono le norme di cui agli artt. 3 e 4 del D.M. 7 gennaio 2007, n. 6, in applicazione della legge 11 gennaio 2007, n. 1. Ogni commissione di istituto, statale o paritario, è composta da un presidente esterno all'istituto e da non più di sei componenti, dei quali il 50 per cento interni e il restante 50 per cento esterni all'istituto.

Ogni due classi sono nominati un presidente unico e commissari esterni comuni alle classi stesse, in numero pari a quello dei commissari interni di ciascuna classe e, comunque, non superiore a tre.

In ogni caso, è assicurata la presenza dei commissari delle materie oggetto di prima e seconda prova scritta.

Ad ogni classe sono assegnati non più di trentacinque candidati.

Subito dopo l'indicazione delle materie affidate ai commissari esterni, della materia oggetto della seconda prova scritta e dell'effettuazione delle operazioni di abbinamento delle classi/commissioni, ciascun consiglio di classe designa i commissari interni, tenendo presenti i seguenti criteri:

- sono designati tra i docenti appartenenti al consiglio della classe/commissione, titolari dell'insegnamento delle materie non affidate ai commissari esterni;
- è assicurata la designazione del docente della disciplina oggetto della prova scritta (qualora tale materia non sia assegnata al commissario esterno);
- le materie affidate ai commissari interni devono essere scelte in modo da assicurare un'equilibrata presenza delle materie stesse, tenendo presente l'esigenza di favorire l'accertamento della conoscenza delle lingue straniere;
- i commissari, interni ed esterni, conducono l'esame nelle materie per le quali hanno titolo secondo la normativa vigente;
- la scelta deve essere coerente con i contenuti della programmazione del consiglio di classe, al fine di consentire ai commissari interni di offrire alla componente esterna gli elementi utili per una valutazione completa della preparazione del candidato.

Durante la riunione plenaria preliminare i componenti la commissione devono dichiarare per iscritto:

- se abbiano istruito privatamente candidati assegnati alla commissione;
- l'assenza di rapporti di parentela e di affinità entro il quarto grado con i candidati che essi dovranno

esaminare: in caso contrario il Direttore generale dell'USR dovrà provvedere al necessario spostamento.

#### **13.6.4 Il contenuto dell'esame**

L'esame di Stato conclusivo dei corsi di studio di istruzione secondaria del secondo ciclo è finalizzato all'accertamento delle conoscenze e delle competenze acquisite nell'ultimo anno del corso di studi in relazione agli obiettivi generali e specifici propri di ciascun indirizzo e delle basi culturali generali, nonché delle capacità critiche del candidato.

##### ***Prove scritte***

Esso comprende tre prove scritte ed un colloquio.

La **prima prova** scritta è intesa ad accertare la padronanza della lingua italiana o della lingua nella quale si svolge l'insegnamento, nonché le capacità espressive, logocolinguistiche e critiche del candidato.

L a **seconda prova**, che può essere anche grafica o scrittografica, ha per oggetto una delle materie caratterizzanti il corso di studio: negli istituti tecnici e professionali, negli istituti d'arte e nei licei artistici si tiene conto della dimensione tecnico-pratica delle discipline coinvolte e possono articolarsi anche in più di un giorno di lavoro. La materia della seconda prova è individuata con decreto ministeriale entro la prima decade di aprile.

La **terza prova** è espressione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche: pertanto è strettamente correlata al POF (ora triennale) adottato da ciascuna di esse. È a carattere pluridisciplinare, verte sulle materie dell'ultimo anno di corso e consiste nella trattazione sintetica di argomenti, nella risposta a quesiti singoli o multipli ovvero nella soluzione di problemi o di casi pratici e professionali o nello sviluppo di progetti; è strutturata in modo da consentire, di norma, anche l'accertamento della conoscenza di una lingua straniera.

I testi relativi alla prima e alla seconda prova scritta sono scelti dal Ministero; il testo della terza prova scritta è predisposto dalla commissione d'esame.

##### ***Colloquio***

Il colloquio si svolge su argomenti di interesse multidisciplinare attinenti ai programmi e al lavoro didattico dell'ultimo anno di corso; si svolge alla presenza dell'intera commissione.

Ha inizio con un argomento o con la presentazione di esperienze di ricerca e di progetto, anche in forma multimediale, a scelta del candidato.

La recente legge n. 107/2015 dispone che nello svolgimento del colloquio la commissione d'esame tenga conto del curriculum dello studente, curriculum arricchito dalla frequenza degli insegnamenti attivati sulla base dei piani triennali di potenziamento dell'offerta formativa della scuola (art. 1, commi 28-30).

È d'obbligo provvedere alla discussione degli elaborati relativi alle prove scritte. Il numero dei candidati che sostengono il colloquio, per ogni giorno, non può essere, di norma, superiore a cinque.

#### **13.6.5 Correzione e valutazione delle prove**

Nella correzione della prima e della seconda prova scritta le commissioni possono operare per aree disciplinari, in presenza di almeno due docenti per area.

La correzione si conclude con la proposta di punteggio in numeri interi relativa alle prove di ciascun candidato.

I punteggi sono attribuiti dall'intera commissione a maggioranza assoluta. Se sono proposti più di due punteggi e non sia stata raggiunta la maggioranza assoluta, il presidente mette ai voti i punteggi proposti, a

partire dal più alto. Ove su nessuna delle proposte si raggiunga la maggioranza, il presidente attribuisce al candidato il punteggio risultante dalla media aritmetica dei punti proposti e procede all'eventuale arrotondamento al numero intero più approssimato. Di tali operazioni è dato motivato conto nel verbale.

Non è ammessa l'astensione dal giudizio da parte dei singoli componenti.

### **13.6.6 Il voto finale dell'esame**

A conclusione dell'esame di Stato è assegnato a ciascun candidato un voto finale complessivo in centesimi, risultato della somma dei punti attribuiti dalla commissione d'esame alle prove scritte e al colloquio nonché dei punti per il credito scolastico acquisito da ciascun candidato.

La commissione d'esame dispone di:

- 45 punti per la valutazione delle prove scritte, ripartiti in parti uguali tra le tre prove: a ciascuna delle prove scritte giudicata sufficiente non può essere attribuito un punteggio inferiore a 10;
- 30 punti per la valutazione del colloquio;
- 25 punti al massimo di credito scolastico.

Il punteggio minimo per superare l'esame è di 60/100.

L'esito delle prove scritte è pubblicato nell'albo dell'istituto sede della commissione d'esame un giorno prima della data fissata per l'inizio dello svolgimento del colloquio. Fermo restando il punteggio massimo di 100, la commissione di esame può motivatamente integrare il punteggio fino ad un massimo di 5 punti ove il candidato abbia ottenuto un credito scolastico di almeno 15 punti e un risultato complessivo della prova di esame pari almeno a 70 punti.

A coloro che conseguono il punteggio massimo di 100 punti senza fruire di tale integrazione può essere attribuita la lode dalla commissione a condizione che:

- abbiano riportato negli scrutini finali delle ultime tre classi solo voti uguali o superiori a otto decimi, ivi compresa la valutazione del comportamento;
- abbiano avuto l'attribuzione del credito scolastico annuale nonché il punteggio previsto per ogni prova d'esame nella misura massima e all'unanimità.

### **13.6.7 Esami dei candidati con certificazione di handicap**

La commissione d'esame, sulla base della documentazione fornita dal consiglio di classe, predispone prove equipollenti a quelle assegnate agli altri candidati.

Esse possono consistere nell'utilizzo di mezzi tecnici diversi ovvero nello sviluppo di contenuti culturali e professionali differenti. In ogni caso le prove equipollenti devono consentire di verificare che il candidato abbia raggiunto una preparazione culturale e professionale idonea per il rilascio del diploma attestante il superamento dell'esame. Nel caso invece in cui i candidati abbiano seguito un percorso didattico differenziato e siano stati valutati dal consiglio di classe con l'attribuzione di voti e di un credito scolastico relativi unicamente allo svolgimento di tale piano, possono sostenere prove differenziate, coerenti con il percorso svolto, ma finalizzate solo al rilascio dell'attestazione di cui all'art. 13 del D.P.R. n. 323/1998 (anche par. 19.1.11).

### **13.6.8 Esame dei candidati con diagnosi di DSA**

La commissione d'esame, sulla base degli elementi forniti dal consiglio di classe, tiene in debita

considerazione le specifiche situazioni soggettive con diagnosi di disturbi specifici di apprendimento (DSA).

Il consiglio di classe inserisce nel documento del 15 maggio il Piano didattico personalizzato (PDP) o altra documentazione predisposta ai sensi dell'art. 5 del D.M. n. 5669 del 12 luglio 2011.

Sulla base di tale documentazione e di tutti gli elementi forniti dal consiglio di classe, le commissioni predispongono adeguate modalità di svolgimento delle prove scritte e orali. Per le prove scritte i candidati possono utilizzare gli strumenti compensativi previsti dal PDP (dispositivi per l'ascolto dei testi della prova registrati in formati "mp3"; lettura dei testi delle prove scritte da parte di un commissario; trascrizione del testo su supporto informatico per i candidati che utilizzano la sintesi vocale; tempi più lunghi; criteri valutativi attenti al contenuto piuttosto che alla forma).

I candidati che hanno seguito un percorso didattico differenziato, che ha comportato l'esonero dall'insegnamento della/e lingua/e straniera/e e che sono stati valutati dal consiglio di classe con l'attribuzione di voti e di un credito scolastico relativi unicamente allo svolgimento di tale piano, possono sostenere prove differenziate, coerenti con il percorso svolto, finalizzate solo al rilascio dell'attestazione di cui all'art. 13 del D.P.R. n. 323/1998 (par. precedente).

### **13.6.9 Esame dei candidati con BES**

Per altre situazioni di alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES), individuati dal consiglio di classe ma privi della certificazione sanitaria di cui alla legge n. 104/1992 o n. 170/2010, la commissione d'esame si conforma a quanto previsto dalla Direttiva 27 dicembre 2012 e dall'O.M. n. 37 del 19 maggio 2014 (art. 18).

In ogni caso, per siffatte tipologie, non è prevista alcuna misura dispensativa in sede di esame, mentre è possibile concedere strumenti compensativi.

### **13.6.10 La pubblicazione dei risultati**

L'esito dell'esame con l'indicazione del punteggio finale conseguito, inclusa la menzione della lode qualora attribuita dalla Commissione, è pubblicato, per tutti i candidati, nell'albo dell'istituto sede della commissione; nel caso di mancato superamento dell'esame stesso, è apposta solo la dizione "esito negativo".

### **13.6.11 Accesso ai documenti scolastici e trasparenza**

Gli atti relativi agli esami di Stato devono essere consegnati, con apposito verbale, al dirigente scolastico, o a chi ne fa le veci, il quale è responsabile della loro custodia e dell'accoglimento delle richieste di accesso e dell'eventuale apertura del plico sigillato che contiene gli atti predetti e che è custodito dallo stesso dirigente scolastico. In tal caso il dirigente scolastico, alla presenza di personale della scuola, procede all'apertura del plico redigendo apposito verbale sottoscritto dai presenti, che verrà inserito nel plico stesso da sigillare immediatamente.

## **Capitolo 14**

# **Gli ordinamenti di istituti professionali, istituti tecnici, licei**

### **14.1 Ordinamenti scolastici: gli istituti professionali**

---

#### **14.1.1 L'identità degli istituti professionali**

Nel panorama della scuola italiana l'istruzione professionale, sia nel canale dell'istruzione (di competenza statale) sia in quello dell'istruzione e formazione professionale (IeFP, di competenza regionale), ha costituito il segmento di maggiore sviluppo e dinamicità, raggiungendo nell'ultimo decennio la sua piena maturità funzionale. Essa fa parte a pieno titolo del sistema di istruzione, assieme ai licei e agli istituti tecnici, e si distingue da questi ultimi perché caratterizzata dal riferimento a filiere produttive di rilevanza nazionale.

Con il D.P.R. n. 87 del 15 marzo 2010 è stato emanato il *"Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali"*. L'art. 2 ne definisce l'identità, che:

- *"si caratterizza per una solida base di istruzione generale e tecnico-professionale;"*
- *"consente agli studenti di sviluppare saperi e competenze necessari per rispondere alle esigenze formative del settore produttivo di riferimento;"*
- *"in una dimensione operativa;"*
- *"per un rapido inserimento nel mondo del lavoro e per l'accesso all'università e all'istruzione e formazione tecnica superiore."*

Le Linee guida degli istituti professionali li definiscono (pag. 8):

- *"un laboratorio di innovazione e di costruzione del futuro,"*
- *"soprattutto a servizio delle comunità locali,"*
- *"capace di trasmettere ai giovani la curiosità, il fascino dell'immaginazione e il gusto della ricerca, del costruire insieme dei prodotti, di progettare nel futuro il proprio impegno professionale,"*
- *"per una piena realizzazione sul piano culturale, umano e sociale."*

Nel confronto con l'identità dell'istituto tecnico (art. 2 del D.P.R. n. 88/2010), il percorso appare delineato in modo diverso sotto due profili:

- la diversa qualità dei saperi del curricolo, nel professionale più orientati sull'aspetto tecnico-operativo, nell'istituto tecnico sull'aspetto scientifico-tecnico;
- il collegamento col settore produttivo, più marcato nel professionale, di carattere più generale nel tecnico.

#### **14.1.2 Attività didattiche, metodologie di lavoro e autonomia del curricolo**

L'istituto professionale ha la durata di cinque anni. È suddiviso in due bienni e in un quinto anno, al termine del quale gli studenti sostengono l'esame di Stato per il conseguimento del diploma di istruzione professionale. Il quinto anno è inoltre finalizzato a un migliore raccordo tra scuola e istruzione superiore e alla preparazione all'inserimento nella vita lavorativa. Il primo biennio, valido ai fini dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione, prevede per ciascun anno:

- 660 ore di attività e insegnamenti di istruzione generale (20 ore settimanali);
- 396 ore di attività e insegnamenti obbligatori di indirizzo (12 ore settimanali).

Il secondo biennio e l'ultimo anno prevedono, per ciascun anno:

- 495 ore di attività e insegnamenti di istruzione generale (15 ore settimanali);

- 561 ore di attività e insegnamenti obbligatori di indirizzo (17 ore settimanali).

L'orario complessivo annuale è quindi determinato in 1.056 ore, traducibili in 32 ore settimanali di lezione, comprensive della quota riservata alle regioni e dell'insegnamento della religione cattolica.

Le metodologie adottate si basano su:

- la didattica di laboratorio, anche per valorizzare stili di apprendimento induttivi;
- l'orientamento progressivo, l'analisi e la soluzione dei problemi relativi al settore produttivo di riferimento;
- il lavoro cooperativo per progetti;
- la personalizzazione dei prodotti e dei servizi attraverso l'uso delle tecnologie e del pensiero creativo;
- la gestione di processi in contesti organizzati e l'alternanza scuola-lavoro.

Particolarmente significative sono le righe che seguono, tratte dalle Linee guida (pag. 7): *“Con il concetto di laboratorialità il valore del lavoro si estende allo scopo del percorso di studi (imparare a lavorare), al metodo privilegiato che consente di apprendere in modo attivo, coinvolgente, significativo ed efficace (imparare lavorando). Nei loro percorsi appare decisivo valorizzare l'apporto scientifico e tecnologico alla costruzione del sapere, che abituano al rigore, all'onestà intellettuale, alla libertà di pensiero, alla creatività, alla collaborazione, in quanto valori fondamentali per la costruzione di una società aperta e democratica”.*

Il Regolamento dell'autonomia (art. 8, c. 2, del D.P.R. n. 275/1999) prevede che *“le istituzioni scolastiche determinino, nel Piano dell'offerta formativa, il curricolo 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”*. Nello specifico, gli istituti professionali possono utilizzare una quota di autonomia del 20% dei curricoli, nell'ambito degli indirizzi definiti dalle Regioni e in coerenza con il profilo di uscita:

- per potenziare gli insegnamenti obbligatori (in particolare per le attività di laboratorio);
- per attivare ulteriori insegnamenti, per il raggiungimento degli obiettivi del PTOF.

Nelle aree di indirizzo, per corrispondere alle esigenze del territorio e ai fabbisogni formativi espressi dal mondo del lavoro e delle professioni, la quota di flessibilità può salire al 35% nel secondo biennio e al 40% nell'ultimo anno.

#### **14.1.3 Settori e indirizzi degli istituti professionali: le fonti regolamentari**

Per evitare sovrapposizioni con l'istruzione tecnica e con il sistema regionale dell'istruzione e della formazione professionale, gli indirizzi degli istituti professionali sono stati razionalizzati, passando da 28 a 6, raggruppati in due Settori, denominati “Servizi” e “Industria e Artigianato”.

Nel settore “Servizi” gli indirizzi sono 4:

1. Servizi per l'agricoltura e lo sviluppo rurale - B1;
2. Servizi socio-sanitari - B2 (Articolazioni: “odontotecnico” e “ottico”);
3. Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera - B3 (Articolazioni: “enogastronomia”, “servizi di sala e vendita”, “accoglienza turistica”);
4. Servizi commerciali – B4

Nel settore “Industria e artigianato” gli indirizzi sono 2:

1. Produzioni industriali e artigianali - C1 (Articolazioni: "industria" e "artigianato");
2. Manutenzione e assistenza tecnica - C2.

Fanno parte del "Regolamento per il riordino degli istituti professionali" (D.P.R. n. 87/2010):

- Allegato A - *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione per gli Istituti Professionali*;
- Allegato B - *Indirizzi, profili, quadri orari e risultati di apprendimento del settore servizi*;
- Allegato C - *Indirizzi, profili, quadri orari e risultati di apprendimento del settore "Industria e artigianato"*;
- Allegato D - *Tabella di confluenza dei percorsi degli istituti professionali previsti dall'ordinamento previgente*.

Sono inoltre testi fondamentali per l'azione educativa e didattica:

- la Direttiva n. 65 del 28 luglio 2010, *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento*, come previsto all'art. 8, comma 6, del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87 (riporta la declinazione dei risultati di apprendimento in conoscenze e abilità per il primo biennio);
- la Direttiva n. 5 del 16 gennaio 2012, *Linee guida per il secondo biennio e quinto anno per i percorsi degli istituti professionali* a norma dell'articolo 8, comma 6, del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87.

Va infine ricordato l'art. 5, co. 1 D.L. 104/2013 conv. in Legge 128/2013, che ha introdotto "in una delle due classi del primo biennio" un'ora di insegnamento di "geografia generale ed economica". Ne consegue che, in tali classi, l'orario complessivo annuale sale a 1085 ore (corrispondenti a 33 ore sett.li).

#### **14.1.4 Qualifiche e diplomi intermedi: d'intesa con le Regioni**

La nuova istruzione professionale, afferma il Regolamento (art. 2, comma 3 D.P.R. 87/2010), svolge anche un "ruolo integrativo e complementare rispetto al sistema di istruzione e formazione professionale". In questo quadro gli istituti professionali (statali o paritari) possono rilasciare qualifiche (al terzo anno) e diplomi professionali (al quarto) in regime di sussidiarietà, sulla base di accordi stipulati dal MIUR con le singole Regioni. A tal fine gli istituti professionali possono utilizzare gli spazi di flessibilità.

La soluzione individuata (mantenimento della qualifica triennale e suo rilascio da parte degli istituti professionali in regime di sussidiarietà) va incontro alla richiesta delle famiglie e del mondo del lavoro di prevedere percorsi formativi di ciclo più breve rispetto a quelli quinquennali, tuttavia sempre aperti alla prosecuzione degli studi.

I nuovi istituti professionali costituiscono la cerniera tra il sistema dell'istruzione e il parallelo sistema regionale di istruzione e formazione professionale (IeFP). Sono al contempo il più importante elemento dell'area formativa finalizzata all'acquisizione di competenze certificate e riconosciute a livello nazionale ed europeo, idonee a favorire una più rapida transizione nel mondo del lavoro.

#### **14.1.5 Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) e Istituti tecnici superiori - Classificazione delle Aree professionali**

Dopo il completamento degli studi secondari, i diplomati degli istituti professionali, oltre alle opportunità del lavoro e dell'iscrizione all'università, hanno le seguenti possibilità:

- percorsi brevi di 800/1000 ore per conseguire una specializzazione tecnica superiore (IFTS) per

- rispondere ai fabbisogni formativi del territorio;
- percorsi biennali per conseguire un diploma di tecnico superiore nelle aree tecnologiche più avanzate presso gli Istituti Tecnici Superiori (ITS), in via di costituzione.

Il 27 luglio 2011 è stato siglato l'Accordo tra il MIUR, il MLPS, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano riguardante gli atti necessari per il passaggio a nuovo ordinamento dei percorsi di istruzione e formazione professionale. L'Accordo completa la descrizione delle figure nazionali di riferimento dei percorsi triennali e quadriennali, definisce i criteri metodologici di descrizione e aggiornamento periodico degli standard minimi formativi, nonché i modelli e le relative note di compilazione di attestato di qualifica e diploma professionali e di attestazione intermedia. Il 27 luglio 2011, inoltre, è stato ulteriormente siglato l'Accordo in Conferenza Unificata che classifica per Aree professionali l'offerta del sistema di istruzione e formazione professionale. Sono definite le sette Aree professionali:

1. agro-alimentare;
2. manifatturiera e artigianato;
3. meccanica, impianti e costruzioni;
4. cultura, informazione e tecnologie informatiche;
5. servizi commerciali;
6. turismo e sport;
7. servizi alla persona.

Alle sette Aree professionali sono ricondotte le figure professionali formate dal sistema dell'Istruzione e Formazione professionale (IeFP):

- le 21 figure professionali al termine del percorso triennale (qualifica di IeFP);
- le 21 figure professionali al termine del percorso quadriennale (diploma di IeFP).

## 14.2 Ordinamenti scolastici: gli istituti tecnici

---

### 14.2.1 L'identità degli istituti tecnici

Con il D.P.R. n. 88 del 15 marzo 2010 è stato emanato il *"Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici"*. L'art. 2 ne definisce l'identità che:

- *"si caratterizza per una solida base culturale di carattere scientifico e tecnologico in linea con le indicazioni dell'Unione europea;*
- *costruita attraverso lo studio, l'approfondimento e l'applicazione di linguaggi e metodologie di carattere generale e specifico;*
- *è espressa da un limitato numero di ampi indirizzi, correlati a settori fondamentali per lo sviluppo economico e produttivo del Paese;*
- *con l'obiettivo di far acquisire agli studenti, in relazione all'esercizio di professioni tecniche, i saperi e le competenze necessari;*

- *per un rapido inserimento nel mondo del lavoro, per l'accesso all'università e all'istruzione e formazione tecnica superiore”.*

Gli istituti tecnici hanno la durata di cinque anni; sono suddivisi in due bienni e in un quinto anno, al termine del quale gli studenti sostengono l'esame di Stato e conseguono il diploma di istruzione tecnica, utile ai fini della continuazione degli studi in qualunque facoltà universitaria. Il quinto anno è anche finalizzato a un migliore raccordo tra la scuola e l'istruzione superiore e alla preparazione all'inserimento nella vita lavorativa.

Con la riforma del 2010 è stato riprogettato il percorso dell'istruzione tecnica, secondo le seguenti direttive:

- restituire all'istruzione tecnica un'autonoma identità e una specifica missione formativa, diversa da quella dei licei e distinta da quella degli istituti professionali;
- superare la frammentazione dei percorsi, ramificata in un grande numero di indirizzi e in un eccessivo numero di sperimentazioni;
- invertire la tendenza al calo delle iscrizioni, andando incontro alle esigenze delle imprese.

#### **14.2.2 Attività didattiche, metodologie di lavoro e autonomia del curricolo**

Il primo biennio, valido ai fini dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione, prevede per ciascun anno:

- 660 ore di attività e insegnamenti di istruzione generale (20 ore settimanali);
- 396 ore di attività e insegnamenti obbligatori di indirizzo (12 ore settimanali).

Il secondo biennio e il quinto anno prevedono, per ciascun anno:

- 495 ore di attività e insegnamenti di istruzione generale (25 ore settimanali);
- 561 ore di attività e insegnamenti obbligatori di indirizzo (17 ore settimanali).

L'orario complessivo annuale è quindi determinato in 1.056 ore, traducibili in 32 ore settimanali di lezione, comprensive della quota riservata alle Regioni e dell'insegnamento della religione cattolica. Le 32 ore corrispondono in termini effettivi alle 36-38 ore di 50 minuti della maggior parte dei corsi del precedente ordinamento. Le metodologie adottate si basano su:

- la didattica di laboratorio, l'analisi e la soluzione dei problemi, il lavoro per progetti;
- la gestione dei processi in contesti organizzati, ricorrendo a modelli e linguaggi specifici;
- il collegamento organico con il mondo del lavoro e delle professioni, compresi il volontariato e il privato sociale;
- il ricorso a *stage*, tirocini e alternanza scuola-lavoro.

La finalità guarda alla formazione complessiva della persona: *“in sintesi, occorre valorizzare il metodo scientifico e il sapere tecnologico, che abituano al rigore, all'onestà intellettuale, alla libertà di pensiero, alla creatività, alla collaborazione, in quanto valori fondamentali per la costruzione di una società aperta e democratica. Valori che, insieme ai principi inspiratori della Costituzione, stanno alla base della convivenza civile”* (Linee guida, pag. 7).

Il Regolamento dell'autonomia (art. 8, c. 2, del D.P.R. n. 275/1999) prevede che *“le istituzioni scolastiche determinano, nel Piano dell'offerta formativa il curricolo 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”.*

Nello specifico, gli istituti tecnici possono utilizzare la quota di autonomia pari al 20% dei curricoli, nell’ambito degli indirizzi definiti dalle Regioni e in coerenza con il profilo di uscita:

- per potenziare gli insegnamenti obbligatori (in particolare le attività di laboratorio);
- per attivare ulteriori insegnamenti coerenti con gli obiettivi del PTOF.

Nelle aree di indirizzo, la quota di flessibilità può salire al 30% nel secondo biennio e al 35% nell’ultimo anno.

#### **14.2.3 Settori e indirizzi degli istituti tecnici: le fonti regolamentari**

Con la riforma gli indirizzi degli istituti tecnici sono passati da 39 (più le sperimentazioni) a 11. Essi sono così suddivisi: 2 indirizzi nel settore economico e 9 nel settore tecnologico (quasi tutti con articolazioni nel triennio).

I 2 indirizzi nel settore economico sono:

1. Amministrazione, Finanza e Marketing (indirizzo generale) - B1 (Articolazioni: Relazioni internazionali per il marketing, Sistemi informativi aziendali);
2. Turismo - B2.

I 9 indirizzi del settore tecnologico sono:

1. Meccanica, Meccatronica ed Energia - C1 (Articolazioni: Meccanica e meccatronica, Energia);
2. Trasporti e Logistica - C2 (Articolazioni: Costruzione del mezzo, Conduzione del mezzo, Logistica);
3. Elettronica ed Elettrotecnica - C3 (Articolazioni: Elettronica, Elettrotecnica, Automazione);
4. Informatica e Telecomunicazioni - C4 (Articolazioni: Informatica, Telecomunicazioni);
5. Grafica e Comunicazione - C5;
6. Chimica, Materiali e Biotecnologie - C6 (Articolazioni: Chimica e materiali, Biotecnologie ambientali, Biotecnologie sanitarie);
7. Sistema Moda - C7 (Articolazioni: Tessile, abbigliamento e moda, Calzature e moda);
8. Agraria, Agroalimentare e Agroindustria - C8 (Articolazioni: Produzioni e trasformazioni, Gestione dell’ambiente e del territorio, Viticoltura ed enologia);
9. Costruzioni, Ambiente e Territorio (indirizzo generale) - C9 (Articolazione: Geotecnico).

Fanno parte del *“Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici”* (D.P.R. n. 88/2010):

- Allegato A - Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione per gli Istituti Tecnici;
- Allegato B - Indirizzi, profili, quadri orari e risultati di apprendimento del settore economico;
- Allegato C - Indirizzi, profili, quadri orari e risultati di apprendimento del settore tecnologico;
- Allegato D - Tabella di confluenza dei percorsi degli istituti tecnici previsti dall’ordinamento previgente (art. 8, c. 1).

Per la programmazione educativa e didattica i riferimenti fondamentali sono:

- la Direttiva n. 57 del 15 luglio 2010, *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento* (riporta la Declinazione dei risultati di apprendimento in conoscenze e abilità per il primo biennio);

- la Direttiva n. 4 del 16 gennaio 2012, *Linee guida per il secondo biennio e quinto anno per i percorsi degli istituti tecnici*.

Va infine ricordato l'art. 5, co. 1, D.L. 104/2013 conv. in Legge 128/2013, che ha introdotto "in una delle due classi del primo biennio un'ora di insegnamento di 'geografia generale ed economica". Ne consegue che, in tali classi, l'orario complessivo annuale sale a 1085 ore (corrispondenti a 33 ore sett.li).

#### **14.2.4 Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) e istituti tecnici superiori (ITS) - Classificazione delle Aree professionali**

Dopo il completamento degli studi secondari i diplomati degli istituti professionali possono, ovviamente, accedere all'università oppure direttamente al mondo del lavoro. Inoltre, i diplomati degli istituti professionali che vogliono intraprendere percorsi diversi hanno le seguenti possibilità:

- percorsi brevi di 800/1000 ore per conseguire una specializzazione tecnica superiore (IFTS) per rispondere ai fabbisogni formativi del territorio;
- percorsi biennali per conseguire un diploma di tecnico superiore nelle aree tecnologiche più avanzate presso gli Istituti Tecnici Superiori (ITS), in via di costituzione.

Rinviamo ai testi che a questi temi sono stati dedicati nella trattazione relativa all'istituto professionale.

### **14.3 Ordinamenti scolastici: i licei**

---

#### **14.3.1 L'identità dei licei**

Con il D.P.R. n. 89 del 15 marzo 2010 è stato emanato il "Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei". L'art. 2 ne delinea l'identità: essi forniscono allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà, affinché egli si ponga, con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi, e acquisisca conoscenze, abilità e competenze coerenti con le capacità e le scelte personali e adeguate al proseguimento degli studi di ordine superiore, all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro. Dopo aver analizzato le funzioni degli istituti professionali e tecnici, siamo in grado di porre a confronto le tre dichiarazioni programmatiche (vedi [Tabella 14.1](#)).

D.P.R. n. 89/2010 Art. 2 - Identità dei licei	D.P.R. n. 88/2010 Art. 2 - Identità degli istituti tecnici	D.P.R. n. 87/2010 Art. 2 - Identità degli istituti professionali
<p>2. I percorsi liceali forniscono allo studente gli <u>strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà</u>, affinché egli si ponga, con <u>atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico</u>, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi, e acquisisca conoscenze, abilità e competenze coerenti con le capacità e le scelte personali e adeguate:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– al proseguimento degli studi di ordine superiore;</li> <li>– all'inserimento nella vita sociale;</li> <li>– all'inserimento nel mondo del lavoro.</li> </ul>	<p>2. L'identità degli istituti tecnici si caratterizza per una <u>solida base culturale di carattere scientifico e tecnologico in linea con le indicazioni dell'Unione europea</u>, costruita attraverso lo studio, l'approfondimento e l'applicazione di linguaggi e metodologie di carattere generale e specifico ed è espressa da un limitato numero di ampi indirizzi, correlati a settori fondamentali per lo sviluppo economico e produttivo del Paese, con l'obiettivo di far acquisire agli studenti, <u>in relazione all'esercizio di professioni tecniche</u>, saperi e competenze necessari:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– per un rapido inserimento nel mondo del lavoro;</li> <li>– per l'accesso all'università;</li> <li>– per l'accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore.</li> </ul>	<p>2. L'identità degli istituti professionali si caratterizza per una <u>solida base di istruzione generale e tecnico-professionale</u>, che consente agli studenti di sviluppare, <u>in una dimensione operativa</u>, saperi e competenze necessari per rispondere alle esigenze formative del settore produttivo di riferimento, considerato nella sua dimensione sistemica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– per un rapido inserimento nel mondo del lavoro;</li> <li>– per l'accesso all'università;</li> <li>– per l'accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore.</li> </ul>

**Tabella 14.1**  
Identità dei tre ordinamenti scolastici a confronto

Dalla sinossi possiamo ricavare alcune osservazioni sui tratti precipui della formazione liceale:

- i licei forniscono “*strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà*”: non sono quindi espressamente indirizzati a preparare a “*professioni tecniche*” o “*alle esigenze formative del settore produttivo di riferimento*”, pur non escludendo “*l'inserimento nel mondo del lavoro*”;
- l'obiettivo è quello di trasformare i “saperi” in organica consapevolezza dell'unità della cultura, in grado di aiutare i giovani nella costruzione di una visione del mondo capace di coglierne la complessità e stratificazione (Allegato A, PECUP, p. 2);
- i licei chiedono allo studente di porsi “*con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi*”: la realtà, così declinata, non è specificamente quella dello “*sviluppo economico e produttivo del Paese*” o della “*dimensione operativa*”.

Al termine dei percorsi liceali la prima opzione, fra quelle proposte, è quella del “*proseguimento degli studi di ordine superiore*”, anzitutto l'università: si noti invece che il “*rapido inserimento nel mondo del lavoro*” è la prima opzione che viene posta al termine dei percorsi tecnici e professionali.

Tuttavia, solo apparentemente tali formulazioni richiamano l'ottocentesca concezione dell'istruzione liceale come *otium*, cioè dimensione non economica e non pratica dello studio, contrapposta al *negotium* della preparazione al lavoro, inteso sia nella sua dimensione scientifica e organizzativa, sia nella sua dimensione applicativa ed esecutiva. Non c'è spazio per l'istruzione che riproduce se stessa, essendo essa in ogni caso

finalizzata a una crescita economica sostenibile. Sono diversi gli accenti, diversi e flessibili i tempi, differenti i contesti nazionali e locali; sono pure diversi vocazioni personali e progetti individuali di vita. La sopravvivenza del sistema Europa è legata all'elevazione per tutti della qualità della formazione, nella maniera massima possibile e per tutto l'arco della vita.

#### 14.3.2 I percorsi liceali

I percorsi liceali hanno durata quinquennale, sviluppandosi in due periodi biennali e in un quinto anno che completa il percorso disciplinare. Il primo biennio è finalizzato all'iniziale approfondimento e sviluppo delle conoscenze e delle abilità nonché a una prima maturazione delle competenze caratterizzanti le singole articolazioni del sistema liceale. Il primo biennio è altresì utile all'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Il secondo biennio è finalizzato all'approfondimento e allo sviluppo delle conoscenze e delle abilità nonché alla maturazione delle competenze caratterizzanti le singole articolazioni del sistema liceale. Nel quinto anno si persegue la piena realizzazione del profilo educativo, culturale e professionale dello studente nonché il completo raggiungimento degli obiettivi specifici di apprendimento.

L'area liceale comprende 6 percorsi:

1. il liceo artistico (articolato in 6 indirizzi: Arti figurative, Architettura e ambiente, Design, Audiovisivo e multimediale, Grafica, Scenografia);
2. il liceo classico;
3. il liceo linguistico;
4. il liceo musicale e coreutico (articolato su 2 sezioni: musicale, coreutica);
5. il liceo scientifico (con opzione delle scienze applicate);
6. il liceo delle scienze umane (con opzione economico-sociale).

L'orario complessivo annuale non è determinato in misura uguale, variando per ciascuno dei percorsi e, all'interno di ognuno di essi tra il primo biennio e il triennio conclusivo, composto a sua volta da secondo biennio e ultimo anno.

Licei	Biennio: orario annuale	Biennio: orario settimanale	Biennio e ultimo anno: orario annuale	Biennio e ultimo anno: orario settimanale
artistico	1122	34	1155	35
classico	891	27	1023	31
linguistico	891	27	990	30
musicale e coreutico	1056	32	1056	32
scientifico	891	27	990	30
scienze umane	891	27	990	30

**Tabella 14.2**  
Orario complessivo annuale dei diversi licei

Nel quinto anno dei licei è previsto l'insegnamento di una disciplina non linguistica in una lingua straniera (CLIL, Content and Language Integrated Learning). Nel liceo linguistico, data la sua particolare vocazione, è previsto un duplice insegnamento CLIL:

- dal primo anno del secondo biennio per il primo;

- dal secondo anno del secondo biennio per il secondo.

#### **14.3.3 Fonti regolamentari per i licei**

Fanno parte del *“Regolamento recante revisione dell’assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei”* (D.P.R. n. 89/2010):

- Allegato A - Profilo educativo, culturale e professionale dei Licei;
- Allegato B - Piano degli studi del liceo artistico (per i sei indirizzi);
- Allegato C - Piano degli studi del liceo classico;
- Allegato D - Piano degli studi del liceo linguistico;
- Allegato E - Piano degli studi del liceo musicale e coreutico (per le due sezioni);
- Allegato F - Piano degli studi del liceo scientifico (con l’opzione: scienze applicate);
- Allegato G - Piano degli studi del liceo delle scienze umane (con l’opzione economico-sociale);
- Allegato H - Insegnamenti attivabili sulla base del POF nei limiti dell’organico assegnato;
- Allegato I - Tabella di confluenza dei percorsi di istruzione secondaria superiore, previsti dall’ordinamento previgente, nei percorsi liceali del nuovo ordinamento;
- Allegato L - Tabella di corrispondenza dei titoli di studio in uscita dai percorsi di Istruzione secondaria di secondo grado dell’ordinamento previgente con i titoli di studio in uscita dai percorsi liceali del nuovo ordinamento.

Costituiscono testo fondamentale per l’azione educativa e didattica le *“Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali”*, emanate con D.M. 7 ottobre 2010, n. 211.

Infine, il 5 marzo 2013 è entrato in vigore il D.P.R. 52/2013 recante Regolamento di organizzazione della sezione ad indirizzo sportivo; tale sezione si inserisce nel percorso del liceo scientifico, nell’ambito del quale propone insegnamenti ed attività specifiche.

#### **14.3.4 Il liceo artistico**

Alla conclusione del percorso di studio gli studenti devono:

- conoscere la storia della produzione artistica e architettonica e il significato delle opere d’arte nei diversi contesti storici e culturali, anche in relazione agli indirizzi di studio prescelti;
- cogliere i valori estetici, concettuali e funzionali nelle opere artistiche;
- conoscere e applicare le tecniche grafiche, pittoriche, plastico-scuoloree, architettoniche e multimediali, sapendo collegare i diversi linguaggi artistici;
- conoscere e padroneggiare i processi progettuali e operativi e utilizzare in modo appropriato tecniche e materiali in relazione agli indirizzi prescelti;
- conoscere e applicare i codici dei linguaggi artistici, i principi della percezione visiva e della composizione della forma in tutte le sue configurazioni e funzioni;
- conoscere le problematiche relative alla tutela, alla conservazione e al restauro del patrimonio artistico e architettonico.

I 6 indirizzi si caratterizzano nell’ultimo triennio per la presenza di laboratori e insegnamenti di indirizzo per un numero rilevante di ore annue: 396 nel secondo biennio (pari a 12 settimanali) e 462 nell’ultimo anno (pari a

14 settimanali).

#### **14.3.5 Il liceo classico**

È la scuola superiore della più antica tradizione italiana, a partire dalla legge Boncompagni del 1848. Alla conclusione del percorso di studio, gli studenti dovranno:

- aver sviluppato una conoscenza approfondita delle linee di sviluppo della nostra civiltà nei suoi diversi aspetti (linguistico, letterario, artistico, storico, istituzionale, filosofico, scientifico), anche attraverso lo studio di opere e autori significativi, essendo in grado di riconoscere il valore della tradizione come possibilità di comprensione critica del presente;
- conoscere le lingue classiche così da comprendere i testi greci e latini, attraverso lo studio organico delle loro strutture linguistiche e degli strumenti necessari alla loro analisi stilistica e retorica;
- dimostrare, sia nella pratica della traduzione sia nello studio della filosofia e delle discipline scientifiche, una buona capacità di argomentare, di interpretare testi complessi, di risolvere diverse tipologie di problemi;
- riflettere criticamente sulle forme del sapere e sulle reciproche relazioni, sapendo collocare il pensiero scientifico anche all'interno di una dimensione umanistica.

#### **14.3.6 Il liceo linguistico**

Il liceo linguistico era stato originariamente autorizzato nelle scuole non statali (D.M. 31 luglio 1973). Nelle scuole statali, che conoscevano solo gli ordinamenti dei licei classico, scientifico e artistico, sono state poi attivate numerose sperimentazioni di indirizzo linguistico, la più diffusa delle quali si era innestata sul vecchio istituto magistrale. Arrivato al pieno riconoscimento con il D.P.R. n. 89/2010, alla conclusione del suo percorso conferisce agli studenti:

- competenze comunicative in due lingue moderne, corrispondente al Livello B2 del QCER;
- competenze comunicative in una terza lingua moderna, corrispondenti al Livello B1 del QCER;
- capacità di affrontare contenuti disciplinari in lingua diversa dall'italiano;
- conoscenza delle principali caratteristiche culturali dei paesi di cui hanno studiato la lingua, attraverso lo studio e l'analisi di opere letterarie, estetiche, visive, musicali, cinematografiche, delle linee fondamentali della loro storia e delle loro tradizioni.

#### **14.3.7 Il liceo musicale e coreutico**

Per accedere al liceo musicale e coreutico è necessario superare una prova volta a verificare il possesso di specifiche competenze musicali o coreutiche.

##### ***Sezione musicale***

Gli studenti della sezione musicale, a conclusione del percorso di studio, sono in grado di:

- eseguire e interpretare opere di epoche, generi e stili diversi, con autonomia nello studio e capacità di autovalutazione;
- partecipare a insiemi vocali e strumentali, capaci di interagire con il gruppo;
- utilizzare, a integrazione dello strumento principale e monodico ovvero polifonico, un secondo

- strumento, polifonico ovvero monodico;
- conoscere i fondamenti della corretta emissione vocale;
- usare le principali tecnologie elettroacustiche e informatiche relative alla musica;
- conoscere e utilizzare i principali codici della scrittura musicale;
- individuare le tradizioni e i contesti relativi a opere, generi, autori, artisti, movimenti, riferiti alla musica e alla danza, anche in relazione agli sviluppi storici, culturali e sociali;
- cogliere i valori estetici in opere musicali di vario genere ed epoca;
- conoscere e analizzare opere significative del repertorio musicale;
- conoscere l'evoluzione morfologica e tecnologica degli strumenti musicali.

#### **Sezione coreutica**

Gli studenti della sezione coreutica, a conclusione del percorso di studio, sono in grado di:

- eseguire e interpretare opere di epoche, generi e stili diversi, con autonomia nello studio e capacità di autovalutazione;
- analizzare il movimento e le forme coreutiche nei loro principi costitutivi;
- utilizzare a integrazione della tecnica principale, classica ovvero contemporanea, una seconda tecnica, contemporanea ovvero classica;
- saper interagire in modo costruttivo nell'ambito di esecuzioni collettive;
- conoscere il profilo storico della danza d'arte, anche nelle sue interazioni con la musica, e utilizzare categorie pertinenti nell'analisi delle differenti espressioni in campo coreutico;
- individuare le tradizioni e i contesti relativi a opere, generi, autori, artisti, movimenti, riferiti alla danza, anche in relazione agli sviluppi storici, culturali e sociali;
- cogliere i valori estetici in opere coreutiche di vario genere ed epoca;
- conoscere e analizzare opere significative del repertorio coreutico.

Le due sezioni si caratterizzano, in tutte le annualità, per la presenza di laboratori e insegnamenti di indirizzo per ben 462 ore annue (pari a 14 settimanali).

#### **14.3.8 Il liceo scientifico**

Fondato nel 1911 come liceo “moderno”, fu riformato nel 1923 come liceo scientifico. Oggi gli studenti del liceo scientifico, a conclusione del percorso di studio, devono:

- aver acquisito una formazione culturale equilibrata nei due versanti linguistico-storico-filosofico e scientifico;
- saper cogliere i rapporti tra il pensiero scientifico e la riflessione filosofica;
- comprendere le strutture dei procedimenti argomentativi e dimostrativi della matematica, anche attraverso la padronanza del linguaggio logico-formale, sapendole usare nell'individuare e risolvere problemi di varia natura;
- saper utilizzare strumenti di calcolo e di rappresentazione per la modellizzazione e la risoluzione di problemi;
- aver raggiunto una conoscenza sicura dei contenuti fondamentali delle scienze fisiche e naturali e una padronanza dei linguaggi specifici e dei metodi di indagine propri delle scienze sperimentali;
- essere consapevoli delle ragioni che hanno prodotto lo sviluppo scientifico e tecnologico nel tempo.

### **Opzione delle scienze applicate**

La sperimentazione del Liceo Scientifico Tecnologico (progetto promosso dalla Commissione Brocca nel 1992) è confluita nel nuovo Liceo Scientifico delle Scienze Applicate. Ha come obiettivo la preparazione nel campo scientifico-tecnologico integrata con una visione complessiva delle realtà storiche e culturali della società, garantita in modo qualificato dall'area delle discipline umanistiche, pur non essendovi previsto lo studio del latino. Sono potenziate le discipline scientifiche e tecniche: Matematica, Fisica, Informatica, Scienze Naturali, il cui insegnamento è fondato sull'utilizzo dei laboratori che favorisce l'analisi critica e la riflessione metodologica sulle procedure sperimentali.

### **Il liceo ad indirizzo sportivo**

Nel par. 14.3.1 è stato menzionato il “Regolamento di organizzazione dei percorsi della sezione ad indirizzo sportivo del sistema dei licei”, emanato col D.P.R. n. 52 del 5 marzo 2013.

L'art. 1 di tale decreto afferma che *“la sezione ad indirizzo sportivo si inserisce strutturalmente, a partire dal primo anno di studio, nel percorso del liceo scientifico (...), nell'ambito del quale propone insegnamenti ed attività specifiche”*.

L'approfondimento delle scienze motorie e sportive e di una o più discipline sportive si colloca all'interno di un quadro culturale che favorisce l'acquisizione delle conoscenze e dei metodi propri delle scienze matematiche, fisiche e naturali nonché dell'economia e del diritto.

L'attivazione dell'indirizzo sportivo presuppone la stipula di apposite convenzioni tra gli Uffici scolastici regionali, i Comitati regionali del CONI (Comitato olimpico nazionale italiano) e del CIP (Comitato italiano paralimpico) nonché le Province.

A loro volta le istituzioni scolastiche assicurano:

- condizioni strutturali, consistenti nella dotazione “di impianti ed attrezzature ginnico-sportive adeguati”;
- pari opportunità per tutti gli studenti, compresi quelli che si trovano in condizione di criticità formativa o di disabilità, *“nei limiti delle risorse finanziarie disponibili a legislazione vigente”* (art. 2, c. 2).

Al superamento dell'esame di Stato è rilasciato il diploma di liceo scientifico, con l'indicazione “sezione ad indirizzo sportivo”.

### **14.3.9 Il liceo delle scienze umane**

La sperimentazione del liceo socio-psico-pedagogico (progetto promosso dalla Commissione Brocca nel 1992, nato dal vecchio Istituto magistrale) è confluita nel nuovo Liceo delle Scienze Applicate. Le c.d. “scienze umane”, che caratterizzano questo percorso liceale, sono: antropologia, pedagogia, psicologia e sociologia. Il loro rilievo formativo risulta dalla continuità nell'intero quinquennio con un numero crescente di ore annue: 132 nel primo biennio (pari a 4 ore settimanali), 165 nel secondo biennio e nell'ultimo anno (pari a 5 settimanali). Gli studenti, a conclusione del percorso di studio, devono:

- aver acquisito le conoscenze dei principali campi d'indagine delle scienze umane mediante gli apporti della cultura pedagogica, psicologica e socio-antropologica;
- saper confrontare teorie e strumenti necessari per comprendere la varietà della realtà sociale, con particolare attenzione ai fenomeni educativi, ai luoghi e alle pratiche dell'educazione, ai servizi alla persona, al mondo del lavoro, ai fenomeni interculturali;

- possedere gli strumenti necessari per utilizzare, in maniera consapevole e critica, le principali metodologie relazionali e comunicative, comprese quelle relative alla *media education*.

### **Opzione economico-sociale**

Anche questo percorso liceale è nato dall'istituto magistrale, che era divenuto liceo delle scienze sociali a seguito di una sperimentazione autorizzata a partire dal 1998. È caratterizzato dal connubio delle c.d. "scienze umane" con gli studi di diritto ed economia politica: a questo complesso di discipline sono dedicate 198 ore annue in ciascuna annualità, pari a 6 ore settimanali. Vi si aggiunge, dal primo al quinto anno, lo studio di una seconda lingua straniera per 3 ore settimanali. Non ha il latino, che è invece presente nel liceo delle scienze umane con 99 ore annue (3 settimanali) nel primo biennio, poi ridotte a 66 (2 settimanali). Gli studenti, a conclusione del percorso, devono:

- conoscere le categorie delle scienze economiche, giuridiche e sociologiche;
- comprendere i caratteri dell'economia come scienza delle scelte responsabili sulle risorse di cui l'uomo dispone, e del diritto come scienza delle regole della convivenza sociale;
- sviluppare la capacità di misurare i fenomeni economici e sociali indispensabili alla verifica empirica dei principi teorici;
- identificare il legame tra i fenomeni culturali, economici e sociali e le istituzioni politiche, in relazione alle dimensioni nazionale, europea e mondiale.

## **Capitolo 15**

### **L'Unione europea e la sussidiarietà verso i sistemi scolastici dei paesi membri**

#### **15.1 La prospettiva comune per la vecchia Europa**

---

La seconda guerra mondiale terminò nella primavera del 1945. All'orrore per i genocidi e le distruzioni seguì la determinazione di ricostruire creando le condizioni perché i popoli del vecchio continente non fossero mai più trascinati in nuove guerre. La prima occasione di collaborazione fra vincitori e vinti si ebbe nel 1948 con la costituzione dell'Organizzazione europea per la cooperazione economica, che nel 1961 si trasformò nell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), oggi frequentemente citata per gli studi e le statistiche sull'efficacia dei sistemi di istruzione nei vari Paesi. Vi aderirono quasi tutti i Paesi dell'Europa occidentale; ne rimasero fuori quelli che rientravano nell'area controllata dai sovietici. Nel frattempo iniziò la cosiddetta "guerra fredda" tra le due superpotenze, con la costituzione delle due contrapposte alleanze militari, la NATO e il Patto di Varsavia. Il segno più evidente della guerra fredda era la divisione in due della Germania e, all'interno della Germania, della città di Berlino.

Nei paesi dell'Europa occidentale era però forte la volontà di consolidare la democrazia e di ricostruire nella collaborazione.

Nel 1949 fu istituito il Consiglio d'Europa, con il compito di concertare azioni comuni per salvaguardare il rinnovato patrimonio di libertà e di rispetto dei diritti umani. Cominciava a realizzarsi l'obiettivo di Jean Monnet:

passare dalla “Europa delle patrie” alla “Europa dei popoli”.

### **15.1.1 Il Consiglio d’Europa**

Il Consiglio d’Europa è composto oggi da 47 Stati: ai tradizionali membri dell’Europa occidentale si sono aggiunti quasi tutti gli Stati dell’Europa orientale nonché quelli asiatici dell’ex Unione sovietica. Continua ad occuparsi di diritti umani, sviluppo dell’identità europea, accordi fra Stati per coordinare norme sociali e giuridiche. Nei sistemi di istruzione è noto per l’adozione del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (*Common European Framework of Reference for Languages*).

Non va confuso con gli organi dell’Unione europea, quali il Consiglio europeo (composto dai Capi di Stato e di Governo dei Paesi membri più il Presidente della Commissione europea e il Presidente del Consiglio stesso) e il Consiglio dell’Unione europea (detto Consiglio dei ministri: vedi oltre).

Fa capo al Consiglio d’Europa la Corte europea dei diritti umani, da non confondere con la Corte di Giustizia dell’Unione europea (vedi oltre), competente nelle controversie giuridiche sul diritto dell’Unione.

### **15.1.2 La prima Comunità europea: quella del carbone e dell'acciaio**

Nel 1950 il ministro francese degli esteri, Robert Schuman, propose di mettere in comune le risorse europee di carbone e di acciaio.

L’obiettivo era di raddoppiare la produzione dell'acciaio e insieme di abbassarne i costi: la ricostruzione postbellica ne richiedeva quantità elevatissime.

Oltretutto il settore siderurgico aveva effetti trainanti su tutta la produzione industriale. È noto che il minerale di ferro viene trasformato in acciaio portandolo a temperatura di fusione: il calore necessario viene fornito dalla combustione del carbone.

La proposta di Schuman partiva da un dato di fatto: la Francia, che è il maggiore produttore europeo di ferro, non ha il carbone; al contrario la Germania ha il carbone ma poche miniere di ferro. Ciascun paese importava dall’altro la materia prima di cui mancava, facendo pagare i diritti doganali e chiedendo alte tariffe per il trasporto ferroviario. La proposta consisteva nell’abolire i dazi sul settore carbosiderurgico.

Il 18 aprile 1951 Belgio, Francia, Germania occidentale, Italia, Lussemburgo e Paesi Bassi firmarono a Parigi il primo dei Trattati europei, quello istitutivo della Comunità europea del carbone e dell'acciaio.

L’accordo fu voluto dai padri dell’Europa comunitaria: il francese Robert Schumann, l’italiano Alcide De Gasperi ed il tedesco Conrad Adenauer. Se l’obiettivo dichiarato era quello di favorire la rinascita economica con l’abbattimento delle barriere doganali nel settore della siderurgia, l’obiettivo strategico sottostante era quello di favorire l’instaurazione definitiva della pace europea con la riconciliazione francotedesca, delegando a una Comunità sovranazionale le competenze nei settori più legati all’industria degli armamenti.

### **15.1.3 La nascita della Comunità economica europea e dell’Euratom**

La Comunità del carbone e dell'acciaio diede ottimi risultati, sia sul piano economico che su quello più generale della collaborazione fra gli Stati membri.

Nel 1955 il ministro belga degli esteri, Paul Henry Spaak, propose di allargare l’integrazione economica dell’Europa attuando l’unione doganale fra gli Stati membri e adottando tariffe doganali comuni verso i paesi non comunitari: l’obiettivo era quello di creare il Mercato Comune Europeo.

Proseguendo poi sulla linea che aveva portato alla CECA, si decise di mettere in comune le risorse per studiare le applicazioni civili dell’energia nucleare. L’Europa era stretta fra le due superpotenze che investivano

risorse enormi nelle applicazioni civili e militari del nucleare: era importante sviluppare tecnologie proprie in un settore essenziale per l'approvvigionamento energetico.

Il 25 marzo 1957 a Roma furono firmati i Trattati istitutivi di altre due Comunità:

- la Comunità economica europea (CEE);
- la Comunità europea per l'energia atomica (CEEA), detta Euratom.

Firmatari furono i medesimi Stati che avevano aderito alla CECA.

Dal 1° gennaio 1973 la Comunità diventò di 9 Stati, con l'adesione di Regno Unito, Irlanda. Tra il 1981 e il 1986 aderirono altri tre Paesi: Grecia, Spagna e Portogallo.

#### **15.1.4 La “caduta” del muro di Berlino e la Carta di Parigi**

Gli anni Ottanta si chiusero con la crisi di sistema nei paesi del “socialismo reale”: ne fu simbolo la “caduta” del muro di Berlino (9 novembre 1989).

Il 3 ottobre 1990 fu proclamata la riunificazione delle due Germanie. Finiva l'epoca della “guerra fredda”; il crollo del sistema politico-economico impernato sull'URRS apriva spazi nuovi alla Comunità mentre le nazioni europee dell'est tornavano alla democrazia e all'economia di mercato.

L'impegno assunto con l'Atto unico per una comune politica estera europea non poteva più limitarsi a una proclamazione di intenti: gli sconvolgimenti nell'Europa orientale, la guerra in Bosnia e le gravi tensioni in Medio Oriente chiedevano alla Comunità di fare uno straordinario sforzo di creatività politica per occupare il giusto posto sulla ribalta internazionale. Di questo problema si occupò la Conferenza per la sicurezza e la cooperazione in Europa (CSCE), svoltasi a Parigi nel novembre del 1990.

#### **15.1.5 L'accordo di Schengen**

Nel 1990 la Germania, la Francia ed i Paesi del Be.Ne.Lux sottoscrissero l'accordo di Schengen sui controlli di frontiera per i cittadini in transito.

Si trattava di un accordo al di fuori del quadro comunitario; aveva lo scopo di rendere compatibile la libera circolazione delle persone (prevista dall'Atto unico alla scadenza del 1° gennaio 1993) con le esigenze di sicurezza degli Stati firmatari. L'accordo fu poi recepito nel Trattato di Amsterdam.

#### **15.1.6 Il Trattato sull'Unione europea**

Il Trattato sull'Unione europea fu firmato nella cittadina olandese di Maastricht il 7 febbraio 1992: per questo motivo è noto come Trattato di Maastricht.

Il risultato storico del Trattato fu nell'aver messo in moto il processo di integrazione politica fra gli Stati europei. La scelta del nome “Unione” indicò la volontà di dare agli Stati membri della Comunità europea prospettive d'azione al di là dell'economico, verso campi in cui le competenze nazionali erano state fino ad allora gelosamente custodite: quelle appunto della politica estera, della difesa, della cittadinanza comune, delle politiche sociali.

Si usa dire che il Trattato poggia su tre “pilastri”.

##### **Primo “pilastro”: la Comunità europea**

La prima parte del Trattato contiene modifiche ai Trattati istitutivi della CEE, della CECA e dell'Euratom.

Gli Stati membri si impegnarono su nuovi obiettivi:

- rafforzamento della coesione economica e sociale, anche con l'adozione della moneta unica;
- tutela dei diritti dei cittadini, anche con l'istituzione della cittadinanza dell'Unione;
- affermazione del principio di "sussidiarietà" (v. oltre).

In conseguenza dell'ampliamento al sociale delle funzioni comunitarie, la Comunità economica europea venne ridefinita *tout court* come "Comunità europea".

#### **Secondo "pilastro": la politica estera e di sicurezza comune (PESC)**

Furono individuati i seguenti obiettivi fondamentali:

- difesa dei valori comuni, degli interessi fondamentali e dell'indipendenza dell'UE;
- mantenimento della pace e rafforzamento della sicurezza internazionale, conformemente ai principi della Carta delle Nazioni Unite;
- sviluppo e consolidamento della democrazia e dello Stato di diritto;
- definizione di una politica di difesa comune che potrebbe successivamente condurre a una difesa comune.

#### **Terzo "pilastro": la cooperazione nei settori della giustizia e degli affari interni (GAI)**

I riferimenti di principio sono nella "Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali" del 1950.

Alcune importanti questioni furono definite "di interesse comune":

- la politica di immigrazione; le condizioni di soggiorno e di accesso al lavoro dei cittadini di paesi terzi;
- la cooperazione giudiziaria in materia civile e penale;
- la lotta contro la tossicodipendenza;
- la cooperazione di polizia nella lotta contro il terrorismo e la criminalità internazionale.

#### **15.1.7 La cittadinanza europea**

Chiunque è cittadino di uno Stato membro dell'UE è perciò stesso cittadino dell'Unione. La cittadinanza europea implica **quattro diritti specifici**:

- circolazione e soggiorno liberi nei Paesi membri dell'Unione;
- elettorato attivo e passivo per il Parlamento europeo e per gli organi del Comune in cui la persona risiede (anche se tale ente non è situato nel proprio Stato membro);
- tutela diplomatica e consolare da parte delle Autorità di qualsiasi Paese membro, qualora ci si trovi in uno Stato terzo in cui il proprio Paese non sia rappresentato;
- diritto di petizione e di ricorso al difensore civico europeo, denominato mediatore.

#### **15.1.8 Dopo Maastricht: tra resistenze ed aperture**

L'approvazione del Trattato di Maastricht incontrò resistenze in vari Stati: la Danimarca rinegoziò l'adesione dopo che la ratifica era stata bocciata dal referendum. La procedura di prendere gli accordi più importanti nel corso dei vertici intergovernativi non favoriva la partecipazione e la maturazione nei popoli: dopo Maastricht lo sviluppo dell'UE non poté più essere inteso come un processo di competenza dei Capi di Stato e di governo.

Infatti la realizzazione degli obiettivi proposti dai tre "pilastri" del Trattato coinvolgeva sempre più direttamente

i cittadini. La trasformazione della Comunità economica europea (CEE) in Comunità europea (CE) poneva in primo piano le politiche sociali, in particolare il problema della disoccupazione. L'attuazione della libera circolazione delle persone rendeva opportuno inserire nel Trattato l'accordo di Schengen, rafforzando al contempo la sicurezza dei cittadini e degli Stati. Sul piano della politica estera, rimaneva il problema di creare condizioni che permettessero all'Europa di esercitare una reale influenza sullo scenario mediterraneo e medio-orientale. La dissoluzione del sistema del "socialismo reale" apriva prospettive nuove ma anche molto impegnative all'Europa dei quindici: gli Stati una volta satelliti dell'URSS, oltre a Turchia, Malta e Cipro, si erano candidati all'ingresso nell'UE.

L'UE, a sua volta, avviò le trattative con i paesi candidati, a condizione che dimostrassero di adeguarsi ai criteri del vertice di Copenaghen del 1993, e cioè:

- istituzioni stabili, a garanzia della democrazia e dei diritti umani;
- economia di mercato dinamica, in grado di far fronte alla concorrenza nell'UE;
- capacità di assumere gli obblighi derivanti dall'adesione all'UE.

Il 1° gennaio 1995 Austria, Finlandia e Svezia entrarono a far parte della CE: si arrivò così all'"Europa dei quindici".

### ***L'allargamento dell'Unione a est***

I paesi candidati dell'Est e del Sud-est avevano situazioni diverse fra loro, con carenze più o meno forti in relazione ai criteri di Copenaghen.

Essi ponevano all'UE problemi economici ed istituzionali:

- ***problematiche economiche***: si trattava di zone a basso sviluppo, che avrebbero richiesto massicci interventi per le aree depresse;
- ***problematiche istituzionali***: le istituzioni della Comunità erano cresciute fino ad allora secondo criteri quantitativi (all'aumento degli Stati era sempre corrisposto un aumento parallelo di parlamentari, commissari, giudici ecc.), mantenendo le regole che si erano date cinquant'anni prima quando gli Stati membri erano sei.

L'ingresso nell'UE di gran parte di questi Paesi è avvenuto negli ultimi dieci anni:

- nel 2004: Polonia, Repubblica ceca, Slovacchia, Slovenia, Ungheria, Estonia, Lettonia, Lituania, Cipro, Malta;
- nel 2007: Bulgaria e Romania;
- nel 2013: Croazia.

Oggi gli Stati membri dell'UE sono 28.

### **15.1.9 La moneta unica**

L'adozione della moneta unica, conseguenza del completamento del Mercato comune europeo, era stato uno dei traguardi fissati nel Trattato di Maastricht del 1992.

Per l'adesione all'Unione monetaria fu richiesto il rispetto dei seguenti criteri, detti "parametri di Maastricht":

1. deficit pari o inferiore al 3% del prodotto interno lordo (PIL);

2. rapporto debito/PIL inferiore al 60%;
3. tasso di inflazione non superiore di oltre 1,5 punti percentuali rispetto a quello medio dei tre Stati membri a più bassa inflazione;
4. tassi d'interesse a lungo termine non superiori di oltre 2 punti percentuali rispetto alla media dei tre Stati membri a più bassa inflazione;
5. appartenenza per almeno un biennio al Sistema monetario europeo.

All'Italia e al Belgio fu permesso di adottare subito l'euro anche in presenza di un rapporto debito/PIL largamente superiore al 60%.

La Grecia era l'unico Paese che non rispettava nessuno dei criteri stabiliti; fu comunque ammessa due anni dopo, il 1° gennaio 2001. L'introduzione della nuova valuta avvenne per tutti il 1° gennaio 2002.

### **15.1.10 Il Trattato di Nizza e La Carta dei diritti fondamentali dell'UE**

#### ***Il Trattato di Nizza***

Il Trattato di Nizza, firmato alla conclusione del Consiglio europeo riunito a Nizza dal 7 al 12 dicembre 2000, rappresentò il tentativo di:

- “costituzionalizzare” l’Unione europea, con la prospettiva di fare un ulteriore passo verso la creazione degli “Stati Uniti d’Europa”;
- varare le riforme istituzionali, prima di procedere all’allargamento dell’UE ai Paesi candidati.

C’era inoltre sul tappeto la questione della “Carta dei diritti fondamentali dell’UE”.

#### ***La Carta dei diritti fondamentali dell’UE***

Decisa dal Consiglio europeo di Colonia del giugno 1999 ed elaborata da una convenzione composta da rappresentanti degli Stati, dei Parlamenti nazionali, del Parlamento europeo e delle altre istituzioni comunitarie, si proponeva di riunire in un solo testo i diritti riconosciuti in differenti documenti giuridici europei, fornendo ai cittadini europei una presentazione chiara, concreta e accessibile dei loro diritti. La Carta fu approvata dal Consiglio europeo di Nizza e avrebbe dovuto, secondo le migliori intenzioni, diventare il nucleo fondante della “Costituzione europea”.

Fu istituita una Commissione di 102 membri, col compito di scrivere le riforme dell’UE allargata e il progetto di Costituzione. I lavori si conclusero il 18 luglio 2003, quando il suo Presidente Giscard d’Estaing presentò a Roma il “*Trattato che istituisce una Costituzione per l’Europa*”.

Il faticoso negoziato fra gli Stati membri su questo testo vide riproporsi la consueta contrapposizione fra coloro che vedono nell’Unione europea un organismo tecnico per la collaborazione intergovernativa fra Stati sovrani e coloro che invece attribuiscono all’UE la funzione di organismo sovranazionale destinato ad assumere, su delega degli Stati, funzioni sempre più penetranti di cooperazione politica: per questi ultimi l’approvazione di una “Costituzione europea” avrebbe avuto il valore di un passo avanti in questa direzione.

Negli anni successivi questo secondo percorso fu abbandonato: i referendum svoltisi nel 2005 in Francia e in Olanda avevano bocciato l’approvazione del nuovo Trattato.

### **15.1.11 Il Trattato di Lisbona**

Si decise, quindi, di procedere alla redazione di un nuovo Trattato semplificato, privo di connotati

costituzionali, da approvare solo per via parlamentare prima delle elezioni del Parlamento europeo previste nel 2009.

Il Trattato di Lisbona fu firmato dai capi di Stato e di Governo del Consiglio europeo il 13 dicembre 2007. Esso fu rapidamente ratificato dai 27 Stati membri, entrando in vigore il 1° dicembre 2009.

**Le principali novità** consistono nell'attribuzione di maggiori poteri al Parlamento europeo, nella modifica delle procedure di voto del Consiglio, nell'istituzione di un Presidente permanente del Consiglio europeo, nell'istituzione di un alto rappresentante dell'Unione per gli affari esteri e di un servizio diplomatico dell'UE.

Il Trattato di Lisbona definisce:

- le competenze dell'UE;
- le competenze dei Paesi membri;
- le competenze condivise.

## 15.2 Le Istituzioni europee

---

Il quadro delle Istituzioni dell'UE è frutto della storia delle Comunità europee e del complesso rapporto fra le sovranità degli Stati membri e le attribuzioni delegate agli organismi comunitari.

Ad esempio, negli Stati democratici il potere legislativo è attribuito al Parlamento, eletto dai cittadini ed espressione della sovranità popolare. Nell'UE non è così, in quanto l'attribuzione al Parlamento del potere legislativo comporterebbe la perdita dell'equivalente potere (e quindi della sovranità) da parte degli Stati membri.

Pertanto, il processo di approvazione della legislazione comunitaria si basa sulla necessaria collaborazione fra Parlamento e Stati, questi ultimi rappresentati nel Consiglio dell'Unione (detto Consiglio dei ministri).

Secondo l'articolo 13 del Trattato sull'Unione europea, il quadro istituzionale è composto da sette istituzioni:

1. la Commissione europea;
2. il Consiglio europeo;
3. il Consiglio dell'Unione europea (denominato semplicemente «il Consiglio»);
4. il Parlamento europeo;
5. la Corte di giustizia dell'Unione europea;
6. la Corte dei conti;
7. la Banca centrale europea.

### 15.2.1 La Commissione europea

Rappresenta il potere esecutivo ed è in parte equiparabile all'organo di Governo negli Stati. Rappresenta gli interessi generali dell'UE ed è indipendente dagli Stati. Ha il potere dell'iniziativa legislativa.

È formata da un Commissario per Stato membro; ha sede a Bruxelles. Dura in carica cinque anni, compreso il Presidente: i componenti sono nominati dal Consiglio europeo (cioè la riunione dei Capi di Stato e di Governo dei Paesi membri) e devono avere l'approvazione del Parlamento europeo.

### 15.2.2 Il Consiglio europeo

È l'organo di indirizzo politico generale in quanto è composto dai Capi di Stato (se si tratta di repubbliche semipresidenziali o presidenziali) o di Governo (se si tratta di monarchie o repubbliche parlamentari) degli Stati membri.

Non ha funzioni legislative. Si riunisce normalmente due volte a semestre; il Presidente, nominato dal Consiglio europeo stesso, dura in carica due anni e mezzo.

Il Consiglio europeo, organo dell'Unione europea, non va confuso con il Consiglio d'Europa, organizzazione internazionale, con sede a Strasburgo, fondato il 5 maggio 1949 col Trattato di Londra.

### **15.2.3 Il Consiglio dell'Unione europea**

Il Consiglio dell'UE è l'organo decisionale dell'Unione; condivide con il Parlamento europeo la funzione legislativa.

È composto dai ministri provenienti da ciascun Paese: ministri diversi a seconda della materia oggetto di discussione.

Infatti, il Consiglio, entità giuridica unica, si riunisce in dieci differenti "formazioni":

1. Affari generali;
2. Affari esteri;
3. Economia e finanza (compreso il bilancio) – Ecofin;
4. Giustizia e affari interni (compresa la protezione civile) – GAI;
5. Occupazione, politica sociale, salute e consumatori – EPSCO;
6. Competitività (mercato interno, industria, ricerca e spazio);
7. Trasporti, telecomunicazioni e energia – TTE;
8. Agricoltura e pesca;
9. Ambiente;
10. Istruzione, gioventù, cultura e sport.

La Presidenza è esercitata a turno, con rotazione semestrale.

Rappresentando gli Stati, si pose il problema del loro diverso "peso" al momento della votazione: peso necessariamente diverso in rapporto alla popolazione degli Stati stessi. La Germania, con oltre 82 milioni di abitanti, non può "pesare" allo stesso modo di Malta, che arriva a stento ai 400.000.

Il 1° novembre 2014 è entrato in vigore il sistema della "doppia maggioranza" (cioè con la maggioranza degli Stati membri e con la maggioranza della popolazione). In via di massima: col nuovo metodo, una decisione è adottata quando il 55% degli Stati membri vota a favore, e questi Stati rappresentano almeno il 65% della popolazione totale dell'UE.

### **15.2.4 Il Parlamento europeo**

Il Parlamento europeo, composto dai 750 rappresentanti dei cittadini degli Stati membri, è eletto ogni cinque anni a suffragio universale diretto da tutti i cittadini dell'Unione; le elezioni si svolgono nella stessa settimana in tutti i Paesi.

I deputati sono riuniti in gruppi politici transnazionali. Le commissioni permanenti preparano i lavori delle sedute plenarie. Agisce in tre campi: le decisioni legislative, il bilancio, il controllo. Condivide il potere legislativo insieme con il Consiglio dell'Unione Europea, tramite la procedura definita di "codecisione".

Può votare la mozione di censura alla Commissione: essa equivale al voto di sfiducia e, se approvata,

obbliga la Commissione a dimettersi collettivamente.

Esprime parere decisivo sull'adesione di nuovi Stati.

Ha sede a Strasburgo, ma svolge i suoi lavori anche a Bruxelles e a Lussemburgo, ove ha sede il segretariato.

È l'unico organismo dell'UE eletto dai cittadini.

### **15.2.5 La legislazione dell'Unione**

La legislazione europea, la cui proposta iniziale parte dalla Commissione, nasce dall'accordo fra il Consiglio dell'Unione (detto Consiglio dei ministri) e il Parlamento. La procedura di approvazione più spesso adottata è quella della "codecisione" che pone sullo stesso piano Consiglio e Parlamento.

Le norme più importanti emanate dall'UE sono di due tipi: Regolamenti e Direttive. I Regolamenti sono direttamente ed obbligatoriamente applicati negli ordinamenti di tutti gli Stati membri.

Le Direttive, invece, definiscono principi da attuare o obiettivi da raggiungere obbligatoriamente per gli Stati membri, lasciando però a questi la scelta dei mezzi giuridici più idonei per realizzarli.

### **15.2.6 Il primato del diritto europeo**

L'art. 11 della Costituzione afferma che *"l'Italia (...) consente, in condizioni di parità con gli altri Stati, alle limitazioni di sovranità necessarie ad un ordinamento che assicuri la pace e la giustizia fra le Nazioni; promuove e favorisce le organizzazioni internazionali rivolte a tale scopo"*. Su questa base l'Italia aveva aderito il 18 aprile 1951 alla Comunità europea del carbone e dell'acciaio (CECA) e successivamente (il 25 marzo 1957) al Patto di Roma, che istituiva la Comunità economica europea (CEE), poi divenuta Comunità europea (CE) e, quindi, Unione europea (UE) con la firma del Trattato di Maastricht il 7 febbraio 1992.

L'adesione ai Trattati comunitari ha comportato per gli Stati membri la rinuncia a settori di sovranità nazionale: carbone e acciaio, agricoltura e pesca, moneta (per i paesi dell'euro), ricerca sul nucleare civile ecc. sono diventati esclusive competenze comunitarie.

Tra i due livelli della produzione legislativa (quello nazionale e quello comunitario) si sono creati (e continuano a crearsi) sovrapposizioni e contrasti: questi conflitti sono deferiti alla Corte di giustizia delle Comunità europee.

Nel 1964 tale Corte stabilì il principio del primato del diritto comunitario: se una norma nazionale è contraria ad una disposizione comunitaria, è quest'ultima che va applicata.

La norma nazionale in contrasto con la norma comunitaria non viene dichiarata incostituzionale né abrogata, ma semplicemente disapplicata.

### **15.2.7 La Corte di giustizia dell'Unione europea**

La Corte di giustizia dell'Unione europea, con sede a Lussemburgo, interpreta il diritto dell'UE perché esso sia applicato allo stesso modo in tutti i Paesi membri. Giudica le controversie tra i governi nazionali e le istituzioni dell'UE.

### **15.2.8 La Corte dei conti europea**

La Corte dei conti europea verifica le finanze dell'UE. È stata istituita nel 1975 e ha sede a Lussemburgo.

Il suo ruolo è quello di migliorare la gestione finanziaria dell'UE e di riferire in merito all'uso dei fondi pubblici.

Presenta al Parlamento europeo e al Consiglio una relazione annuale sull'esercizio precedente (il "discarico

annuale"): il Parlamento esamina la relazione della Corte prima di decidere l'approvazione della gestione del bilancio fatta dalla Commissione.

### **15.2.9 La Banca centrale europea**

La Banca centrale europea (BCE), con sede a Francoforte, gestisce l'euro, la moneta unica dell'UE, contribuendo anche a definire e attuare la politica economica e monetaria dell'UE.

La Banca lavora in collaborazione con le Banche centrali dei 28 paesi membri: insieme costituiscono il Sistema europeo delle banche centrali (SEBC).

I Paesi che hanno adottato l'euro sono 19: Austria, Belgio, Cipro, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Lettonia, Lituania (dal 1° gennaio 2015: ultimo ingresso), Lussemburgo, Malta, Paesi Bassi, Portogallo, Slovacchia, Slovenia e Spagna.

### **15.2.10 Gli organi consultivi dell'Unione europea**

A latere delle sette istituzioni dotate di poteri propri, sono stati istituiti due organismi di carattere consultivo, col compito di collegare più strettamente l'UE alla società civile e alle realtà territoriali.

Essi sono:

- il Comitato economico e sociale europeo, che rappresenta le categorie economiche, sociali e culturali nei rispettivi paesi;
- il Comitato delle regioni, che consente agli enti substatali (Regioni, Province, Comuni, ecc.) di far udire la loro voce all'interno del quadro istituzionale dell'UE.

## **15.3 Il funzionamento dell'Unione europea**

---

Il funzionamento dell'Unione europea si regge sui Trattati istitutivi (Patto di Roma del 1957 e Trattato di Maastricht del 1992), che vigono con le integrazioni e modifiche introdotte dai Trattati successivi.

Gli Stati entrati dopo il 1957 hanno sottoscritto la clausola dell'accettazione integrale dell'"*acquis communautaire*" (diritto acquisito comunitario): esso è l'insieme dei diritti, degli obblighi e degli obiettivi che accomunano gli Stati membri.

### **15.3.1 I principi ispiratori dell'Unione europea**

L'enunciazione dei principi ispiratori dell'Unione è stata inserita nel Trattato di Lisbona (art. 1bis delle Disposizioni generali): "*L'Unione si fonda sui valori del rispetto della dignità umana, della libertà, della democrazia, dell'uguaglianza, dello Stato di diritto e del rispetto dei diritti umani, compresi i diritti delle persone appartenenti a minoranze. Questi valori sono comuni agli Stati membri in una società caratterizzata dal pluralismo, dalla non discriminazione, dalla tolleranza, dalla giustizia, dalla solidarietà e dalla parità tra donne e uomini*". Altrettanto importante è il successivo art. 2: "*L'Unione si prefigge di promuovere la pace, i suoi valori e il benessere dei suoi popoli. L'Unione offre ai suoi cittadini uno spazio di libertà, sicurezza e giustizia senza frontiere interne, in cui sia assicurata la libera circolazione delle persone insieme a misure appropriate per quanto*

concerne i controlli alle frontiere esterne, l'asilo, l'immigrazione, la prevenzione della criminalità e la lotta contro quest'ultima. L'Unione instaura un mercato interno.

*Si adopera per lo sviluppo sostenibile dell'Europa, basato su una crescita economica equilibrata e sulla stabilità dei prezzi, su un'economia sociale di mercato fortemente competitiva, che mira alla piena occupazione e al progresso sociale, e su un elevato livello di tutela e di miglioramento della qualità dell'ambiente. Essa promuove il progresso scientifico e tecnologico. L'Unione combatte l'esclusione sociale e le discriminazioni e promuove la giustizia e la protezione sociali, la parità tra donne e uomini, la solidarietà tra le generazioni e la tutela dei diritti del minore. Essa promuove la coesione economica, sociale e territoriale, e la solidarietà tra gli Stati membri. Essa rispetta la ricchezza della sua diversità culturale e linguistica e vigila sulla salvaguardia e sullo sviluppo del patrimonio culturale europeo".*

### **15.3.2 I principi dell'agire dell'Unione europea: attribuzione, sussidiarietà, proporzionalità**

Dalla Comunità di sei Stati del 1957 si è passati all'Unione di 28 Paesi. Dall'entusiasmo europeista dei primi decenni si è passati al rifilusso di questi anni, durante i quali una crisi finanziaria senza precedenti nel dopoguerra ha messo in risalto difficoltà economiche gravi e diffuse in ampie aree dell'Unione; ad esse si è aggiunta la pressione dei movimenti migratori fuori controllo dall'Asia e dall'Africa, che ha messo in difficoltà la coesione stessa degli Stati membri.

Le spinte centripete che avevano portato al Trattato di Roma del 1957 e alle prospettive di Unione politica del 1992 sono sempre meno sentite, a fronte della conclamata esigenza che l'Unione risolva i problemi generali e si faccia carico di crisi particolarmente accentuate in alcuni Stati membri.

L'equilibrio fra le contrapposte tendenze è l'equilibrio stesso dell'UE: equilibrio fondato sui tre principi che regolano l'agire dell'Unione:

1. il principio di attribuzione;
2. il principio di sussidiarietà;
3. il principio di proporzionalità.

#### ***Il principio di attribuzione***

In virtù del principio di attribuzione, l'Unione agisce esclusivamente nei limiti delle competenze che le sono attribuite dagli Stati membri nei trattati per realizzare gli obiettivi da questi stabiliti: qualsiasi competenza non attribuita all'Unione nei Trattati appartiene agli Stati membri.

#### ***Il principio di sussidiarietà***

L'Unione si affianca all'azione degli Stati sostenendoli nelle iniziative di respiro europeo. L'art. 5 del Trattato sull'Unione europea ha istituzionalizzato il principio della sussidiarietà: *"La Comunità agisce nei limiti delle competenze che le sono conferite e degli obiettivi che le sono assegnati dal presente trattato. Nei settori che non sono di sua esclusiva competenza la Comunità interviene, secondo il principio della sussidiarietà, soltanto se e nella misura in cui gli obiettivi dell'azione prevista non possono essere sufficientemente realizzati dagli Stati membri e possono dunque, a motivo delle dimensioni o degli effetti dell'azione in questione, essere realizzati meglio a livello comunitario".*

In altre parole è stato stabilito il criterio secondo cui *"le decisioni vanno prese il più possibile vicino ai cittadini"*.

Il principio di sussidiarietà è stato formalmente recepito nella Costituzione italiana con legge costituzionale n. 3/2001: la formulazione dell'art. 118 (c. 4) dichiara che: *"Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà"*.

### ***Il principio di proporzionalità***

Esso stabilisce che *"il contenuto e la forma dell'azione dell'Unione si limitano a quanto necessario per il conseguimento degli obiettivi dei Trattati"*.

Ne esce il quadro di un'Europa democratica, che rafforza il ruolo del Parlamento europeo e dei Parlamenti nazionali e chiarisce la ripartizione delle competenze a livello europeo e nazionale.

### **15.3.3 Le competenze dell'Unione europea**

Il Trattato sul funzionamento dell'Unione europea (TFUE) definisce le competenze dell'Unione distinguendo fondamentalmente tra:

- le **competenze esclusive**, per le quali gli Stati membri hanno totalmente devoluto settori propri di sovranità nazionale (unione doganale; concorrenza, moneta unica per gli Stati che hanno adottato l'euro; politica commerciale con gli Stati terzi);
- **competenze concorrenti o condivise**, come mercato interno, agricoltura e pesca, ambiente, protezione dei consumatori, trasporti, reti trans-europee, energia). Su queste materie la competenza primaria è dell'Unione e il ruolo degli Stati è residuale: essi possono legiferare in tali campi in conformità a quanto deciso dall'Unione o nel caso in cui quest'ultima non abbia esercitato la propria giurisdizione.

Vi sono poi ambiti nei quali l'azione dell'Unione si svolge esclusivamente in funzione sussidiaria, senza detenere alcun proprio potere legislativo e limitandosi ad attuare una mediazione politica affinché una serie di azioni possa essere coordinata e sostenuta: ad esempio nei settori dell'istruzione, formazione professionale, gioventù e sport.

## **15.4 L'Unione europea e le azioni di supporto ai sistemi nazionali di istruzione**

---

Da quanto sopra esposto, risulta che non può esistere una politica comune dell'istruzione: è, invece, corretto parlare di cooperazione nel settore dell'educazione sulla base del principio di sussidiarietà.

L'UE ritiene che sia negativo cercare di avere un unico sistema di istruzione, poiché le diversità culturali sono una ricchezza per l'Europa: i sistemi di istruzione sono e rimarranno di competenza nazionale. Appare più saggio far dialogare queste diversità, sia sul piano tecnico (ad esempio con il riconoscimento dei titoli di studio) sia su quello culturale (favorendo incontri tra giovani in un ambiente guidato).

L'UE interviene in base al principio della sussidiarietà, con azioni di sostegno richieste dagli Stati membri su specifici momenti dei percorsi di istruzione.

Tuttavia la storia della politica educativa europea ha visto via via crescere l'influenza della stessa sui dibattiti e sulle scelte riformatici dei singoli Stati.

In altre parole, se il Trattato prevede che i sistemi di istruzione siano di competenza degli Stati, gli obiettivi da raggiungere con la loro riforma sono (da oltre un ventennio) materia di strategie comuni concordate al livello del Consiglio dei ministri dell'istruzione dell'UE se non addirittura al livello del Consiglio europeo (il summit dei capi di Stato e di governo dei Paesi membri).

Per questo è utile ripercorre brevemente questa storia nei suoi testi principali.

#### **15.4.1 Dal Libro bianco di Delors alla Strategia di Lisbona**

Col Trattato di Maastricht alcuni aspetti della formazione dei giovani furono riconosciuti come competenza dell'UE, limitatamente alla formazione al lavoro, alla mobilità di giovani ed adulti, allo sviluppo di una istruzione di qualità, senza alcuna potestà di intervento sulle legislazioni scolastiche (che, si ricordi, rimangono di competenza degli Stati).

Nel 1993 apparve il *“Libro bianco – Crescita, competitività, occupazione”* di Jacques Delors che segnalava gli inadeguati livelli generali di istruzione e formazione per affrontare i mutamenti tecnologici ed economici.

Nel 2000 furono enunciati gli obiettivi di Lisbona per una *“società basata sulla conoscenza”* da raggiungere per il 2010 (tra i quali l'aumento dei livelli secondari di istruzione e la definizione delle competenze di base per l'inserimento nella vita attiva).

Nel 2004 la Decisione del Parlamento Europeo e del Consiglio dei ministri dell'UE istituì il quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass).

Nel 2006 Parlamento Europeo e Consiglio dei ministri dell'UE approvarono una Raccomandazione agli Stati membri finalizzata a sviluppare un'offerta formativa di *“competenze chiave”* per assicurare ai giovani un livello tale che li prepari alla vita adulta nel contesto della competitività globale.

Il più recente impulso dell'Unione è contenuto nel programma *“Istruzione e formazione 2020”*: è un quadro strategico aggiornato per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione.

#### **15.4.2 I programmi europei a sostegno dell'istruzione lungo tutto l'arco della vita**

Il Trattato di Maastricht prevedeva che la Comunità europea, a titolo di sussidiarietà, supportasse i sistemi nazionali di istruzione (art. 125) e di formazione professionale (art. 126).

Fu, quindi, varato il Programma Socrates, finalizzato a sostenere un'istruzione di qualità sviluppando la dimensione europea dell'insegnamento.

Ne erano derivati i quattro storici programmi:

1. Comenius, a sostegno dei percorsi di istruzione;
2. Erasmus, per la mobilità nell'istruzione universitaria;
3. Leonardo da Vinci, a sostegno dei percorsi di formazione professionale;
4. Grundtvig, a sostegno dell'istruzione degli adulti.

Il quadro degli interventi dell'Unione fu ridisegnato nell'ambito della strategia *“Istruzione e formazione 2020”*.

Nel 2014 ha preso avvio il programma Erasmus+, che prosegue, in un aggiornato quadro di obiettivi, le impostazioni tradizionali:

1. *“Erasmus+: Comenius”*, in relazione alle attività del programma collegate al settore dell'istruzione

- scolastica (in Italia l’Agenzia nazionale di Comenius è l’INDIRE);
2. “Erasmus+: Erasmus”, in relazione alle attività del programma collegate al settore dell’istruzione superiore (universitaria);
  3. “Erasmus+: Erasmus Mundus”, in relazione ai diplomi di laurea magistrale congiunti;
  4. “Erasmus+: Leonardo da Vinci”, in relazione alle attività del programma collegate al settore dell’istruzione e della formazione professionale (in Italia l’Agenzia nazionale di Leonardo è l’ISFOL);
  5. “Erasmus+: Grundtvig”, in relazione alle attività del programma collegate al settore dell’istruzione per agli adulti;
  6. “Erasmus+: Gioventù in azione”, in relazione alle attività del programma collegate esclusivamente al settore dell’apprendimento giovanile non formale e informale;
  7. “Erasmus+: Jean Monnet”, in relazione alle attività del programma collegate al settore degli studi sull’Unione europea;
  8. “Erasmus+: Sports”, in relazione alle attività del programma collegate al settore dello sport.

Il MIUR ha pubblicato la Guida in italiano per la partecipazione alle azioni del nuovo Programma.

Ogni anno la Commissione europea pubblica l’invito generale a presentare le candidature indicando le priorità annuali.

#### **15.4.3 eTwinning**

È un’iniziativa della Commissione Europea per diffondere le possibilità offerte dalle nuove Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione (TIC) nei sistemi di didattica e formazione, favorendo nel contempo un’apertura alla dimensione comunitaria dell’istruzione.

L’azione si realizza attraverso una piattaforma online che rende possibili progetti di gemellaggio elettronico tra scuole europee primarie e secondarie, coinvolgendo direttamente gli insegnanti in una comunità virtuale dove è possibile conoscersi e collaborare in modo semplice, veloce e sicuro.

Attualmente fanno parte di eTwinning circa 20.000 docenti italiani (250.000 a livello europeo).

Nata nel 2005 come azione del Programma eLearning, dal 2007 al 2013 eTwinning ha fatto parte del Programma di Apprendimento Permanente (Lifelong Learning Programme -LLP, 2007-2013); dal 2014 è parte delle azioni del Programma Erasmus+ 2014-2020 tra le piattaforme informatiche a supporto della cooperazione per l’innovazione e le buone pratiche per il settore della scuola.

## **Sezione II**

## **L’istituzione scolastica**

### **Capitolo 16**

### **Autonomia scolastica e dirigenza**

#### **16.1 L’autonomia scolastica nella legge n. 59/1997**

---

Negli anni Novanta, come reazione della comunità nazionale e delle istituzioni repubblicane al degrado di

“tangentopoli”, fu operata una serie di riforme finalizzate alla ricostruzione dei rapporti fra Stato e cittadini. Nella pubblica amministrazione, le principali leggi di riforma sono riconducibili all'allora ministro per la funzione pubblica Franco Bassanini, ed ancora oggi sono citate col suo nome.

Ricordiamo fra di esse la legge 15 marzo 1997, n. 59, recante “*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*”.

Essa svolse effetti di trasformazione del sistema scolastico italiano attribuendo l'autonomia scolastica alle scuole opportunamente dimensionate. Ancora, comportò lo spostamento dal centralismo ad una prima forma di applicazione del principio di sussidiarietà (par. 15.3.2): le istituzioni autonome furono chiamate a misurarsi realmente con il territorio ed il contesto di riferimento, adottando un modello policentrico, sviluppando proprie capacità progettuali, ponendo le basi per forme di innovazione didattica ed elevandosi a “scuole-servizio” della comunità locale.

La sua principale traduzione operativa fu il 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*”.

L'art. 1 (c. 2) dichiara che:

- l'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale;
- si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana;
- tali interventi sono adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche degli alunni;
- il fine è di garantire loro il “successo formativo”.

### **16.1.1 Il riconoscimento costituzionale dell'autonomia scolastica**

L'autonomia delle istituzioni scolastiche fu introdotta nel dettato costituzionale con la nuova formulazione dell'art. 117, c. 3, 4<sup>a</sup> alinea, in applicazione del principio di sussidiarietà recepito dall'ordinamento dell'Unione europea. Infatti, assegnando l'istruzione alla legislazione concorrente tra Stato e Regioni, così formula: “*istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche, e con esclusione della istruzione e formazione professionale*” (quest'ultima è materia di legislazione esclusiva delle Regioni: par. 21.2.3).

### **16.1.2 I principali provvedimenti attuativi dell'autonomia scolastica**

Dalla legge delega n. 59/1997 derivarono non solo il sopra citato Regolamento dell'autonomia, ma anche altri provvedimenti attuativi dell'autonomia scolastica, due dei quali sono oggetto di commento nei paragrafi che seguono:

1. il D.P.R. 18 giugno 1998, n. 233, “*Regolamento recante norme per il dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche e per la determinazione degli organici funzionali dei singoli istituti (...)*”;
2. il D.Lgs. 6 marzo 1998, n. 59, “*Disciplina della qualifica dirigenziale dei capi di istituto delle istituzioni scolastiche autonome (...)*”.

Citiamo ancora il decreto ministeriale 1° febbraio 2001, n. 44, “*Regolamento concernente le «Istruzioni generali sulla gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche»*” che regolamenta la materia dei bilanci e dell'autonomia negoziale degli istituti scolastici, materia che fa capo alle competenze del consiglio

d'istituto e del dirigente scolastico (par. 17.3.6).

### **16.1.3 Il dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche**

Il primo dei provvedimenti sopra citati è il Regolamento per il dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche (D.P.R. n. 233/1998).

Il conferimento dell'autonomia scolastica alle scuole comportò la razionalizzazione della loro organizzazione sul territorio, finalizzata al raggiungimento di dimensioni idonee che giustificassero il conferimento del ruolo dirigenziale ai capi d'istituto e del ruolo direttivo ai responsabili amministrativi.

A norma dell'art. 2, per acquisire o mantenere la personalità giuridica gli istituti di istruzione dovevano essere costituiti, di norma, con una popolazione compresa tra 500 e 900 alunni. La deroga fu concessa nelle piccole isole, nei comuni montani, nelle aree geografiche contraddistinte da specificità etniche o linguistiche, ove il parametro fu ridotto fino a 300 alunni, mentre il superamento dei parametri normali fu adottato nelle aree ad alta densità demografica.

#### ***Le nuove regole del 2011***

Nel contesto della *spending review*, la legge 15 luglio 2011, n. 111, modificò, a decorrere dall'anno scolastico 2011/2012, i parametri precedenti, stabilendo che:

- la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado fossero obbligatoriamente aggregate in istituti comprensivi;
- gli istituti comprensivi, per acquisire l'autonomia, fossero costituiti con almeno 1.000 alunni, ridotti a 500 per le istituzioni site nelle piccole isole, nei comuni montani, nelle aree geografiche caratterizzate da specificità linguistiche.

A corollario dei nuovi parametri fu posta la norma che, qualora l'autonomia degli Enti territoriali di programmazione della rete scolastica sul territorio (Regioni, Province e Comuni) avesse voluto mantenere istituti sottodimensionati, essi fossero privi di autonomia e affidati in reggenza a dirigenti scolastici di istituti vicini.

L'applicazione di queste nuove norme divenne fonte di contenzioso in sede di Corte costituzionale da parte di alcune Regioni che vi videro un'invasione di campo da parte dello Stato, in violazione del dettato costituzionale dell'art. 117.

Vi fu, quindi, un intervento legislativo correttivo con la legge n. 128/2013 (art. 12), che pose l'accordo in sede di Conferenza unificata Stato-Regioni a fondamento della definizione del contingente organico dei dirigenti scolastici e dei direttori dei servizi generali e amministrativi (quindi del numero di scuole dotate di autonomia). Tale accordo deve ovviamente rispettare gli obiettivi finanziari previsti: soddisfatta tale condizione, compete alle Regioni provvedere autonomamente al dimensionamento scolastico.

### **16.1.4 La dirigenza ai capi d'istituto**

Con l'introduzione dell'autonomia delle scuole fu estesa "ai circoli didattici, alle scuole medie, alle scuole e agli istituti di istruzione secondaria la personalità giuridica degli istituti tecnici e professionali e degli istituti d'arte" (legge n. 59/1997, art. 21, c. 1), purché le scuole fossero dimensionate secondo i nuovi parametri.

Di conseguenza, il personale direttivo preposto alle scuole ne divenne dirigente. Divenendo titolare dell'istituzione scolastica, il dirigente scolastico agisce in nome e per conto dello Stato, assumendo la rappresentanza legale dell'istituto cui è preposto.

## 16.2 Il profilo del dirigente scolastico nel D.Lgs. n. 165/2001 e nelle leggi successive

---

Il citato D.Lgs. n. 59/1998 ha introdotto nel T.U. del pubblico impiego il profilo del dirigente scolastico (oggi novellato nell'art. 25 del D.Lgs. n. 165/2001).

Le innovazioni rispetto al profilo contenuto nei decreti delegati del 1974 (D.P.R. n. 417/1974, art. 3) consistono in:

- autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valutazione delle risorse umane;
- funzioni di garanzia per l'esercizio nella scuola dei diritti costituzionalmente tutelati: libertà di insegnamento, libertà di scelta educativa delle famiglie, diritto all'apprendimento da parte degli alunni;
- individuazione autonoma dei docenti collaboratori, prima eletti dal collegio;
- collaborazione del direttore dei servizi generali e amministrativi (d.s.g.a.) nell'ambito delle direttive a lui impartite;
- titolarità delle relazioni sindacali nella contrattazione integrativa d'istituto (par. 23.3.4 sgg.).

Il tutto *“nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici”*: da qui, il rinvio alle norme dei decreti delegati del 1974 per l'esercizio di funzioni dirigenziali in rapporto alle competenze degli organi collegiali.

Una svolta settoriale nel rafforzamento dei poteri dirigenziali è venuta con l'entrata in vigore della legge delega 4 marzo 2009, n. 15.

Ne seguì il D.Lgs. 27 ottobre 2009, n. 150, il quale ha:

- modificato il procedimento disciplinare e accresciuto i poteri sanzionatori del dirigente scolastico, potendo ora irrogare la sanzione della sospensione dal servizio fino a dieci giorni;
- dimezzato l'elenco delle materie sottoposte a contrattazione d'istituto, escludendone una serie di competenze assegnate alla funzione dirigenziale.

### 16.2.1 I nuovi compiti del dirigente scolastico nella legge n. 107/2015

La recente legge n. 107/2015 si è proposta la finalità di rilanciare l'autonomia scolastica anche tramite il rafforzamento della funzione dirigente.

Ne è derivata anzitutto una diversa impostazione dell'iter procedurale per l'appontamento del POF: la trattazione è nei paragrafi seguenti.

Qui ricordiamo, in sintesi, i principali nuovi compiti di gestione attribuiti al dirigente scolastico, seguendo l'ordine con cui compaiono nella legge (la trattazione analitica è prevista nei paragrafi dedicati ai singoli temi):

- *comma 14* → sulla base degli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione definiti dal dirigente scolastico, il collegio dei docenti elabora il Piano triennale dell'offerta formativa, da sottoporre all'approvazione finale del consiglio d'istituto (par. 16.3.1);
- *comma 18* → il dirigente scolastico individua il personale da assegnare ai posti dell'organico dell'autonomia, con le modalità di cui ai commi da 78 a 82 (par. 16.4.3);

- *comma 40* → il dirigente scolastico individua (tramite l'apposito registro da istituire presso le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura) le imprese nonché gli enti pubblici e privati disponibili all'attivazione dei percorsi di alternanza scuola-lavoro (par. 13.2.1);
- *comma 84* → il dirigente scolastico, nell'ambito dell'organico dell'autonomia assegnato e delle risorse disponibili, può ridurre il numero di alunni per classe, anche in rapporto alle esigenze degli alunni con disabilità;
- *comma 85* → il dirigente scolastico può effettuare le sostituzioni dei docenti assenti fino a dieci giorni ricorrendo al personale dell'organico dell'autonomia;
- *comma 117* → per il personale docente ed educativo in anno di prova, il dirigente scolastico affida, a inizio anno, le funzioni di tutor a un docente di sua scelta; a fine anno esprime la valutazione per la conferma in ruolo sulla base dell'istruttoria predisposta da tale docente tutor, sentito il comitato per la valutazione (par. 18.2 sgg.);
- *comma 127* → il dirigente scolastico, sulla base dei criteri individuati dal comitato per la valutazione dei docenti, assegna annualmente ai docenti meritevoli il riconoscimento economico (*bonus*) derivato dall'apposito fondo ministeriale (par. 18.9.2).

### **16.2.2 I collaboratori del dirigente scolastico**

Il comma 5 dell'art. 25 del sopra citato D.Lgs. n. 165/2001 istituzionalizza le figure di collaboratori del dirigente scolastico: *“Nello svolgimento delle proprie funzioni organizzative e amministrative il dirigente può avvalersi di docenti da lui individuati, ai quali possono essere delegati specifici compiti, ed è coadiuvato dal responsabile amministrativo, che sovrintende, con autonomia operativa, nell'ambito delle direttive di massima impartite e degli obiettivi assegnati, ai servizi amministrativi ed ai servizi generali dell'istituzione scolastica, coordinando il relativo personale”*.

I collaboratori del dirigente scolastico appartengono, quindi, a due distinti profili professionali: quello dei docenti (la trattazione è nel par. 18.4.1 sgg.) e quello del direttore dei servizi generali e amministrativi (appartenente all'area del personale non docente).

### **16.2.3 Il direttore dei servizi generali e amministrativi**

A decorrere dal 1° settembre 2000, data di attribuzione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e della dirigenza ai capi d'istituto, il responsabile amministrativo ha assunto la qualifica di direttore dei servizi generali ed amministrativi (dsga).

Gli elementi di maggior novità e complessità del profilo del dsga si possono riassumere nei seguenti:

- la responsabilità diretta dell'attività amministrativa della scuola;
- la sottoposizione del personale ATA alle *“dirette dipendenze”* del dsga nell'ambito degli *“indirizzi impartiti”* dal dirigente scolastico;
- la gestione unitaria dei servizi amministrativi e generali per assicurare l'attuazione del Piano triennale dell'offerta formativa.

Occorre tener presente che le funzioni amministrative di competenza del dirigente scolastico sono normalmente basate sull'attività istruttoria del dsga: a partire dalla predisposizione degli strumenti di bilancio, degli atti di gestione delle carriere del personale, dell'acquisizione e della custodia dei beni dell'istituto.

Nel vigente CCNL (Tabella A, Area D) è riportato il suo profilo professionale.

#### **16.2.4 Il dirigente scolastico come datore di lavoro ai fini della sicurezza**

La complessità della materia non ne consente la trattazione in questo manuale se non limitandoci a poche ed essenziali informazioni.

La normativa riguardante la tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro è stata raccolta in un Testo Unico (D.Lgs. 9 aprile 2008, n. 81).

Il dirigente scolastico assume la responsabilità diretta di datore di lavoro relativamente ai seguenti adempimenti:

- valutazione dei rischi per la salute e la sicurezza con elaborazione del relativo documento (DVR: documento di valutazione dei rischi), il cui corollario è il Piano di emergenza;
- designazione del responsabile del servizio di prevenzione e protezione (RSPP): persona dotata di requisiti professionali specifici, incaricata di coordinare il servizio di prevenzione e protezione dai rischi;
- designazione dei membri del servizio di prevenzione e protezione nonché dei lavoratori incaricati dell'attuazione delle misure di lotta antincendio e di primo soccorso (figure sensibili);
- nomina del medico competente (in casi specifici segnali dal DVR: normalmente non nelle istituzioni scolastiche);
- segnalazione dei rischi all'ente locale proprietario degli edifici scolastici (Comune per il primo ciclo, Provincia per il secondo ciclo);
- attività di informazione e formazione dei lavoratori tramite appositi corsi.

Alle figure sensibili di cui sopra va aggiunto il rappresentante dei lavoratori per la sicurezza (RLS): l'incarico tuttavia non proviene dal dirigente scolastico, essendo egli designato dai lavoratori nell'ambito della RSU (par. 23.3.6) per rappresentare i dipendenti per quanto concerne gli aspetti della salute e della sicurezza nel luogo di lavoro. Anch'egli deve essere in possesso di una specifica preparazione conseguita tramite l'apposito corso.

#### **16.2.5 Il dirigente scolastico come titolare del trattamento dei dati personali (tutela della privacy)**

Anche per questa materia ci limitiamo a poche ed essenziali informazioni.

Per *privacy* si intende il diritto della persona di impedire che le informazioni che la riguardano siano trattate da altri o siano portate a conoscenza di altri, a meno che il soggetto non abbia volontariamente prestato il proprio consenso.

Con il D.Lgs. 30 giugno 2003, n. 196, è stato approntato il Codice in materia di protezione dei dati personali, Testo Unico che regolamenta l'intera materia, il cui art. 2 prevede *“che il trattamento dei dati personali si svolga nel rispetto dei diritti e delle libertà fondamentali, nonché della dignità dell'interessato, con particolare riferimento alla riservatezza, all'identità personale e al diritto alla protezione dei dati personali”*.

A tal fine, il dirigente scolastico, nella sua qualità di titolare del trattamento, predispone il Documento programmatico di sicurezza: esso contiene l'analisi dei rischi che possono ricadere sul trattamento dei dati, le modalità per assicurare la corretta gestione di questi ultimi sia con sia senza l'ausilio di strumenti elettronici, nonché gli incarichi assegnati al personale (responsabile del trattamento, amministratore di sistema, incaricato alla custodia delle *password*, incaricati al trattamento dei dati personali e comuni, incaricati del trattamento dei dati sensibili).

In materia di incarichi, il dirigente scolastico può designare il responsabile del trattamento, che può essere il direttore dei servizi generali e amministrativi o altra figura professionale all'interno o all'esterno dell'istituzione scolastica che il dirigente ritiene adeguata.

## 16.3 Il Piano dell'offerta formativa (POF)

---

*“Il piano è il documento fondamentale costitutivo dell’identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell’ambito della loro autonomia”* (D.P.R. n. 275/1999, art. 3, c. 1).

Nella realtà sociale di un dato territorio la scuola autonoma è l'istituzione che dà risposta alle aspettative di istruzione e di formazione della comunità locale.

Da qui la necessità di un progetto d'istituto che investa i giovani nel loro percorso di scuola e che, nel contempo, raccordi gli standard generali predisposti a livello nazionale con le esigenze delle scuole autonome. Esse sono chiamate ad interrogarsi sulle proprie finalità e sul proprio modo di porsi nei confronti dei giovani che vi fanno affidamento: la legge chiede alle scuole di definire la propria *“identità culturale e progettuale”* quale risposta al bisogno di interlocuzione di studenti e famiglie. L'autonomia si esplica all'interno delle norme generali che assicurano il carattere unitario del sistema pubblico di istruzione. Ne deriva che *“il piano dell'offerta formativa è coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi determinati a livello nazionale... e riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa”* (art. 3, c. 2). L'adozione del POF divenne obbligatoria a decorrere dal 1° settembre 2000.

### 16.3.1 L'ampliamento dell'offerta formativa

Il POF prevede non solo le attività ordinarie e gli insegnamenti obbligatori, sia quelli del curricolo nazionale sia quelli del curricolo d'istituto (par. 16.3.8), ma altresì gli ampliamenti dell'offerta formativa che tengano conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali. I predetti ampliamenti consistono in ogni iniziativa coerente con le proprie finalità, in favore dei propri alunni e, coordinandosi con eventuali iniziative promosse dagli Enti locali, in favore della popolazione giovanile e degli adulti (D.P.R. n. 275/1999, art. 9).

Nell'ambito delle attività in favore degli adulti possono essere promosse specifiche iniziative di informazione e formazione destinate ai genitori degli alunni.

### 16.3.2 La rivisitazione del POF nella legge n. 107/2015

La legge n. 107/2015 si è proposta di dare piena attuazione all'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Le finalità del rilancio dell'autonomia sono enunciate nel c. 1 dell'art. 1:

- affermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza;
- innalzare i livelli di istruzione e le competenze delle studentesse e degli studenti, rispettandone i tempi e gli stili di apprendimento;
- contrastare le diseguaglianze socio-culturali e territoriali, prevenire e recuperare l'abbandono e la

dispersione scolastica, in coerenza con il profilo educativo, culturale e professionale dei diversi gradi di istruzione (v. Indicazioni nazionali);

- realizzare una scuola aperta, quale laboratorio di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva;
- garantire il diritto allo studio, le pari opportunità di successo formativo e di istruzione permanente dei cittadini.

La maggiore complessità della progettazione formativa, unita all'esigenza di dare un minimo di stabilità all'organico funzionale della scuola, ha indotto il legislatore ad ampliare l'orizzonte temporale del POF, portandolo a tre anni.

Ne è conseguita la riscrittura dell'art. 3 *"Piano dell'offerta formativa"* del D.P.R. n. 275/1999, operata con il comma 14 della L. 107/2015: dal nuovo testo traspare la scelta dello sviluppo nella continuità.

Il Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF) va predisposto entro il mese di ottobre dell'anno scolastico precedente il triennio di riferimento; esso contiene anche la programmazione delle attività formative rivolte al personale docente e ATA, nonché la definizione delle risorse occorrenti in base alla quantificazione disposta per le istituzioni scolastiche.

Il Piano può essere rivisto annualmente entro il mese di ottobre (comma 12).

L'USR verifica che esso rispetti il limite dell'organico assegnato a ciascuna istituzione scolastica e trasmette al Ministero gli esiti della verifica (comma 13).

### **16.3.3 La procedura di elaborazione e approvazione del PTOF nella legge n. 107/2015**

*"Ogni istituzione scolastica predispone, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il piano dell'offerta formativa"* (art. 3, c. 1).

*"Il piano è elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione definiti dal dirigente scolastico.*

*Il piano è approvato dal consiglio d'istituto* (art. 3, c. 4).

La procedura di elaborazione del PTOF assume rilevanza in quanto la sua significatività è legata alle più o meno efficaci modalità con le quali le componenti interne ed esterne dell'Istituto sono coinvolte nel processo:

- le componenti interne sono il collegio dei docenti con le sue articolazioni, il consiglio di istituto e, nella scuola del secondo ciclo, gli studenti;
- le componenti esterne sono l'utenza con le associazioni dei genitori, gli enti locali e le associazioni operanti nel territorio; nel caso di istituti del secondo ciclo la scuola ha rapporti con le realtà produttive ed associative delle imprese, con la Camera di commercio, con le istituzioni della Regione, della Provincia, dell'Unione europea ecc.

Il più marcato rilievo dato al ruolo del dirigente scolastico ha comportato la diversa impostazione dell'iter procedurale: mentre, nel passato, gli indirizzi generali da fornire preliminarmente al collegio dei docenti perché si attivasse nella elaborazione del Piano erano definiti dal consiglio d'istituto, essi rientrano ora nell'attività del dirigente, come pure il raccordo con le realtà del territorio nonché con le associazioni dei genitori e degli studenti.

Si è voluto, in altre parole, spostare verso la dirigenza il baricentro dell'equilibrio fra gli organi collegiali e l'organo monocratico, soggetto quest'ultimo (per obbligo di legge e vincolo di contratto) alle regole della pubblica dirigenza. Vi si può leggere l'obiettivo di rendere le istituzioni scolastiche più permeabili alle direttive ministeriali

e meno arroccate nell'autoreferenzialità, sinonimo di isolamento dalle istanze sociali e di immobilismo nell'azione formativa rivolta alle giovani generazioni.

#### **16.3.4 Il potenziamento dell'offerta formativa nel Piano triennale**

Si spiega in tal modo anche la pressante elencazione degli obiettivi formativi individuati come prioritari nel potenziamento dell'offerta formativa (comma 7), qui di seguito sinteticamente citati:

- valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche, anche mediante l'utilizzo della metodologia CLIL (par. 13.1.3);
- potenziamento delle competenze matematico-logiche e scientifiche;
- potenziamento delle competenze musicali, artistiche e nei media di produzione e di diffusione delle immagini e dei suoni;
- sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e il sostegno dell'assunzione di responsabilità;
- potenziamento delle conoscenze in materia giuridica ed economico-finanziaria e di educazione all'autoimprenditorialità;
- sviluppo di comportamenti responsabili ispirati alla conoscenza e al rispetto della legalità, della sostenibilità ambientale, dei beni paesaggistici, del patrimonio culturale;
- potenziamento delle discipline motorie e sviluppo di comportamenti ispirati a uno stile di vita sano;
- sviluppo delle competenze digitali degli studenti;
- potenziamento delle metodologie laboratoriali e delle attività di laboratorio;
- prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, di ogni forma di discriminazione e del bullismo;
- potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con BES;
- valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese;
- apertura pomeridiana delle scuole e riduzione del numero di alunni e di studenti per classe o per articolazioni di gruppi di classi, anche con potenziamento del tempo scolastico o rimodulazione del monte orario rispetto a quanto indicato dal Regolamento di cui al D.P.R. n. 89/2009;
- incremento dell'alternanza scuola-lavoro nel secondo ciclo di istruzione;
- valorizzazione di percorsi formativi individualizzati e coinvolgimento degli alunni;
- individuazione di percorsi e di sistemi funzionali alla premialità e alla valorizzazione del merito degli alunni/degli studenti;
- alfabetizzazione e perfezionamento dell'italiano come lingua seconda attraverso corsi e laboratori per studenti di cittadinanza o di lingua non italiana, da organizzare anche in collaborazione con gli enti locali e il terzo settore, con l'apporto delle comunità di origine, delle famiglie e dei mediatori culturali;
- definizione di un sistema di orientamento.

#### **16.3.5 L'educazione alla parità tra i sessi: trasparenza del PTOF ed “estraneità” delle ideologie gender**

Un altro dei compiti che la recente legge n. 107/2015 attribuisce alla responsabilità formativa della scuola è la promozione di quel tipo particolare di formazione che viene qui chiamata *“educazione alla parità tra i sessi”*.

Afferma il c. 16: *“Il piano triennale dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei principi di pari opportunità*

*promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori sulle tematiche indicate dall'articolo 5, comma 2, del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, convertito, con modificazioni, dalla legge 15 ottobre 2013, n. 119 (...)".*

Il citato c. 16 rinvia, per essere compreso nella sua portata, ad una disposizione contenuta nel D.L. 93/2013 conv. in L. n. 119/2013, il cui art. 5 promuove un *"Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere"*, che si rivolge anche alle scuole chiedendo ad esse di:

- promuovere un'adeguata formazione del personale della scuola alla relazione e contro la violenza e la discriminazione di genere;
- promuovere per tutti gli ordini di scuola, nell'ambito sia delle indicazioni nazionali sia della programmazione didattica curricolare ed extracurricolare *"la sensibilizzazione, l'informazione e la formazione degli studenti al fine di prevenire la violenza nei confronti delle donne e la discriminazione di genere, anche attraverso un'adeguata valorizzazione della tematica nei libri di testo"*.

Preoccupazioni sono state sollevate da parte di chi ha visto nel c. 16 della legge n. 107/2015 la possibilità di introdurre nelle scuole insegnamenti di educazione alla sessualità in contrasto con il sentire delle famiglie, in particolare la c.d. "Teoria del gender".

Sul tema il Ministero è intervenuto con due note di chiarimento.

La prima, del 6 luglio 2015 prot. n. 4321, ha richiamato i termini generali dell'introduzione nel PTOF di attività didattiche che si intersecano con la prerogativa educativa che la Costituzione assegna alla famiglia:

- tutte le attività che le istituzioni scolastiche intendono realizzare devono essere specificate nel PTOF;
- le famiglie hanno il diritto e il dovere di conoscere i contenuti del PTOF prima dell'iscrizione dei propri figli;
- la partecipazione a tutte le attività extracurricolari inserite nel PTOF è per sua natura facoltativa e prevede la richiesta del consenso dei genitori per gli studenti minorenni o degli stessi se maggiorenni.

Con la successiva nota prot. n. 1972 del 15 settembre 2015, il Ministero è intervenuto nel merito del possibile insegnamento nelle scuole della c.d. "teoria del gender" sulla base di un'interpretazione del c. 16 della legge n. 107/2015 definita *"non corretta"*. Viene ribadito che l'*"educazione alla parità dei sessi"*, lungi dal richiamare *"ideologie di qualsivoglia natura"*, si fonda sui principi costituzionali: la pari dignità dei cittadini *"senza distinzione di sesso"* (art. 3) e i diritti della famiglia *"come società naturale fondata sul matrimonio"* (art. 29).

La nota ministeriale conclude che, nella scuola, *"tra i diritti e i doveri e tra le conoscenze da trasmettere non rientrano in nessun modo né 'ideologie gender' né l'insegnamento di pratiche estranee al mondo educativo"*.

### **16.3.6 I compiti del collegio dei docenti nella elaborazione del PTOF**

Data la competenza in materia di funzionamento didattico, spetta al collegio dei docenti procedere all'elaborazione della progettazione curricolare.

Commissioni dedicate del collegio dei docenti predispongono i progetti che l'Istituto intende attivare: continuità educativa tra i diversi ordini di scuola, integrazione degli alunni disabili, con DSA o con BES, degli alunni stranieri (v. [Cap. 19](#)), orientamento scolastico e professionale, alternanza scuola-lavoro, ampliamento dell'offerta formativa ecc.

La complessità delle operazioni di elaborazione del PTOF e la vastità della platea delle componenti interessate richiedono un forte coordinamento, che fa capo al dirigente scolastico stesso o un collaboratore da lui designato, con il coinvolgimento del docente con funzione strumentale e della specifica commissione.

La commissione opera tramite incontri con le diverse componenti e/o tramite questionari per coinvolgere l'utenza provvedendo inoltre, al termine dell'anno scolastico, alla verifica sull'efficace realizzazione del PTOF tramite questionari di *customer satisfaction*.

### **16.3.7 La progettazione educativa e curricolare nel PTOF**

Nella enucleazione delle scelte educative dell'istituto vanno tenuti presenti gli obiettivi generali del processo formativo stabiliti dal Ministero (art. 8, c. 1 del Regolamento dell'autonomia, D.P.R. 275/1999) tramite le Indicazioni nazionali.

Gli obiettivi generali del processo formativo costituiscono le mete di formazione delle nuove generazioni che il sistema scolastico è chiamato a perseguire nel percorso di istruzione.

Nell'elaborazione del PTOF l'Istituto deve individuare tra essi quali siano quelli che il territorio in cui opera richiede di perseguire con maggior pregnanza e su cui indirizzare l'impegno dell'intera comunità scolastica (*mission*).

Anche per quanto riguarda le scelte curricolari l'istituto deve tener presenti *"gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni"* definiti dal Ministero (art. 8, c. 1b del Regolamento) e contenuti nelle Indicazioni nazionali.

Gli obiettivi specifici di apprendimento rappresentano le conoscenze e le abilità che un alunno deve acquisire al termine di un periodo di istruzione predefinito (un anno, un biennio, un ciclo di istruzione) in una particolare disciplina o in rapporto al Profilo dello studente.

Nell'impostazione del curricolo l'Istituto dovrà adeguare gli obiettivi indicati a livello nazionale alla situazione dei propri studenti.

### **16.3.8 La progettazione organizzativa nel PTOF**

L'autonomia organizzativa dell'Istituto si esplica all'interno di linee comuni a carattere nazionale che sono costituite da:

- le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricoli e il relativo monte ore annuale;
- l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricoli 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 curricolo (art. 8, comma 1 c-d-e).

Le risorse sono costituite anzitutto dall'organico del personale docente e non docente nonché dalle dotazioni finanziarie assegnate.

Nel rispetto di tali vincoli ogni Istituto, nella sua autonomia, è chiamato ad organizzare le risorse secondo i migliori criteri di efficienza e di efficacia per garantire all'utenza la qualità del servizio scolastico.

La normativa ministeriale successiva ha precisato che la quota riservata all'autonomia scolastica non può superare il 20% del monte ore annuo (D.M. 28 dicembre 2005; D.M. 13 giugno 2006, n. 47; nota 22 giugno 2006).

### **16.3.9 L'autonomia didattica nell'art. 4 del Regolamento dell'autonomia**

Il D.P.R. n. 275/1999 affronta l'argomento dell'autonomia didattica delle scuole all'art. 4, chiarendo che essa si esercita *“nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa delle famiglie e delle finalità generali del sistema”*.

La modalità di esercizio dell'autonomia didattica si svolge principalmente nel concretizzare gli *“obiettivi nazionali”* in percorsi formativi *“funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni”*, riconoscendo e valorizzando le diversità e le potenzialità di ciascuno, per raggiungere il successo formativo con *“tutte le iniziative utili”*.

Le scuole possono regolare autonomamente *“i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni”*, adottando *“tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune”*.

Tra queste sono indicate, a titolo esemplificativo:

- l'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività;
- la definizione di unità di insegnamento non coincidenti con l'unità oraria della lezione e l'utilizzazione degli spazi orari residui;
- 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 secondo quanto previsto dalla legge n. 104/1992;
- l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso;
- l'aggregazione delle discipline in aree e ambiti disciplinari.

L'autonomia didattica consente la programmazione di percorsi e attività pluridisciplinari *“anche sulla base degli interessi manifestati dagli alunni”*, nonché di *“insegnamenti in lingua straniera in attuazione di intese e accordi internazionali”*.

Vanno assicurate comunque le *“iniziativa di recupero e sostegno, di continuità e di orientamento scolastico e professionale, coordinandosi con le iniziative eventualmente assunte dagli enti locali in materia di interventi integrati”*.

Le scuole dell'autonomia hanno anche il compito di:

- individuare *“le modalità e i criteri di valutazione degli alunni nel rispetto della normativa nazionale ed i criteri per la valutazione periodica dei risultati conseguiti dalle istituzioni scolastiche rispetto agli obiettivi prefissati”*;
- provvedere alla scelta trasparente e tempestiva, all'adozione ed utilizzazione di metodologie e strumenti didattici (compresi i libri di testo) coerenti con il PTOF;
- favorire l'introduzione e l'utilizzazione di tecnologie innovative;
- stabilire i *“criteri per il riconoscimento dei crediti e per il recupero dei debiti scolastici”* tenendo conto della *“necessità di facilitare i passaggi tra diversi tipi e indirizzi di studio, di favorire l'integrazione tra sistemi formativi, di agevolare le uscite e i rientri tra scuola, formazione professionale e mondo del lavoro”*;
- effettuare il riconoscimento reciproco dei crediti tra diversi sistemi formativi e la relativa certificazione, in riferimento all'art. 17 della legge n. 196/1997 (c.d. legge Treu) *“fermo restando il valore legale dei titoli di studio previsti dall'attuale ordinamento”*.

### **16.3.10 L'autonomia nelle procedure di valutazione**

Il Regolamento dell'autonomia affronta l'argomento delle Verifiche e modelli di certificazione all'art. 10.

Il tema della valutazione è stato rivisitato dall'apposito Regolamento di coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni (D.P.R. n. 122/2009), che ha confermato la competenza del collegio dei docenti nella determinazione delle procedure di valutazione degli alunni, la quale resta assegnata alle singole istituzioni scolastiche, vincolate al rispetto di *standard* definiti a livello nazionale. Recita infatti il c. 5 dell'art. 1: “*Il collegio dei docenti definisce modalità e criteri per assicurare omogeneità, equità e trasparenza della valutazione, nel rispetto del principio della libertà di insegnamento. Detti criteri e modalità fanno parte integrante del piano dell'offerta formativa*”.

Il rispetto degli *standard* è valutato mediante prove predisposte dall'INVALSI (par. 16.7 sgg.), per garantire la comparabilità e “spendibilità” dei “crediti formativi”. Rimangono centralizzate le procedure per la conduzione degli esami finali, al termine del primo ciclo e del secondo ciclo di istruzione (Cost., art. 33, c. 5): si tratta, infatti, di esami di Stato, dai quali consegue il rilascio di diplomi aventi valore legale.

### **16.3.11 L'autonomia organizzativa**

L'autonomia organizzativa è “*espressione di libertà progettuale*” (art. 5 del D.P.R. n. 275/1999), purché sia coerente con gli obiettivi generali e specifici di ciascun tipo e indirizzo di studio e indirizzata al miglioramento dell'offerta formativa.

Tra le espressioni di autonomia organizzativa rientrano:

- gli adattamenti del calendario scolastico in relazione alle esigenze derivanti dal PTOF;
- l'organizzazione flessibile dell'orario del curricolo (destinato alle singole discipline e attività), “*anche sulla base di una programmazione plurisettimanale, fermi restando l'articolazione delle lezioni in non meno di cinque giorni settimanali e il rispetto del monte ore annuale (...)*”;
- la possibilità di diversificare nelle classi le modalità di impiego dei docenti “*in funzione delle eventuali differenziazioni nelle scelte metodologiche ed organizzative*” del PTOF.

### **16.3.12 L'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo – I progetti e la loro verifica**

L'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo (art. 6) consente alle istituzioni scolastiche, “*singolarmente o tra loro associate*”, di corrispondere meglio alle esigenze delle realtà locali. Ciò può essere realizzato curando, tra l'altro:

- la progettazione formativa e la ricerca valutativa;
- la formazione e l'aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico;
- l'innovazione metodologica e disciplinare;
- la ricerca didattica sulle diverse valenze delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e sulla loro integrazione nei processi formativi;
- la documentazione educativa e la sua diffusione all'interno della scuola;
- gli scambi di informazioni, esperienze e materiali didattici;
- l'integrazione fra le articolazioni del sistema scolastico e, d'intesa con le Regioni, fra i due canali dell'istruzione e dell'istruzione e formazione professionale (par. 13.1.1 e 21.2.3).

Sono possibili anche “*modifiche strutturali che vanno oltre la flessibilità curricolare*”, per le quali le istituzioni

scolastiche, singole o associate, possono proporre al Ministero *“iniziativa finalizzate alle innovazioni”*, seguendo le modalità indicate dall’art. 11.

Con l’autonomia scolastica questo tipo di sperimentazione è assorbito nelle “ordinarie” competenze del collegio docenti (non occorre più l’autorizzazione ministeriale). Al Ministero rimane la facoltà di promuovere progetti *“volti a esplorare possibili innovazioni riguardanti gli ordinamenti degli studi, la loro articolazione e durata, l’integrazione fra sistemi formativi, i processi di continuità e orientamento”*; come pure può riconoscere *“progetti di iniziative innovative delle singole istituzioni scolastiche riguardanti gli ordinamenti degli studi quali disciplinati ai sensi dell’art. 8”*.

Tali progetti (art. 11, c. 2 del Regolamento dell’autonomia):

- devono avere una durata predefinita;
- devono indicare con chiarezza gli obiettivi;
- quelli attuati devono essere sottoposti a valutazione dei risultati;
- agli studi compiuti dagli alunni nell’ambito delle iniziative attuate è riconosciuta piena validità, secondo criteri di corrispondenza fissati nel decreto del Ministro;
- in base ai risultati si può giungere a ridefinire, con le procedure di cui all’articolo 8, nuovi curricoli e nuove scansioni degli ordinamenti degli studi.

## 16.4 L’organico dell’autonomia

---

L’attuazione del Piano triennale dell’offerta formativa comporta la definizione dell’organico dell’autonomia: esso è costituito dai posti comuni, dai posti per il sostegno e dai posti per il potenziamento dell’offerta formativa (legge n. 107/2015, art. 1, commi 63-69).

Questi ultimi includono ogni risorsa umana riferita all’organizzazione, alla progettazione e al coordinamento, incluso il fabbisogno per i progetti e le convenzioni di particolare rilevanza didattica e culturale espresso da reti di scuole o per progetti di valore nazionale.

L’iter per la definizione di tale organico ha, come prima tappa, il decreto del Ministero che, a decorrere dall’anno scolastico 2016/2017, determina triennalmente l’organico dell’autonomia su base regionale.

Il riparto tra le Regioni è effettuato sulla base del:

- numero delle classi, per i posti comuni;
- numero degli alunni, per i posti del potenziamento;
- numero degli alunni disabili, per il potenziamento dei posti di sostegno.

### 16.4.1 Il piano straordinario di assunzioni a tempo indeterminato

Per soddisfare le richieste dell’organico dell’autonomia, nel contesto in cui è stata impostata la riforma della “Buona scuola”, il legislatore ha autorizzato il Ministero ad attuare un piano straordinario di assunzioni a tempo indeterminato di docenti nell’a.s. 2015/2016 (commi 95-105).

Le finalità sono due, da realizzarsi per fasi successive:

1. la copertura di tutti i posti comuni e di sostegno dell’organico di diritto, rimasti vacanti e disponibili al

termine delle operazioni di immissione in ruolo effettuate *“ai sensi dell’articolo 399 del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, al termine delle quali sono sopprese le graduatorie dei concorsi per titoli ed esami banditi anteriormente al 2012”*;

2. la copertura degli ulteriori posti creati dall’organico “potenziato” dell’autonomia, elencati alla Tabella 1 allegata alla legge, posti suddivisi fra le regioni in contingenti distinti fra posti comuni e posti di sostegno; i posti comuni sono a loro volta ripartiti fra gli ordini di scuola (primaria, secondaria di primo e di secondo grado).

#### **16.4.2 Assegnazione dei docenti di ruolo agli ambiti territoriali**

A decorrere dall’anno scolastico 2016/2017 i ruoli dei docenti sono regionali, articolati in ambiti territoriali, suddivisi in sezioni separate per gradi di istruzione, classi di concorso e tipologie di posto.

Gli ambiti territoriali sono definiti entro il 30 giugno 2016 dagli USR, su indicazione del Ministero, sentiti le regioni e gli enti locali. L’ampiezza di tali ambiti è inferiore alla provincia o alla città metropolitana e tiene conto dei seguenti fattori:

- a) la popolazione scolastica;
- b) la prossimità delle istituzioni scolastiche, fra loro collegate in rete (par. 16.5.1);
- c) le caratteristiche del territorio.

La regola per il futuro è l’assegnazione dei docenti ai ruoli regionali negli ambiti territoriali.

#### **16.4.3 Individuazione dei docenti da assegnare all’organico dell’autonomia**

Spetta al dirigente scolastico individuare il personale da assegnare ai posti dell’organico dell’autonomia (legge n. 107/2015, art. 1, comma 18).

L’innovazione, analiticamente descritta nel comma 79 della legge, è stata oggetto di forte discussione in quanto afferma un principio del tutto nuovo nella scuola statale: il primato dell’iniziativa dell’istituzione scolastica nella costituzione del corpo docente, quando, tradizionalmente, la scelta del “posto” è sempre stata prerogativa del singolo insegnante.

Nella legge n. 107/2015 l’affermazione del principio è stata contemperata con una serie di tutele a favore dei docenti: ma è innegabile che essa appaia coerente con il rinnovato ordinamento dell’autonomia delle scuole, ordinamento nel quale spiccava la sottrazione di ogni facoltà di intervento nella scelta degli insegnanti chiamati alla realizzazione del Piano triennale dell’offerta formativa.

Il dirigente scolastico può utilizzare i docenti anche in classi di concorso diverse da quelle per le quali sono abilitati a condizione che:

- posseggano titoli di studio validi per l’insegnamento della disciplina e percorsi formativi e competenze professionali coerenti con gli insegnamenti da impartire;
- non siano disponibili nell’ambito territoriale docenti abilitati in quelle classi di concorso.

### **16.5 L’autonomia di associarsi in rete**

---

Le istituzioni scolastiche possono promuovere o aderire ad accordi, dando vita a *Reti di scuole* per il

raggiungimento della proprie finalità istituzionali (art. 7), sia per attività didattiche sia per ricerca, sperimentazione e sviluppo, formazione e aggiornamento, ed anche per migliorare l'amministrazione e la contabilità, per l'acquisto comune di beni e servizi e per l'organizzazione di altre attività *“coerenti con le finalità istituzionali”*. Tutte le scuole, sia singolarmente che collegate in rete, possono:

- stipulare convenzioni con università statali o private, con istituzioni, enti, associazioni o agenzie del territorio che offrano il loro apporto alla realizzazione di specifici obiettivi;
- promuovere e partecipare, su progetti determinati, ad accordi e convenzioni per il coordinamento di attività di comune interesse di più scuole, enti, associazioni del volontariato e del privato sociale;
- per assolvere compiti istituzionali coerenti col PTOF, *“costituire o aderire a consorzi pubblici e privati per l'acquisizione di servizi e beni che facilitino lo svolgimento dei compiti di carattere formativo”*.

#### **16.5.1 Le reti negli ambiti territoriali costituiti ex lege n. 107/2015**

Diversa natura hanno le reti territoriali costituite *ex lege* n. 107/2015 per la gestione dell'organico dei docenti. Esse non nascono dalle libere esigenze associative delle scuole ma, essendo finalizzate alla gestione dell'organico, rispondono ad altre necessità.

Tali reti territoriali, infatti, devono:

- assicurare l'assegnazione di sede territoriale ai docenti neoimmessi in ruolo (par. 18.2.5) e a quelli che, già di ruolo su organico sede, perdono il posto e/o chiedono la mobilità;
- costituire l'ambiente di incontro fra le proposte dei dirigenti scolastici del territorio e i docenti incardinati nell'ambito, al fine di attuare l'offerta formativa delle scuole tramite l'organico potenziato.

Le reti territoriali (commi 71-72) sono costituite dagli uffici scolastici regionali entro la data del 30 giugno 2016. Ad esse aderiscono tutte le istituzioni scolastiche del territorio, le quali stipulano accordi in merito a:

- criteri e modalità per l'utilizzo dei docenti per gli insegnamenti opzionali e per il coordinamento dei Piani triennali dell'offerta formativa delle scuole inserite nella rete;
- i piani di formazione del personale scolastico;
- le risorse da destinare alla rete per il perseguitamento delle proprie finalità;
- le modalità per la trasparenza e la pubblicità delle decisioni e dei rendiconti delle attività svolte.

### **16.6 Il trasferimento delle funzioni amministrative alle scuole**

#### **autonome**

---

L'art. 14 *“Attribuzione di funzioni alle istituzioni scolastiche”* del Regolamento ha previsto che, a decorrere dal 1° settembre 2000, alle istituzioni scolastiche fossero attribuite le funzioni, già di competenza dell'Amministrazione centrale e periferica, relative a:

- carriera scolastica degli alunni:
  - le iscrizioni, le frequenze, le certificazioni, la documentazione, la valutazione, il

- riconoscimento degli studi compiuti in Italia e all'estero;
- la valutazione dei crediti e debiti formativi;
- la partecipazione a progetti territoriali e internazionali, la realizzazione di scambi educativi internazionali;
- l'adozione del regolamento di disciplina degli alunni (art. 4 dello "Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria", D.P.R. n. 249/1998: par. 17.4.5. sg.);
- amministrazione e gestione del patrimonio e delle risorse;
- gestione dello stato giuridico ed economico del personale (con esclusione delle materie riservate, in base all'art. 15 o ad altre specifiche disposizioni, all'Amministrazione centrale e periferica: vedi par. successivo);
- inserimento delle istituzioni scolastiche nella rete del Sistema Informativo dell'Istruzione (SIDI);
- abolizione di tutte le autorizzazioni e le approvazioni concernenti le funzioni attribuite alle istituzioni scolastiche, fatto salvo quanto previsto dall'art. 15.

L'art. 14 si conclude con l'enunciazione di una regola fondamentale di trasparenza dell'azione amministrativa e insieme di certezza per la conclusione dei procedimenti: *"I provvedimenti adottati dalle istituzioni scolastiche, fatte salve le specifiche disposizioni in materia di disciplina del personale e degli studenti, divengono definitivi il quindicesimo giorno dalla data della loro pubblicazione nell'albo della scuola. Entro tale termine, chiunque abbia interesse può proporre reclamo all'organo che ha adottato l'atto, che deve pronunciarsi sul reclamo stesso nel termine di trenta giorni, decorso il quale l'atto diviene definitivo. Gli atti divengono altresì definitivi a seguito della decisione sul reclamo".*

### **16.6.1 Le competenze escluse**

In questo quadro di decentramento amministrativo nell'attuazione del principio di sussidiarietà risalta una limitazione essenziale, tale da configurare l'autonomia scolastica come autonomia di genere minore.

La limitazione appare dalle competenze escluse, quelle cioè che sono state mantenute ai livelli centrali (Ministero) e territoriali (Direzioni scolastiche regionali) dell'Amministrazione.

È noto che Comuni, Province, Regioni, Aziende ospedaliere, Aziende sanitarie locali, Camere di commercio (Enti autonomi di diritto pubblico) selezionano in proprio il personale necessario ed idoneo allo svolgimento dei compiti istituzionali.

Questo non è dato alle scuole.

L'art. 15 "Competenze escluse" del Regolamento dell'autonomia esclude:

- il reclutamento del personale docente, amministrativo, tecnico e ausiliario con rapporto di lavoro a tempo indeterminato;
- la formazione delle graduatorie permanenti;
- la mobilità esterna alle istituzioni scolastiche e l'utilizzazione del personale che eccede l'organico funzionale di istituto;
- l'autorizzazione per utilizzazioni ed esoneri.

### **16.6.2 Il coordinamento delle competenze nell'istituto scolastico**

Nel quadro nuovo e complesso dell'istituzione scolastica autonoma apparve la necessità di delineare le regole di funzionamento delle relazioni verticali e orizzontali all'interno dell'istituto nonché fra l'istituto e i livelli

superiori dell'Amministrazione. L'art. 16 del Regolamento dettò le seguenti regole sui comportamenti che ciascun organo scolastico (monocratico o collegiale: par. 22.1.4) deve assicurare ai fini dell'efficienza del sistema così riformato:

- gli organi collegiali della scuola garantiscono l'efficacia dell'autonomia delle istituzioni scolastiche nel quadro delle norme che ne definiscono competenze e composizione;
- il dirigente scolastico esercita le funzioni di cui al decreto legislativo 6 marzo 1998, n. 59, nel rispetto delle competenze degli organi collegiali;
- i docenti hanno il compito e la responsabilità della progettazione e dell'attuazione del processo di insegnamento e di apprendimento;
- il responsabile amministrativo assume funzioni di direzione dei servizi di segreteria nel quadro dell'unità di conduzione affidata al dirigente scolastico;
- il personale della scuola, i genitori e gli studenti partecipano al processo di attuazione e sviluppo dell'autonomia assumendo le rispettive responsabilità.

## 16.7 La contropartita dell'autonomia: il monitoraggio del sistema

---

In esito alla riforma costituzionale del 2001, la nuova formulazione dell'art. 117 assegna alla legislazione esclusiva dello Stato (par. 21.2.2):

- la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale;
- le norme generali sull'istruzione.

Si intersecano, nel sistema dell'istruzione, compiti e responsabilità che afferiscono a livelli diversi: in particolare, se allo Stato compete la *“determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale”*, con altrettanta forza gli compete la verifica sulla fruizione, da parte di tutti i cittadini, di tali livelli essenziali di prestazioni.

Alle istituzioni scolastiche compete la responsabilità della realizzazione dei diritti dei discenti, anzitutto al successo formativo, nell'ambito delle Indicazioni ricevute e delle risorse assegnate, elaborando il Piano dell'offerta formativa e collaborando con l'Amministrazione centrale nella verifica dell'efficienza del sistema.

### 16.7.1 L'Istituto nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione (INVALSI)

Nel sistema scolastico la verifica degli *standard* nazionali è valutata mediante le attività predisposte dall'INVALSI, istituito con legge n. 53/2003 (art. 3).

Sotto il profilo giuridico, l'INVALSI rientra nella categoria delle “Agenzie”, normate dal Titolo II del D.Lgs. n. 300/1999. L'Agenzia comporta una formula organizzativa che scorpora dall'organizzazione diretta dei Ministeri alcune funzioni che possono essere più efficacemente svolte attraverso il loro conferimento a strutture fornite di autonomia e sottoposte al controllo della Corte dei conti.

Il successivo D.L. 147/2007 conv. in legge n. 176/2007 (art. 1, c. 5) prevede che il Ministro fissi *“con direttiva*

*annuale, gli obiettivi della valutazione esterna condotta dal Servizio nazionale di valutazione in relazione al sistema scolastico e ai livelli di apprendimento degli studenti, per effettuare verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti, di norma, alla classe seconda e quinta della scuola primaria, alla prima e terza classe della scuola secondaria di I grado e alla seconda e quinta classe del secondo ciclo, nonché altre rilevazioni necessarie per la valutazione del valore aggiunto realizzato dalle scuole”.*

### **16.7.2 Il nuovo Regolamento sul sistema nazionale di valutazione**

Con D.P.R. 28 marzo 2013, n. 80 ha preso il via il “Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione”.

I soggetti che concorrono alla costituzione del Sistema nazionale di valutazione (SNV) sono:

- l'INVALSI;
- l'INDIRE;
- il contingente ispettivo.

È confermato il compito del Ministero di individuare, tramite direttiva di periodicità triennale, le priorità della valutazione del SNV.

L'art. 3 regolamenta le funzioni dell'INVALSI:

- assicurare il coordinamento funzionale dell'SNV;
- proporre i protocolli di valutazione e il programma delle visite alle istituzioni scolastiche da parte dei nuclei di valutazione esterna;
- definire gli indicatori di efficienza e di efficacia in base ai quali l'SNV individua le istituzioni scolastiche che necessitano di supporto e da sottoporre prioritariamente a valutazione esterna;
- mettere a disposizione delle scuole strumenti relativi al procedimento di valutazione di cui all'articolo 6 per la realizzazione delle azioni di cui al comma 1 dello stesso articolo;
- definire gli indicatori per la valutazione dei dirigenti scolastici;
- curare la selezione, la formazione e l'inserimento in un apposito elenco degli esperti dei nuclei per la valutazione esterna.

Infine, l'INVALSI partecipa alle indagini internazionali e alle altre iniziative in materia di valutazione in rappresentanza dell'Italia.

### **16.7.3 Scuole e INVALSI: dalla collaborazione condivisa all'obbligo di legge**

In attuazione delle Direttive ricevute dal Ministero, l'INVALSI ha organizzato annualmente le previste rilevazioni.

La loro effettuazione ha, tuttavia, dovuto fare i conti con l'opposizione di alcuni sindacati che, tra l'altro, indissero azioni di sciopero nei giorni fissati a livello nazionale a partire dal 2011. Le motivazioni si collocano su due diversi piani: quello contrattuale, in quanto la somministrazione e la correzione delle prove non sarebbero obbligatorie per gli insegnanti poiché non espressamente previste dal CCNL; quello ideologico, derivante dall'opposizione ad azioni ritenute di controllo, finalizzate all'omologazione dall'alto di valori e di contenuti culturali.

Vi erano (e vi sono) dubbi di esperti e preoccupazioni diffuse sulle modalità di attuazione di tali operazioni; è opinione comune della maggioranza delle forze politiche e dei sindacati rappresentativi che una retromarcia sulla

valutazione di sistema avrebbe segnato la sconfitta per coloro che negli ultimi vent'anni si erano battuti perché anche in Italia, come già avvenuto nei Paesi di analogo sviluppo economico e sociale, fosse istituito un Servizio nazionale di valutazione, capace di orientare le politiche nazionali (ma anche locali) verso la ricerca di traguardi più avanzati sul doppio versante della qualità e dell'equità del sistema educativo.

Al di là delle diverse motivazioni, chi guida il sistema dell'istruzione ha la convinzione che il Servizio nazionale di valutazione sia l'indispensabile complemento dell'autonomia delle scuole, la bussola per il governo strategico di un sistema scolastico "deministerializzato", proprio per questo esposto al rischio dell'autoreferenzialità localistica.

La questione della partecipazione attiva degli insegnanti all'effettuazione e alla correzione delle rilevazioni nazionali è stata risolta, in sede legislativa, inserendo nel c.d. "decreto semplificazioni e sviluppo" (D.L. 9 febbraio 2012, n. 5, convertito nella legge 4 aprile 2012, n. 35, art. 51, c. 2) una norma che dichiara "*attività ordinaria d'istituto*" la "*partecipazione delle istituzioni scolastiche alle rilevazioni nazionali degli apprendimenti degli studenti*".

#### **16.7.4 La Direttiva n. 85 del 2012**

La Direttiva all'INVALSI n. 85 del 12 ottobre 2012 "*Priorità strategiche dell'INVALSI per gli anni scolastici 2012/2013, 2013/2014 e 2014/2015*" prevede le rilevazioni nazionali degli apprendimenti degli studenti al termine della:

- classe seconda e quinta della scuola primaria;
- terza classe della scuola secondaria di primo grado tramite le prove previste nel corso dell'esame di Stato (par. 12.7.2);
- seconda e quinta classe della scuola secondaria del secondo ciclo.

Le prove riguardano le aree disciplinari dell'italiano e della matematica, da valutare in coerenza con gli obiettivi di apprendimento definiti dalle Indicazioni nazionali. L'INVALSI, inoltre, garantisce la partecipazione dell'Italia alle indagini internazionali OCSE-PISA, IEA-TIMSS, IEA-PIRLS e TALIS, attivando un più stretto collegamento tra gli esiti delle indagini internazionali e i risultati delle rilevazioni nazionali.

---

#### **Autovalutazione e valutazione delle scuole**

L'INVALSI presta supporto ai processi di autovalutazione delle scuole fornendo loro strumenti di analisi dei dati resi disponibili dal sistema informativo del Ministero attraverso "scuola in chiaro" e dalle rilevazioni sugli apprendimenti degli studenti, nonché degli ulteriori elementi significativi integrati dalle scuole stesse.

Il supporto dell'INVALSI è garantito prioritariamente nell'ambito del progetto VALeS, nella prospettiva di una progressiva estensione degli strumenti e generalizzazione dei processi di autovalutazione e valutazione a tutte le istituzioni scolastiche.

#### **16.7.5 La Direttiva n. 11 del 2014**

La Direttiva triennale n. 85/2012 è stata integrata, dopo soli due anni dalla sua emanazione, dalla successiva Direttiva del 18 settembre 2014, n. 11, valida per gli anni scolastici 2014/2015, 2015/2016 e 2016/2017. Infatti, l'entrata in vigore del Regolamento sul sistema nazionale di valutazione (D.P.R. n. 80 del marzo 2013) aveva

posto l'esigenza di allineare alla nuova fonte normativa le indicazioni precedentemente fornite. La Direttiva n. 11 si articola su tre parti:

- le priorità strategiche della valutazione del Sistema educativo di istruzione e formazione;
- i criteri generali per assicurare l'autonomia del contingente ispettivo;
- i criteri generali per la valorizzazione delle scuole del sistema scolastico nazionale, statali e paritarie, nel processo di autovalutazione.

Circa questi ultimi, fu previsto che, entro il termine dell'a.s. 2014/2015, le scuole fossero chiamate a predisporre un Rapporto di autovalutazione (RAV), utilizzando il quadro di riferimento definito dall'INVALSI e i dati messi a disposizione tramite una piattaforma operativa unica.

Tale Rapporto, corredata degli obiettivi di miglioramento, è stato reso pubblico attraverso l'inserimento nel portale "Scuola in chiaro" e nel sito dell'istituzione scolastica.

#### **16.7.6 Il contrasto al *cheating***

Le rilevazioni dei livelli di apprendimento hanno messo in luce che i dati acquisiti non sempre corrispondono alla realtà delle scuole (se non di più vaste aree territoriali) a causa di comportamenti anomali (*cheating*) messi in atto nel corso delle prove. Nella restituzione dei risultati delle rilevazioni nazionali svoltesi nel periodo maggio/giugno 2012, le scuole hanno per la prima volta avuto esplicita indicazione della stima del peso del *cheating*: anzi, quando questo avesse superato una certa entità, tale da rendere poco affidabili i risultati, essi non sono stati del tutto restituiti. L'intendimento dell'INVALSI è quello di aprire un confronto interno alla singola scuola:

- riguardo l'uso delle rilevazioni sugli apprendimenti, a fini di riflessione sul come migliorare la performance della scuola;
- riguardo le misure interne di contrasto ad un fenomeno intrinsecamente diseducativo.

Sono state previste anche delle contromisure: in ciascuna classe agli alunni possono essere somministrati sino a cinque modelli diversi di prova, ciascuno contraddistinto da un diverso ordinamento di domande e risposte; si è prevista la raccolta di informazioni ulteriori sulle modalità di effettiva conduzione delle prove.

Queste innovazioni, già apportate nel corso delle prove tenutesi nel maggio 2013, sono replicate e ampliate negli anni successivi, nella prospettiva di unificare le prove della classe quinta primaria e della classe prima della secondaria di primo grado (con una collocazione temporale che serva anche a meglio contrastare il *cheating*) e di introdurre il *computer* come strumento di conduzione delle prove.

## **Capitolo 17**

# **La comunità scolastica come luogo della partecipazione: gli organi collegiali d'istituto**

## **17.1 I "decreti delegati" nel contesto del 1974**

---

Fino agli anni '60 il sistema scolastico era basato su un assetto a piramide (il Ministero della pubblica istruzione a livello nazionale, i provveditorati agli studi a livello provinciale, i direttori didattici e i presidi a livello di singola istituzione scolastica) in un sistema gerarchico nel quale l'organo subordinato svolgeva, rispetto all'organo sovraordinato, mansioni delegate ed esecutive. Genitori e studenti non avevano ruoli istituzionali.

La legge delega 30 luglio 1973, n. 477, *"Delega al governo per l'emanazione di norme di stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato"* ha segnato una svolta epocale: e ancora oggi i decreti del Presidente della Repubblica n. 416, 417, 419 e 420, emanati il 31 maggio 1974, sono indicati come i "decreti delegati" per antonomasia, a segnalare l'importanza delle innovazioni introdotte.

La legge, al Titolo II, istituì *"nuovi organi collegiali di governo... finalizzati a realizzare la partecipazione nella gestione della scuola... dando alla scuola stessa i caratteri di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica"* (art. 5).

### **17.1.1 Le Linee guida per la gestione del cambiamento**

La legge n. 477/1973 affiancò ad ogni organo della piramide amministrativa del governo della scuola un organo collegiale, di cui facevano parte componenti del personale interno (direttivo, docente, non docente) e dell'utenza (genitori e studenti) con compiti che in alcune materie erano deliberanti, in altre consultivi rispetto alle determinazioni degli organi decisionali stessi.

Così, nella singola istituzione scolastica, al direttore didattico o preside fu affiancato il consiglio di circolo o istituto; a livello provinciale il consiglio scolastico provinciale (CSP) affiancò il provveditore agli studi; a livello nazionale, al ministero si affiancò il consiglio nazionale della pubblica istruzione (CNPI).

A questi organi simmetrici ai livelli dell'amministrazione fu aggiunto il consiglio scolastico distrettuale (CSD) che rappresentava un ambito territoriale subprovinciale allora coincidente con quello delle Unità sanitarie locali (USL).

### **17.1.2 Dopo la legge n. 477/1973: le riforme mancate**

Oggi, a oltre quarant'anni dall'istituzione degli organi collegiali, risulta molto mutato il clima culturale della società, con il passaggio dalla passione della partecipazione al riflusso nel privato, con i genitori degli allievi sempre meno protagonisti del processo educativo nella scuola e sempre più utenti-clienti, con la comunità sociale dai legami sempre più deboli.

Tuttavia, nonostante le profonde modifiche intervenute nel sistema dei valori, gli organi collegiali sono ancora oggi parte essenziale del sistema scolastico, con le medesime caratteristiche e le medesime funzioni delle origini.

Vi sono stati, invero, nel tempo, più tentativi di riforma, a partire dagli anni Novanta, nella stagione delle riforme successive al periodo di "tangentopoli". Di tali tentativi ebbe conclusione solo l'iter di riforma degli organi collegiali territoriali della scuola. Con D.Lgs. n. 233 del 30 giugno 1999 furono istituiti:

- a livello centrale: il Consiglio superiore della pubblica istruzione;
- a livello regionale: i Consigli regionali dell'istruzione;
- a livello locale: i Consigli scolastici locali.

Dopo varie vicissitudini, il 22 marzo 2012 fu licenziato il disegno di legge n. 953 *"Norme per l'autogoverno delle istituzioni scolastiche statali"* (c.d. "miniriforma Aprea"): ma con la fine della legislatura il ddl decadde.

Tra le deleghe che la legge n. 107/2015 ha attribuito al governo, non risulta quello della ridefinizione degli organi collegiali d'istituto, destinati, quindi, nelle forme attuali a vita ancora duratura.

## 17.2 I vigenti organi collegiali delle istituzioni scolastiche e il loro funzionamento

---

In questa presentazione non sono trattati gli organi collegiali territoriali: viene, invece, svolta una sintetica analisi degli organi collegiali dell'istituzione scolastica.

Sono presi in considerazione:

- il consiglio di circolo o di istituto;
- il collegio dei docenti;
- i consigli di intersezione, di interclasse e di classe;
- il comitato per la valutazione del servizio dei docenti;
- le assemblee studentesche e dei genitori.

Le competenze degli organi collegiali sono oggi ricavate dal Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione (D.Lgs. n. 297/1994, Titolo I, Capo I, Sezione I, artt. 5-15, d'ora in avanti denominato T.U.): infatti le disposizioni dei decreti delegati del 1974 vi sono state novellate.

Nella scuola gli organi collegiali che hanno rilevanza esterna sono:

- il consiglio d'istituto per gli aspetti organizzativi, regolamentari e finanziari nonché per i più gravi provvedimenti disciplinari a carico degli studenti (v. oltre);
- il consiglio di classe per la valutazione degli apprendimenti, l'ammissione alla classe successiva o agli esami di Stato, i provvedimenti disciplinari a carico degli studenti (v. oltre).

Il collegio dei docenti è un organo tecnico, competente all'interno dell'istituto nell'ambito delle attribuzioni che gli sono riservate (v. oltre); non ha rilevanza esterna.

### 17.2.1 Le elezioni scolastiche

Gli organi collegiali interessati dalle elezioni scolastiche sono:

- il consiglio di circolo o di istituto per tutte le componenti (genitori e/o studenti, docenti, non docenti);
- i consigli di classe di intersezione, di interclasse e di classe per la componente genitori;
- il comitato per la valutazione dei docenti (vedi oltre).

Il collegio dei docenti è, invece, l'assemblea professionale costituita da tutti i docenti di fatto in servizio.

La normativa per le elezioni scolastiche è contenuta nell'ordinanza ministeriale 15 luglio 1991, n. 215, *"Elezione degli organi collegiali a livello di circolo-istituto"*. L'indizione delle elezioni fa capo al dirigente scolastico; le date sono indicate dal ministero.

Si noti che per l'esercizio dell'elettorato attivo e passivo non è richiesta la cittadinanza italiana (art. 3 della citata O.M.): quindi i genitori e gli studenti stranieri nella scuola sono sul piede di parità con i loro omologhi

italiani.

### **17.2.2 Le regole di funzionamento degli organi collegiali**

Una parte di rilievo del regolamento d'istituto riguarda il funzionamento degli organi collegiali.

Il Ministero, con C.M. 16 aprile 1975, n. 105, ha fornito un "Regolamento tipo": esso è prescrittivo nel caso in cui la scuola non si sia autonomamente dotata di un proprio regolamento. La competenza ad emanarlo è del consiglio d'istituto.

### **17.2.3 Convocazione e validità della seduta**

La convocazione degli organi collegiali deve essere disposta dal presidente con preavviso di massima non inferiore ai cinque giorni, tramite lettera diretta ai singoli membri dell'organo ed affissa all'albo d'istituto, firmata dal presidente dell'organo collegiale stesso. Il Regolamento d'istituto può prevedere procedure d'urgenza con termini più brevi.

La lettera di convocazione riporta l'ordine del giorno sottoposto a delibera.

La riunione è valida a tutti gli effetti con la presenza di almeno la metà più uno dei componenti in carica; il numero legale deve sussistere al momento della votazione.

### **17.2.4 Discussione e delibera dei punti all'o.d.g.**

È compito del presidente porre in discussione gli argomenti all'ordine del giorno, seguendo la successione in cui compaiono nell'avviso di convocazione. L'ordine di trattazione degli argomenti può essere modificato, previa approvazione a maggioranza.

Di regola, l'organo collegiale delibera solo sugli argomenti all'o.d.g.: il Regolamento d'istituto può prevedere la procedura per l'inserimento, all'inizio della seduta, di altri punti nell'o.d.g.

Conclusa la discussione il presidente pone ai voti la proposta di delibera.

Le votazioni si effettuano: in modo palese per alzata di mano; per appello nominale quando lo richiedono il presidente o uno dei componenti; a scrutinio segreto quando si fa questione di persone.

Le deliberazioni sono adottate a maggioranza assoluta dei voti validamente espressi: gli astenuti si computano nel numero necessario a rendere legale l'adunanza, ma non nel numero dei votanti.

Nelle votazioni palesi, in caso di parità prevale il voto del presidente.

Nel caso di approvazione di un provvedimento per singoli punti, si procede prima con votazioni separate sui singoli punti; si pone ai voti, infine, la delibera nella sua interezza. Nel caso di presentazione di emendamenti rispetto a un testo predisposto si mettono ai voti prima i singoli emendamenti e, infine, il provvedimento nella sua globalità, integrato degli emendamenti precedentemente approvati.

### **17.2.5 Verbalizzazione della seduta**

Di ogni seduta dell'organo collegiale è redatto un processo verbale ad opera di un componente dell'organo collegiale stesso, designato dal presidente alla funzione di segretario: esso va steso su apposito registro a pagine numerate e vidimate dal dirigente scolastico.

In apertura del verbale si attestano gli elementi formali della seduta: data e ora della riunione, nomi di presidente e segretario, nomi dei presenti e degli assenti, dichiarazione di raggiungimento del numero legale. Si trascrive, quindi, l'ordine del giorno quale risulta dalla convocazione.

Normalmente il verbale riporta in maniera sintetica le opinioni e le posizioni che emergono dalla discussione.

Il presidente può tuttavia dettare a verbale dichiarazioni letterali quando ciò sia richiesto dall'interessato; così pure può dettare a verbale singole dichiarazioni di voto o di astensione dal voto.

Per ogni votazione va indicato il numero dei presenti, il numero dei votanti (dedotti gli astenuti), il numero dei voti favorevoli e dei voti contrari nonché la conseguente approvazione/non approvazione della proposta di delibera.

La modalità della votazione deve essere riportata sul verbale, in particolare per le votazioni a scrutinio segreto.

La verbalizzazione è contestuale allo svolgimento della seduta e va approvata allo scioglimento della stessa. Qualora il Regolamento d'istituto ne consenta la stesura in un tempo successivo, il verbale va approvato in apertura della seduta seguente. Dopo l'approvazione esso deve essere firmato dal presidente e dal segretario. Eventuali modifiche chieste da coloro che fanno parte dell'organo collegiale debbono essere approvate a maggioranza ed annotate in calce al testo del verbale stesso, con sottoscrizione di presidente e segretario.

In quanto atto pubblico, il verbale fa fede fino a prova di falso.

## 17.3 Il consiglio d'istituto

---

Il consiglio di circolo (nelle scuole elementari) o di istituto (nelle scuole secondarie) fu voluto dal legislatore come organo di indirizzo e di regolamentazione della scuola e, insieme, come luogo di formazione della volontà collettiva dell'istituzione scolastica, espressa dalle sue componenti: famiglie e studenti, personale della scuola. Organo elettivo, esercita le funzioni di indirizzo politico-amministrativo mentre al dirigente scolastico spetta la gestione della scuola e del personale (par. 22.2.2).

Il consiglio di circolo o di istituto è convocato dal presidente del consiglio stesso: egli è tenuto a disporre la convocazione del consiglio su richiesta del presidente della giunta esecutiva (cioè del dirigente scolastico) ovvero della maggioranza dei componenti del consiglio stesso.

A seguito dell'entrata in vigore della legge n. 111/2011 (art. 19, comma 4), è stata stabilita l'obbligatorietà dell'aggregazione delle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado in istituti comprensivi: il che segna la fine delle direzioni didattiche e, quindi, della denominazione "consiglio di circolo".

### 17.3.1 Composizione ed elezione

Il consiglio d'istituto è composto dai rappresentanti eletti:

- dei genitori degli alunni;
- del personale docente e non docente;
- degli studenti nella scuola secondaria di secondo grado.

Il dirigente scolastico è membro di diritto.

Il numero dei rappresentanti eletti è fissato dall'art. 8, comma 1, del D.Lgs. n. 297/1994, che distingue fra scuole con popolazione scolastica fino a 500 alunni e scuole con popolazione superiore ai 500 alunni.

Nel primo caso è composto da 14 membri: 6 genitori, 6 docenti, 1 non docente, oltre al capo d'istituto; nel secondo caso è composto da 19 membri: 8 genitori, 8 docenti, 2 non docenti, oltre al capo d'istituto.

Nelle scuole secondarie di secondo grado il numero dei genitori è dimezzato per far posto ad altrettanti rappresentanti degli studenti.

Le rappresentanze sono elette per la durata di tre anni tramite elezioni generali delle rispettive componenti indette dal dirigente scolastico; la componente degli studenti è rinnovata annualmente.

L'organo collegiale è validamente costituito anche nel caso in cui non tutte le componenti abbiano espresso la loro rappresentanza (art. 37 T.U.).

Tuttavia occorre procedere ad elezioni suppletive qualora manchi la rappresentanza della componente genitori, nell'ambito della quale deve essere eletto il presidente del consiglio d'istituto. La mancanza di rappresentanza può essere dovuta sia alla perdita dei requisiti da parte di tutti i genitori sia alla non presentazione di liste da parte di tale componente.

Le elezioni suppletive sono indette all'inizio dell'anno scolastico successivo all'esaurimento delle liste, contestualmente alle elezioni annuali dei rappresentanti dei genitori e degli studenti nei consigli di intersezione, di interclasse e di classe.

### **17.3.2 Elezione del presidente del consiglio d'istituto**

La prima convocazione del neoeletto consiglio è disposta dal dirigente scolastico, il quale pone al primo punto dell'o.d.g. l'elezione del presidente.

La votazione è a scrutinio segreto, facendosi questione di persona. La maggioranza richiesta è la maggioranza assoluta dei componenti; se tuttavia il *quorum* non viene raggiunto alla prima votazione, le successive votazioni prevedono la maggioranza relativa.

Il Regolamento d'istituto può prevedere che sia eletto anche un vicepresidente, con le stesse modalità previste per l'elezione del presidente: ne assume le attribuzioni in caso di assenza. Qualora fosse assente anche il vicepresidente, le attribuzioni del presidente sono esercitate dal consigliere genitore più anziano.

Avvenuta l'elezione del presidente, il dirigente scolastico gli lascia immediatamente la presidenza dell'organo collegiale.

### **17.3.3 Decadenza e surroga**

La decadenza dal consiglio di un suo membro si verifica in due ipotesi:

- in caso di perdita dei requisiti (per i genitori il 31 agosto dell'anno in cui il figlio completa il ciclo di studi, ovvero dal momento in cui il figlio non risulta più iscritto; per i docenti e i non docenti nel caso di trasferimento o di cessazione dal servizio);
- in caso di assenza ingiustificata da tre sedute consecutive.

In tali casi il dirigente scolastico provvede con proprio decreto alla surroga con altro membro, il primo fra i non eletti, della stessa componente e della stessa lista di colui che è decaduto.

In assenza della componente genitori, presiede il consigliere più anziano in età. I consigli d'istituto possono funzionare anche se privi di alcuni membri cessati per perdita dei requisiti, purché quelli in carica non siano inferiori a tre, in attesa dell'insediamento dei nuovi eletti a seguito di elezioni suppletive.

### **17.3.4 La giunta esecutiva del consiglio d'istituto**

L'art. 8 del T.U., ai commi 7 e 8, istituisce la giunta esecutiva del consiglio d'istituto. Essa è eletta tra i componenti del consiglio e ha la seguente composizione:

- un docente;
- un rappresentante del personale non docente;
- due genitori (nella scuola del secondo ciclo: un genitore e uno studente).

Ne fanno parte di diritto il dirigente scolastico, che la presiede e ha la rappresentanza del circolo o dell'istituto, ed il capo dei servizi di segreteria (d.s.g.a.) che svolge anche funzioni di segretario della giunta stessa.

Negli istituti del secondo ciclo la rappresentanza dei genitori è ridotta di una unità in quanto è chiamato a far parte della giunta esecutiva un rappresentante eletto dagli studenti.

I compiti della giunta sono enunciati al comma 10 dell'art. 10 T.U.: *“La giunta esecutiva predisponde il bilancio preventivo e il conto consuntivo; prepara i lavori del consiglio di circolo o di istituto, fermo restando il diritto di iniziativa del consiglio stesso, e cura l'esecuzione delle relative delibere”*. Nella fase di elaborazione del Programma annuale (bilancio preventivo) la giunta è chiamata a proporre al consiglio d'istituto il documento programmatico predisposto dal dirigente scolastico.

### **17.3.5 Competenze e funzioni del consiglio d'istituto**

Il consiglio d'istituto è la sede del confronto fra l'istituzione e la società del territorio in cui la scuola agisce.

All'interno dell'istituto il consiglio è l'interlocutore del collegio dei docenti: se il collegio è l'organo dell'elaborazione della programmazione educativa e didattica nonché del Piano triennale dell'offerta formativa, il consiglio è la sede della deliberazione sulle proposte del collegio in merito all'offerta formativa nonché del sostegno organizzativo e finanziario per la sua attuazione.

Esso ha quindi potere deliberante nei seguenti settori fondamentali (v. art. 10 del T.U. e legge n. 107/2015, art. 1 comma 14):

- l'approvazione del Piano triennale dell'offerta formativa (par. 16.3 sgg.);
- l'organizzazione e la programmazione della vita della scuola;
- la materia finanziaria;
- la materia regolamentare, con particolare riferimento alle responsabilità di cui agli artt. 2047 e 2048 cod. civ. (responsabilità sugli alunni minori).

### **17.3.6 La competenza del consiglio d'istituto in materia di bilancio**

Con l'avvento dell'autonomia scolastica sono state impartite le disposizioni per l'approvazione del programma annuale e del conto consuntivo da parte del consiglio d'istituto (D.I. n. 44/2001).

Gli studenti di minore età, membri del consiglio d'istituto, non hanno voto deliberativo sulle materie di bilancio e finanziarie: la ragione sta nell'incapacità legale dei minorenni (art. 2 del cod. civ.).

Si fa cenno di seguito alla materia, soggetta all'obbligo di pubblicità legale.

#### ***Il Programma annuale***

Il Programma annuale (già definito “Bilancio preventivo”) è predisposto dal dirigente scolastico e proposto al consiglio di istituto dalla giunta esecutiva col parere di regolarità contabile dei revisori dei conti entro il 31 ottobre.

Il consiglio di istituto approva il Programma annuale entro il 15 dicembre dell'anno precedente quello cui l'esercizio si riferisce.

Infatti, l'esercizio finanziario è per anno solare: in rapporto all'anno scolastico c'è, quindi, una sfasatura, dalla quale consegue che i primi 8/12 di un esercizio finanziario (gennaio-agosto) si riferiscono a un a.s. e i successivi 4/12 (settembre-dicembre) si riferiscono all'a.s. successivo.

Nel Programma sono indicate tutte le entrate, aggregate secondo la loro provenienza:

- avanzo di amministrazione presunto;
- finanziamenti dello Stato;
- finanziamenti da enti territoriali o da altre istituzioni pubbliche;
- contributi da privati, proventi da gestioni economiche, altre entrate, mutui.

Anche le spese, cioè le uscite, sono aggregate per attività: finanziamento amministrativo e didattico, spese di personale e di investimento, progetti, gestioni economiche, fondo di riserva e disponibilità finanziaria da programmare.

### ***Schede di progetto***

Di particolare rilevanza è il fatto che, per ogni progetto predisposto in attuazione del Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF), è allegata una scheda che indica l'arco temporale in cui il progetto deve essere realizzato, le fonti di finanziamento, le spese previste distinte tra spese di personale, beni di investimento e di consumo e servizi da acquistare.

In materia di programmazione annuale va fatta un'ulteriore precisazione: il Programma si riferisce all'anno finanziario che corrisponde all'anno solare, mentre l'attività della scuola si svolge per anno scolastico che si articola per 4/12 da settembre a dicembre e per 8/12 da gennaio ad agosto dell'anno successivo.

### ***Il conto consuntivo***

Secondo quanto disposto dall'art. 18 comma 1 il conto consuntivo *"si compone del conto finanziario e del conto del patrimonio"*.

**Il conto finanziario** comprende le entrate di competenza dell'esercizio distinte tra entrate definitivamente accertate, riscosse e da riscuotere e le spese definitivamente impegnate, pagate e rimaste da pagare: esso rappresenta lo strumento per misurare il grado di realizzazione degli obiettivi prefissati in sede di Programma annuale e, di conseguenza, il grado di efficienza dell'attività amministrativa.

**Il conto del patrimonio** indica la consistenza degli elementi patrimoniali attivi e passivi all'inizio e al termine dell'esercizio e le relative variazioni, nonché il totale complessivo dei crediti e dei debiti risultanti alla fine dell'esercizio.

Il conto consuntivo è predisposto dal direttore dei servizi generali e amministrativi entro il 15 marzo ed è sottoposto dal dirigente scolastico all'esame dei revisori dei conti unitamente ad una relazione che illustra la gestione dell'istituzione scolastica ed i risultati conseguiti in attuazione degli obiettivi prefissati col Programma.

Il conto consuntivo, con allegata la relazione dei revisori dei conti, è sottoposto all'approvazione del consiglio di istituto entro il 30 aprile.

### **17.3.7 Le competenze del dirigente scolastico e del consiglio d'istituto in materia negoziale**

Una volta che il consiglio d'istituto ha approvato il Programma, spetta al dirigente (in quanto rappresentante legale dell'istituto) svolgere l'attività negoziale necessaria all'attuazione del Programma stesso: acquisto di beni e di servizi, contratti di prestazione d'opera per attività didattiche aggiuntive previste dal PTOF ecc.

In particolare, gli compete la procedura semplificata per acquisti, appalti e forniture il cui valore complessivo non ecceda il limite di spesa di euro 2.000 oppure il limite preventivamente fissato dal consiglio.

L'art. 33 del D.I. n. 44/2001 prevede, invece, una serie di materie di particolare rilievo in cui occorre la specifica delibera del consiglio d'istituto.

### **17.3.8 La richiesta alle famiglie di contributi per la scuola**

Il consiglio d'istituto ha la competenza generale in materia finanziaria: in particolare, il c. 1 dell'art. 10 del Testo Unico stabilisce che il consiglio *“determina le forme di autofinanziamento”*.

L'ampliamento dell'offerta formativa, deliberata nel POF triennale, prevede normalmente attività didattiche aggiuntive, la cui copertura non rientra nelle normali prestazioni del personale docente o nei fondi disponibili in base alla dotazione assegnata alla scuola: è, quindi, legittimo che il consiglio delibera la richiesta di contributi a carico delle famiglie per la fruizione di attività extracurricolari, a ristoro dei costi sostenuti dalla scuola.

È, però, diffusa la consuetudine di richiedere alle famiglie, all'atto dell'iscrizione e all'inizio di ogni anno scolastico, un contributo fisso forfetario: sulla questione è opportuno fornire alcuni chiarimenti.

Va premessa la distinzione tra le tasse scolastiche erariali (D.Lgs. n. 297/1994, art. 200), obbligatorie nell'ultimo biennio delle scuole del secondo ciclo (dopo il compimento del sedicesimo anno di età e il conseguente assolvimento dell'obbligo scolastico) e i contributi scolastici destinati a finanziare l'arricchimento dell'offerta culturale e formativa degli alunni.

Per questi ultimi contributi non è consentita l'obbligatorietà se non nella forma di rimborsi delle spese sostenute dalla scuola per conto delle famiglie (quali, ad esempio: assicurazione individuale degli studenti per RC e infortuni, libretto delle assenze, costi di visite e viaggi di istruzione, di corsi facoltativi ecc.).

Il consiglio d'istituto può richiedere contributi di tipo forfetario esclusivamente nella forma di contribuzioni volontarie con cui le famiglie partecipano per il miglioramento dell'offerta formativa e per raggiungere livelli qualitativi più elevati: ne consegue che è illegittimo subordinare l'iscrizione degli alunni al preventivo versamento del contributo.

Sulla questione è intervenuto più volte il Ministero (note del 20 marzo 2012, prot. n. 312, e del 7 marzo 2013, prot. n. 593) sottolineando che:

- i versamenti in questione sono assolutamente volontari;
- le risorse raccolte con contributi volontari delle famiglie devono essere indirizzate esclusivamente ad interventi di ampliamento dell'offerta culturale e formativa e non ad attività di funzionamento ordinario;
- all'atto del versamento, le famiglie vanno informate sulla possibilità di avvalersi della detrazione fiscale di cui all'art. 13 della legge n. 40/2007;
- l'intera gestione delle somme in questione va improntata a criteri di trasparenza ed efficienza, con rendicontazione delle spese effettuate con i contributi versati.

Con l'autonomia e il riconoscimento della personalità giuridica alle istituzioni scolastiche, sono previsti altri mezzi per reperire risorse attraverso forme di autofinanziamento, come ad esempio l'alienazione di beni e fornitura di servizi prodotti dall'istituzione scolastica e contratti di sponsorizzazione (artt. 28 e 41 del D.I. n. 44/2001).

## 17.4 La potestà regolamentare del consiglio d'istituto

---

La ragione prima della regolamentazione della scuola sta nella sua funzione educativa nei confronti degli studenti, oltre che nella tutela della loro incolumità: nasce, cioè, dalla necessità che l'istituto scolastico agisca come un'organizzazione accogliente e ordinata che opera per rispondere ai bisogni educativi e di istruzione degli allievi. La funzione regolamentare compete al consiglio d'istituto in forza dell'art. 10 (c. 3, lett. a) del T.U.: *“adozione del regolamento interno del circolo o dell'istituto che deve fra l'altro, stabilire le modalità per il funzionamento della biblioteca e per l'uso delle attrezzature culturali, didattiche e sportive, per la vigilanza degli alunni durante l'ingresso e la permanenza nella scuola nonché durante l'uscita dalla medesima, per la partecipazione del pubblico alle sedute del consiglio ai sensi dell'articolo 42”*.

Con l'accrescere della complessità dell'istituzione scolastica, la regolamentazione delle attività e dei rapporti interni alla scuola ha ampliato l'ambito di azione del consiglio. Tutta la documentazione regolamentare è soggetta alla pubblicità legale sul sito della scuola.

### 17.4.1 Il Regolamento d'istituto per la vigilanza sugli alunni

Il Regolamento d'istituto norma il complesso delle attività della scuola, allo scopo di utilizzare al meglio le risorse umane, strutturali, strumentali e finanziarie a disposizione, di permettere un ordinato rapporto tra gli operatori interni e l'utenza, di garantire sicurezza a coloro che soggiornano nell'edificio.

A tal proposito, è fondamentale che il consiglio d'istituto, su iniziativa del dirigente scolastico, delibera un Regolamento dettagliato e previdente, viste le gravi responsabilità che fanno capo al personale scolastico per la vigilanza sugli alunni affidati alla scuola. Infatti, l'art. 2048 cod. civ. prevede ai c. 2 e 3: *“I precettori e coloro che insegnano un mestiere o un'arte sono responsabili del danno cagionato dal fatto illecito dei loro allievi e apprendisti nel tempo in cui sono sotto la loro vigilanza. Le persone indicate dai commi precedenti sono liberate dalla responsabilità soltanto se provano di non aver potuto impedire il fatto”* (par. 18.7 segg.).

Nel caso di istituti con più ordini di scuola e/o con più sedi, il Regolamento può avere articolazioni diverse:

- la struttura del singolo edificio, dei suoi accessi, delle pertinenze (cortili/aree verdi ad uso ricreativo), la dislocazione della palestra e dei laboratori ad uso didattico esigono soluzioni differenziate di vigilanza;
- il bisogno di assistenza e vigilanza degli alunni è, di regola, inversamente proporzionale alla loro età e maturazione: pertanto i bambini della scuola dell'infanzia hanno bisogni più marcati rispetto agli studenti della scuola superiore; si tenga conto poi che all'interno della stessa fascia di età alunni con *handicap* o con devianze comportamentali richiedono un diverso grado di attenzione e di prevenzione rispetto ai danni che possono provocare sia agli altri sia a se stessi.

### 17.4.2 Il Regolamento d'istituto per attività e progetti, visite e viaggi di istruzione

In generale, la delibera del consiglio d'istituto che autorizza attività e progetti proposti dal collegio dei docenti o dai consigli di classe/di interclasse/di intersezione, legittima l'assunzione delle responsabilità e delle garanzie tipiche della scuola (art. 10, c. 3, lett. e sgg., T.U.): questo anche ai fini della copertura assicurativa sia del

personale scolastico sia degli alunni. È opportuno che in sede di gara per l'assegnazione dell'incarico assicurativo tale clausola sia esplicitata.

Per quanto riguarda l'individuazione dei criteri per l'effettuazione delle visite e dei viaggi di istruzione nonché la possibile partecipazione dei genitori a tali iniziative, è esaustiva la C.M. 291 del 14 ottobre 1992: per quanto non più vincolante a seguito dell'autonomia scolastica, rimane pur sempre un riferimento utile per ricavarne indicazioni da sottoporre a delibera regolamentatrice a livello d'istituto.

#### **17.4.3 Il Regolamento d'istituto per la formazione delle classi, l'assegnazione ad esse dei docenti, l'orario delle lezioni**

La procedura del T.U. prevede che, in materia di formazione delle classi e di assegnazione ad esse dei docenti, il consiglio d'istituto indichi prioritariamente i criteri generali, all'interno dei quali il collegio dei docenti formula le proposte al capo d'istituto, al quale compete l'adozione dei provvedimenti conclusivi.

Nel deliberare i criteri per la formazione delle classi, il consiglio stabilisce anche i criteri di priorità nell'accettazione delle iscrizioni, nel caso in cui esse eccedano il limite massimo dei posti complessivamente disponibili e, conseguentemente, delibera i criteri per la formazione delle eventuali liste di attesa e il loro riassorbimento.

Su materie quali il calendario scolastico e l'adattamento dell'orario delle lezioni alle condizioni ambientali, il T.U. non menziona alcuna competenza del collegio dei docenti ma solo la funzione deliberatrice del consiglio d'istituto, anche se è prassi che il collegio esprima il suo parere in merito.

Nella [Tabella 17.1](#) è riportato un resoconto sommario delle funzioni degli organi scolastici sulla base del D.Lgs. n. 297/1994, il T.U. della scuola.

#### **17.4.4 La delibera sul calendario scolastico**

Il sopra citato art. 10 del T.U., al c. 3, lett. c), attribuisce al consiglio il compito di adattare il calendario scolastico *“alle specifiche esigenze ambientali”*.

La materia del calendario scolastico è regolata dall'art. 74 del T.U., il quale dispone che:

- l'anno scolastico ha inizio il 1° settembre e termina il 31 agosto;
- le attività didattiche (comprese anche degli scrutini e degli esami) e quelle di aggiornamento si svolgono nel periodo compreso tra il 1° settembre e il 30 giugno, con eventuale conclusione nel mese di luglio degli esami di maturità;
- allo svolgimento delle lezioni sono assegnati almeno 200 giorni.

A sua volta, l'art. 138 del D.Lgs. n. 112/1998 assegna alle Regioni la funzione della *“determinazione del calendario scolastico”*.

L'adattamento *“alle specifiche esigenze ambientali”*, deliberato dal consiglio d'istituto, tiene conto di ricorrenze radicate nelle tradizioni locali, con l'avvertenza che la ricorrenza del Santo Patrono della località in cui il dipendente presta servizio, purché ricadente in giorno lavorativo, è già ritenuta festività ai sensi dell'art. 14 del CCNL scuola; l'adattamento può tener conto altresì di particolari attività economiche legate a fattori stagionali.

È da escludere, anche se la prassi è diffusa, che esso contempi la chiusura delle scuole per ponti e affini, al di là delle giornate di vacanza già espressamente indicate dal calendario nazionale e da quello regionale.

materia	competenza del consiglio d'istituto	competenza del collegio dei docenti	competenza del dirigente scolastico
formazione delle classi	indica i criteri generali (art. 10, c. 4)	formula proposte al dirigente scolastico (art. 7, c. 2, lett. b)	procede alla formazione delle classi (art. 396, c. 2, lett. d)
assegnazione dei docenti alle classi	indica i criteri generali (art. 10, c. 4)	formula proposte al dirigente scolastico (art. 7, c. 2, lett. b)	procede all'assegnazione dei docenti alle classi (art. 396, c. 2, lett. d)
formulazione dell'orario delle lezioni		formula proposte al dirigente scolastico (art. 7, c. 2, lett. b)	procede alla formulazione dell'orario delle lezioni (art. 396, c. 2, lett. d)
adattamento dell'orario delle lezioni e delle altre attività scolastiche alle condizioni ambientali	indica i criteri generali (art. 10, c. 4)		dà esecuzione alla delibera, previa verifica di legittimità
calendario scolastico	ha potere deliberante		dà esecuzione alla delibera, previa verifica di legittimità

Tabella 17.1

#### 17.4.5 Il Patto educativo di corresponsabilità

Lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria, emanato con D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249 e modificato con D.P.R. 21 novembre 2007, n. 235, individua diritti e doveri degli studenti nonché i criteri per la regolamentazione della disciplina nelle scuole secondarie.

Tra le modifiche introdotte dal D.P.R. n. 235/2007 (provvedimento il cui primo obiettivo è stato l'inasprimento delle sanzioni per gli studenti autori di gravi illeciti), il Patto educativo di corresponsabilità assume la veste della *pars construens*, consistendo in una sorta di contratto, sottoscritto dai genitori e dagli studenti al momento dell'iscrizione, finalizzato a definire in maniera condivisa diritti e doveri nel rapporto tra scuola, famiglie e studenti.

Come per il PTOF, anche per il Patto educativo di corresponsabilità la differenza tra l'adempimento formale e l'efficacia sostanziale è costituita dal reale coinvolgimento delle componenti della comunità scolastica nella sua elaborazione e attuazione.

Il consiglio di istituto è in posizione ideale per dare impulso alla sua costruzione, fissandone gli indirizzi di fondo.

Il collegio dei docenti è il luogo della programmazione educativa e didattica: è pertanto complementare alla famiglia nell'individuare gli impegni richiesti agli studenti ed è insieme l'organo che può assicurare le modalità di lavoro dei docenti nel sostenere tale percorso.

I contenuti del Patto educativo consistono, quindi, nell'enunciazione degli impegni della scuola, della famiglia, degli studenti.

#### 17.4.6 La prevenzione del bullismo e del cyberbullismo

Le preoccupazioni educative che portarono il Ministero all'emanazione del nuovo Statuto delle studentesse e degli studenti e all'introduzione del Patto educativo di corresponsabilità appaiono di attualità crescente.

Con l'evolversi delle tecnologie, l'espansione della comunicazione elettronica e online e la sua diffusione tra

i pre-adolescenti e gli adolescenti, il bullismo ha assunto le forme subdole e pericolose del cyberbullismo.

Nell'aprile 2015 sono state emanate le *"Linee di orientamento per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e al cyberbullismo"*.

Nella Premessa si afferma che i bulli continuano a commettere atti di violenza fisica e/o psicologica nelle scuole e non solo. Le loro imprese diventano sempre più aggressive e inoltre la facilità di accesso a pc, smartphone, tablet consente ai cyberbulli anche di poter agire in anonimato.

Gli atti di bullismo e di cyberbullismo si configurano sempre più come l'espressione della scarsa tolleranza e della non accettazione verso chi è diverso per etnia, per religione, per caratteristiche psico-fisiche, per genere, per identità di genere, per orientamento sessuale e per particolari realtà familiari: vittime del bullismo sono sempre più spesso, infatti, adolescenti su cui gravano stereotipi che scaturiscono da pregiudizi discriminatori. È nella disinformazione e nel pregiudizio che si annidano fenomeni di devianza giovanile che possono scaturire in violenza generica o in più strutturate azioni di bullismo.

Si afferma, quindi, la necessità di *"rafforzare e valorizzare il Patto di corresponsabilità educativa previsto dallo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria: la scuola è chiamata ad adottare misure atte a prevenire e contrastare ogni forma di violenza e di prevaricazione; la famiglia è chiamata a collaborare, non solo educando i propri figli ma anche vigilando sui loro comportamenti"*.

#### **17.4.7 Il Regolamento di disciplina per gli studenti della secondaria**

Il medesimo Statuto individua i criteri per la regolamentazione della disciplina degli studenti nelle scuole secondarie.

Spetta al consiglio d'istituto adottare il Regolamento di disciplina che individui:

- i comportamenti che configurano mancanze disciplinari, con riferimento ai doveri indicati nell'art. 3 del D.P.R. n. 249/1998, al corretto svolgimento dei rapporti all'interno della comunità scolastica e alle situazioni specifiche di ogni singola scuola;
- le sanzioni relative;
- gli organi competenti ad irrogarle;
- il procedimento;
- composizione e modalità di funzionamento dell'organo interno di garanzia.

La competenza a irrogare le sanzioni più gravi, che comportano l'allontanamento dalla comunità scolastica, sono:

- del consiglio di classe, fino a 15 giorni;
- del consiglio d'istituto, sopra i 15 giorni.

Spettano al consiglio d'istituto anche le ulteriori sanzioni, che comportano l'esclusione dallo scrutinio finale o la non ammissione all'esame di Stato conclusivo del corso di studi.

È importante sottolineare che le sanzioni disciplinari possono essere irrogate a seguito di verifica, da parte dell'istituzione scolastica, della sussistenza di elementi concreti e precisi dai quali si evinca la responsabilità disciplinare dello studente. La responsabilità disciplinare è personale e le sanzioni disciplinari collettive e non discriminanti rischiano l'annullamento in sede di ricorso.

Con lo studente incolpato occorre instaurare il contraddittorio, soprattutto nei casi più gravi ai quali possono corrispondere le sanzioni più gravi. La certezza della sanzione si fonda sulla certezza dei fatti comprovati e sulla

correttezza della procedura seguita, a tutela dell'attività dell'istituto oltre che dei diritti dello studente. L'irrogazione delle sanzioni, quindi, deve seguire un corretto iter: contestazione scritta, audizione a difesa verbalizzata o memoria scritta dello studente incolpato, sanzione motivata.

#### **17.4.8 Il ricorso all'organo interno di garanzia**

Il D.P.R. n. 249/1998 ha istituito un triplice livello di giudizio, al pari della giustizia civile, penale e amministrativa così strutturato:

1. la competenza ad irrogare la sanzione è del consiglio di classe o del consiglio d'istituto, sulla base della normativa;
2. sul ricorso di primo grado avverso tale sanzione delibera l'organo interno di garanzia;
3. sul reclamo di secondo grado decide l'Ufficio Scolastico Regionale.

Il Regolamento di disciplina deve prevedere le modalità di istituzione e funzionamento dell'organo interno di garanzia, al quale lo studente maggiorenne o i suoi genitori, se minorenne, possono presentare ricorso avverso le sanzioni disciplinari irrogate. Tale ricorso può sottoporre eccezioni:

- sia sul merito del provvedimento adottato;
- sia sulla legittimità dello stesso, alla luce dei principi generali del procedimento amministrativo e delle regole di impugnazione dei provvedimenti conclusivi.

In merito alla composizione di tale organo, il D.P.R. n. 235/2007 (art. 2) prevede che ne facciano parte:

- un docente designato dal consiglio di istituto;
- nella scuola secondaria superiore: un rappresentante eletto dagli studenti e un rappresentante eletto dai genitori;
- (ovvero) nella scuola secondaria di primo grado: due rappresentanti eletti dai genitori;
- il dirigente scolastico, che lo presiede in qualità di responsabile legale dell'istituto.

L'organo interno di garanzia decide entro 10 giorni dal ricevimento del ricorso.

#### ***Il reclamo al Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale***

L'ultimo grado di decisione sulle sanzioni disciplinari agli studenti è proposto con reclamo al Direttore dell'USR, che decide in via definitiva, acquisito il parere vincolante dell'organo regionale di garanzia.

Data la natura dell'istanza, la decisione assume il carattere di valutazione in termini di mera legittimità e rispetto dello Statuto, anche con riferimento alla conformità ad esso del regolamento d'istituto.

#### **17.4.9 Pubblicità delle sedute e degli atti – pubblicità legale**

Alle sedute del consiglio d'istituto possono assistere gli elettori delle componenti rappresentate nel consiglio.

L'art. 43 del T.U. dispone che gli atti del consiglio d'istituto siano affissi in apposito albo. L'affissione all'albo avviene entro il termine di otto giorni dalla relativa seduta del consiglio. La copia della deliberazione deve rimanere esposta per un periodo di 10 giorni.

Non sono soggetti a pubblicazione gli atti e le deliberazioni concernenti singole persone, salvo contraria richiesta dell'interessato.

Successive norme hanno introdotto l'obbligo per le pubbliche amministrazioni di pubblicare sul proprio sito

web tutte le informazioni atte ad assicurare “*l’accessibilità totale delle informazioni concernenti l’organizzazione e le attività delle pubbliche amministrazioni*” (D.Lgs. n. 33/2013, art. 1).

La legge n. 107/2015 ha istituito, presso il Ministero, il Portale unico dei dati della scuola sul quale ciascuna istituzione scolastica sarà tenuta a pubblicare in formato aperto i dati relativi ai bilanci delle scuole, i Piani triennali dell’offerta formativa, i materiali didattici e le opere autoprodotti dagli istituti scolastici ecc.

#### **17.4.10 Esecuzione delle delibere**

L’esecuzione delle delibere del consiglio d’istituto compete al dirigente scolastico in quanto presidente della Giunta esecutiva; l’esecuzione delle delibere di tutti gli altri organi collegiali compete esclusivamente al dirigente scolastico.

Non possono avere esecuzione le delibere *contra legem*.

### **17.5 Il collegio dei docenti**

---

Composto da tutti gli insegnanti di ruolo e non di ruolo in servizio alla data di convocazione, il collegio dei docenti è organo collegiale annuale: quindi decade e si rinnova ad ogni inizio di anno scolastico, con la necessità di rinnovare, almeno per formale riconferma, i propri atti essenziali dell’anno precedente.

È convocato e presieduto dal dirigente scolastico. Nella veste di presidente del collegio, organo dotato di proprie competenze definite dalla legge, il dirigente è *primus inter pares*: pertanto vi esprime non la preminenza gerarchica bensì la competenza specifica della dirigenza nonché la gestione unitaria dell’istituzione, nell’equilibrata tutela dei diritti in essa costituzionalmente tutelati:

- il diritto all’apprendimento degli alunni;
- la libertà d’insegnamento dei docenti;
- la libertà di scelta educativa da parte delle famiglie (art. 2, CCNL 2006 della dirigenza scolastica).

Pertanto, nel gestire la dialettica interna al collegio, il dirigente “*promuove gli interventi (...) per l’esercizio della libertà di insegnamento, intesa anche come libertà di ricerca e innovazione metodologica e didattica, per l’esercizio della libertà di scelta educativa delle famiglie e per l’attuazione del diritto all’apprendimento da parte degli alunni*”.

Dalla sua posizione di *primus inter pares* deriva che:

- egli esercita il diritto di voto;
- il suo voto prevale in caso di parità tra favorevoli e contrari in una votazione a scrutinio palese.

In caso di legittimo impedimento del dirigente, il collegio è convocato e presieduto dal docente collaboratore a ciò delegato.

La convocazione del collegio è obbligatoria:

- all’inizio di ogni anno scolastico;
- almeno una volta per ogni trimestre o quadri mestre;
- nel caso in cui la relativa richiesta sia sottoscritta da almeno un terzo dei docenti.

### 17.5.1 Le funzioni

Il collegio dei docenti ha potere deliberante in una serie di materie; proponente in altre; in via residuale è corpo elettorale (art. 7 T.U.).

Le materie in cui è deliberante sono le seguenti:

- funzionamento didattico dell'istituto, in particolare la programmazione educativa e didattica;
- valutazione periodica dell'andamento complessivo dell'azione didattica;
- adozione dei libri di testo;
- promozione di iniziative di sperimentazione;
- promozione di iniziative di aggiornamento per gli insegnanti;
- programmazione e attuazione di iniziative per il sostegno degli alunni disabili o con DSA; integrazione degli alunni stranieri; recupero degli alunni in difficoltà di apprendimento.

Nelle materie che seguono, formula proposte al dirigente scolastico, tenuto conto dei criteri deliberati dal consiglio d'istituto:

- formazione e composizione delle classi;
- assegnazione ad esse dei docenti;
- formulazione dell'orario delle lezioni.

È collegio elettorale quando sceglie (elegge) i due componenti per il comitato di valutazione (v. oltre); competenza affine si ha quando designa i docenti responsabili delle funzioni strumentali al piano dell'offerta formativa (CCNL 2007, art. 33).

L'attività del collegio dei docenti si interseca di frequente con quella del consiglio d'istituto, dal quale si distingue per una diversa competenza generale.

Paradigma significativo della collaborazione fra i due organi è la costruzione del Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF), elaborato dal collegio dei docenti e deliberato dal consiglio d'istituto. Si ricordi però che la recente legge n. 107/2015 (art. 1, c. 14) ha assegnato al dirigente scolastico il compito di fornire preventivamente al collegio *“gli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione”*.

## 17.6 I consigli di intersezione, di interclasse e di classe

---

Con la dizione di consigli di intersezione nella scuola dell'infanzia, di interclasse nella scuola primaria e di classe nella scuola secondaria si intendono le riunioni degli insegnanti che li compongono, integrati, in specifici momenti, dai genitori e dagli studenti (nella scuola del secondo ciclo), eletti annualmente quali rappresentanti delle rispettive componenti come da O.M. n. 215/1991, art. 21 sgg.

I consigli si riuniscono secondo due diverse modalità:

- con la sola presenza dei docenti;
- con la presenza dei docenti e dei rappresentanti di classe eletti dai genitori (e dagli studenti nella scuola secondaria di secondo grado).

Il consiglio di interclasse della scuola primaria può essere convocato a livello delle classi parallele, oppure a livello di tutte le classi del plesso o a livelli intermedi (per biennio o triennio): la scelta del dirigente scolastico deve essere finalizzata all'efficienza delle riunioni.

### **17.6.1 Composizione e funzioni dei consigli con i soli docenti**

Durante le riunioni con la sola presenza dei docenti, gli insegnanti svolgono *“le competenze relative alla realizzazione del coordinamento didattico e dei rapporti interdisciplinari”* (art. 5, comma 6, T.U.); compete loro ugualmente, anche con le operazioni di scrutinio, la valutazione, periodica e finale, degli alunni.

### **17.6.2 Composizione e funzioni dei consigli con la presenza dei rappresentanti dei genitori e degli studenti**

I consigli di intersezione, di interclasse e di classe con la presenza dei rappresentanti dei genitori e degli studenti sono costituiti:

- *nella scuola dell’infanzia* → dai docenti delle sezioni dello stesso plesso e da un genitore per ogni sezione;
- *nella scuola primaria* → dai docenti di gruppi di classi parallele o dello stesso ciclo o dello stesso plesso (v. sopra) e da un genitore per ognuna delle classi;
- *nella scuola secondaria di primo grado* → dai docenti di ogni singola classe e da quattro genitori della classe stessa;
- *nella scuola secondaria di secondo grado* → dai docenti di ogni singola classe nonché da due genitori e due studenti della medesima classe.

A questi consigli sono assegnati i compiti di formulare al collegio dei docenti proposte in ordine all’azione educativa e didattica nonché di agevolare ed estendere i rapporti reciproci tra docenti, genitori ed alunni. Hanno, altresì, la competenza dell’approvazione del piano annuale delle visite e dei viaggi di istruzione. Inoltre essi esprimono parere sull’adozione dei libri di testo e verificano l’andamento complessivo dell’attività didattica nelle classi di competenza.

Nella scuola secondaria hanno la competenza dell’irrogazione delle sanzioni disciplinari agli studenti, fino all’allontanamento dalle lezioni di durata non superiore ai 15 giorni.

### **17.6.3 Il comitato dei genitori**

Nella prassi, più diffusa nelle scuole con gli alunni di minore età, il comitato dei genitori è un’associazione (di fatto di genitori) che favorisce l’aggregazione delle famiglie, agevola i rapporti tra i genitori e l’istituzione scolastica e favorisce la circolazione delle informazioni.

Tali “comitati” non vanno confusi con il “comitato dei genitori” previsto dall’art. 15, comma 2, del T.U. Esso è composto dai genitori che sono stati eletti come rappresentanti nei consigli di intersezione, di interclasse e di classe e costituisce un vero e proprio organo collegiale di natura consultiva.

Il Regolamento dell’autonomia scolastica (D.P.R. n. 275/1999, art. 3, c. 5, come novellato dalla legge n. 107/2015, art. 1, c. 14) valorizza il contributo dei genitori impegnati a sostenere l’azione della scuola, sia di quelli impegnati negli organi collegiali (*“organismi”*) sia di quelli attivi nelle *“associazioni dei genitori”*.

L’art. 3, comma 3, del citato decreto del Presidente della Repubblica così recita: *“5. Ai fini della predisposizione del piano, il dirigente scolastico promuove i necessari rapporti con gli enti locali e con le diverse*

realità istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti nel territorio; tiene altresì conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni dei genitori e, per le scuole secondarie di secondo grado, degli studenti”.

#### 17.6.4 Il comitato degli studenti

Come per i genitori, anche per gli studenti della scuola del secondo ciclo può essere istituito il “comitato studentesco d’istituto”, composto da tutti gli studenti eletti rappresentanti nelle rispettive classi. La funzione del comitato è di esprimere proposte al consiglio d’istituto.

Il comitato è stato ulteriormente riconosciuto dal D.P.R. n. 567/1996 (e successive modifiche) ai fini della proposta e dell’attuazione di *“iniziativa complementari e di attività integrative”*: occorre in tal caso che si dia un regolamento e che esprima un gruppo di gestione coordinato da uno studente maggiorenne, che può assumere la responsabilità della realizzazione e del regolare svolgimento di talune iniziative (art. 4, comma 5 sgg., D.P.R. n. 567/1996).

### 17.7 Il comitato per la valutazione dei docenti

---

Una delle principali innovazioni introdotte nell’ordinamento scolastico dalla recente legge n. 107/2015 (art. 1, comma 129) ha comportato la riscrittura dell’art. 11 *“Comitato per la valutazione del servizio dei docenti”* del T.U.: tale novella cambia sia la composizione dell’organo collegiale sia la sua collocazione nel quadro dell’istituzione scolastica.

Dalla sinossi che segue risultano le principali modifiche apportate.

Testo Unico (D. Lgs. n. 297/1994, art. 11)	Legge n. 107/2015 (art. 1, c. 129)
Il Comitato di valutazione è organo interno al collegio dei docenti, eletto dai docenti stessi	Il Comitato di valutazione è organo del consiglio d’istituto, eletto dai consiglieri, con l’eccezione di: ➢ due docenti eletti dal collegio; ➢ un componente esterno individuato dall’USR tra docenti, dirigenti scolastici e dirigenti tecnici.
Presieduto dal dirigente scolastico	Presieduto dal dirigente scolastico
Composto da 4 docenti effettivi (oltre a 2 docenti supplenti) nelle scuole con più di 50 docenti	Composto da 6 membri: a) tre docenti, di cui due scelti dal collegio e uno dal consiglio di istituto; b) due rappresentanti dei genitori, per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione; un rappresentante degli studenti e un rappresentante dei genitori, per il secondo ciclo di istruzione, scelti dal consiglio di istituto; c) un componente esterno individuato dall’USR tra docenti, dirigenti scolastici e dirigenti tecnici.
Dura in carica un anno scolastico	Dura in carica un triennio

Nella composizione sopra descritta, il nuovo comitato svolge la funzione di determinare i criteri per la valorizzazione dei docenti sulla base:

- della qualità dell'insegnamento e del contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica, nonché del successo formativo e scolastico degli studenti;
- dei risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell'innovazione didattica e metodologica, nonché della collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche;
- delle responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale.

A tali criteri si attiene il dirigente scolastico quando, a fine anno, individua i docenti meritevoli destinatari del *bonus* derivato dall'apposito fondo ministeriale.

#### ***La forma speciale del comitato in sede di valutazione dell'anno di prova***

In sede di valutazione dell'anno di prova/formazione del personale docente ed educativo, il comitato non prevede la partecipazione dei rappresentanti dei genitori e degli studenti bensì la speciale composizione che prevede:

- il dirigente scolastico in qualità di presidente;
- i tre docenti, di cui due eletti dal collegio e uno dal consiglio d'istituto;
- il docente tutor dell'insegnante in esame (par. 18.2.1).

Gli obiettivi, le modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, le attività formative e i criteri per la valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova sono dettati dal D.M. n. 850 del 27 ottobre 2015.

#### ***Funzioni residue del comitato***

Esse sono elencate nel comma 5 del novellato art. 11 del Testo Unico: *“Il comitato valuta il servizio di cui all'articolo 448 su richiesta dell'interessato, previa relazione del dirigente scolastico; nel caso di valutazione del servizio di un docente componente del comitato, ai lavori non partecipa l'interessato e il consiglio di istituto provvede all'individuazione di un sostituto. Il comitato esercita altresì le competenze per la riabilitazione del personale docente, di cui all'articolo 501”*. Nel caso in cui la richiesta di valutazione ex art. 448 del Testo Unico provenga da docente membro del comitato stesso, la legge prevede che *“il consiglio di istituto provvede all'individuazione di un sostituto”*: la formulazione non appare esaustiva, in quanto, nel caso di docente eletto dal collegio, la competenza alla nomina del sostituto sarebbe da ricondurre al collegio stesso e non al consiglio.

## **17.8 Le assemblee dei genitori e degli studenti**

---

Nel clima di partecipazione degli anni '70 la normativa cercò di regolare i momenti assembleari nella scuola.

#### ***Le assemblee dei genitori***

Ai genitori degli alunni i decreti delegati del 1974 diedero la possibilità di riunirsi in assemblee di classe o di istituto, nonché di esprimere un comitato composto dai rappresentanti eletti nei consigli di intersezione, di interclasse o di classe (art. 15 del T.U.).

Fin dagli anni '80, però, l'ansia partecipativa iniziò a scemare a causa del mutato clima culturale.

La famiglia è passata dall'essere co-protagonista del processo educativo dei figli all'interno della scuola alla concezione di sé come utente-cliente.

Questa concezione ha portato ad una posizione passiva dei genitori: l'utente-cliente, infatti, utilizza il servizio ma non partecipa al miglioramento del servizio stesso, che lascia agli operatori interni riservandosi la pretesa della qualità. Questo sentirsi esterni al servizio accentua gli elementi di conflittualità individuale e di gruppi rispetto all'istituzione, posta sul piano dell'azienda del gas o dell'operatore telefonico.

In questo clima anche le assemblee d'istituto dei genitori hanno perso di efficacia: restano le assemblee di classe in cui i docenti informano le famiglie sull'andamento dell'attività scolastica, ed anch'esse fanno rilevare un numero di partecipanti in declino progressivo col crescere dell'età degli studenti.

### ***Le assemblee degli studenti***

Come per i genitori, anche per gli studenti della scuola del secondo ciclo è data la possibilità di riunirsi in assemblee di classe o di istituto all'interno degli edifici scolastici (artt. 13 e 14 T.U.); possono anche essere indette per classi parallele. L'assemblea d'istituto può essere convocata una volta al mese per tutta la durata delle lezioni della giornata, su richiesta della maggioranza del comitato studentesco o del 10% degli studenti; anche l'assemblea di classe può essere indetta una volta al mese con il limite di due ore. Non si possono tenere assemblee durante l'ultimo mese di lezione.

#### **17.8.1 La consultazione provinciale degli studenti e il coordinamento regionale delle consulte**

Nelle scuole secondarie di secondo grado, in occasione delle votazioni per l'elezione dei rappresentanti dei genitori e degli studenti nei consigli di classe, gli studenti sono chiamati ad eleggere due loro rappresentanti alla consultazione provinciale degli studenti (D.P.R. n. 567/1996, art. 5 e D.P.R. n. 268/2007).

Tale consultazione ha il compito di assicurare il confronto fra gli studenti di tutte le istituzioni di istruzione secondaria superiore della provincia al fine di integrare in rete le iniziative e le proposte di intervento che superino la dimensione del singolo istituto. A seguito dell'entrata in vigore del D.P.R. n. 268/2007, le elezioni sono state portate a cadenza biennale al fine di dare maggiore stabilità alla composizione e all'azione di questi organismi.

L'insieme delle consulte provinciali dà vita al coordinamento regionale delle consulte. A questo organo è assegnato il compito di designare i due studenti che entrano a far parte dell'organo di garanzia regionale che esprime un parere vincolante al Direttore dell'USR sui reclami avverso le sanzioni disciplinari agli studenti (par. 17.4.7).

## **Capitolo 18**

### **L'insegnante: stato giuridico e profilo contrattuale**

#### **18.1 Lo stato giuridico**

---

Lo stato giuridico di una categoria di soggetti di diritto pubblico (gli insegnanti, i dirigenti scolastici, i dipendenti pubblici in generale) ne definisce la posizione sia in rapporto alla pubblica amministrazione sia in rapporto alla collettività/ai singoli cittadini.

Lo stato giuridico è il presupposto per l'applicazione di determinate norme, per l'attribuzione della titolarità di diritti e di doveri, per la determinazione della capacità di agire, cioè di porre in essere atti legittimi, per l'imputazione delle responsabilità ecc. Conoscere lo stato giuridico dell'insegnante significa, quindi, conoscere le ragioni della sua professionalità, le regole del suo agire, le responsabilità che si assume relativamente alle persone affidate.

### **18.1.1 Lo stato giuridico degli insegnanti nei decreti delegati**

Alla fine degli anni Sessanta la pressione giovanile su strutture scolastiche e su modelli educativi rigidi e inadeguati acuì lo scontro generazionale.

L'espansione della scolarità aveva moltiplicato il numero dei docenti (e dei non docenti).

Ad essi l'amministrazione scolastica non aveva offerto la stabilizzazione del rapporto di lavoro (immissione in ruolo) sia a causa delle oggettive difficoltà nell'attivazione di procedure concorsuali per centinaia di migliaia di posti sia per la pressante richiesta sindacale di canali riservati per fornire di abilitazione i docenti "incaricati" (così erano definiti) e poi confermarli in ruolo.

Con la legge 30 luglio 1973, n. 477, fu conferita *"Delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato"*.

L'art. 1 indicava i contenuti di tale delega:

- l'emanazione della disciplina unitaria del nuovo stato giuridico del personale docente, direttivo ed ispettivo della scuola;
- la conseguente revisione della posizione del personale scolastico in ordine alle carriere, alla valutazione economica delle funzioni nonché al riordinamento e all'istituzione dei ruoli organici.

In attuazione delle deleghe contenute nella legge n. 477, il 31 maggio 1974 furono emanati i "decreti delegati": fra di essi il D.P.R. n. 417, *"Norme sullo stato giuridico del personale docente, direttivo ed ispettivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato"*.

Pur con modifiche successivamente intervenute, lo stato giuridico degli insegnanti italiani emanato nel 1974 è ancor oggi vigente: le sue norme sono state travasate nel Testo Unico della scuola (T.U.), emanato con D.Lgs. n. 297/1994.

### **18.1.2 La libertà di insegnamento**

L'art. 1 del T.U. proclama il principio della libertà di insegnamento: principio non *lege solitus* ma *"inteso a promuovere attraverso un confronto aperto di posizioni culturali la piena formazione della personalità degli alunni"*, con il limite del *"rispetto della coscienza morale e civile degli alunni stessi"*.

La libertà di insegnamento consiste nel garantire il docente contro ogni costrizione o condizionamento da parte dei pubblici poteri: in questo senso è data ai docenti alla stregua di un diritto individuale.

La sua espressa formulazione nella Costituzione (art. 33) deriva dalla tragica esperienza storica nell'Europa

della prima metà del XX secolo, quando i sistemi totalitari asservirono l'individuo allo Stato, la cultura alla propaganda, la scienza alle politiche di dominio, la scuola all'indottrinamento ideologico.

La libertà dell'insegnamento si riferisce alle più alte elaborazioni dell'uomo.

In tale garanzia non sono comprese la proclamazione di convinzioni personali in campo etico o politico, le interpretazioni ideologiche della storia o dell'attualità, le pressioni sui convincimenti religiosi o morali che i bambini/gli studenti hanno acquisito nell'ambito familiare né ci possono stare l'improvvisazione metodologica, l'incompetenza disciplinare, l'irragionevolezza nella valutazione.

Il corretto esercizio della libertà di insegnamento, quale diritto individuale dell'insegnante, si integra con una serie di diritti che fanno capo ad altri soggetti; diritti la cui tutela è (altrettanto) di rango costituzionale.

### **18.1.3 Il secondo dei diritti costituzionalmente tutelati: il diritto all'istruzione**

La libertà d'insegnamento non è fine a se stessa, bensì strumentale alla realizzazione delle libertà e dei diritti dei discenti: anzitutto il loro diritto all'apprendimento. L'art. 2 del T.U. recita: “1. *L'azione di promozione di cui all'articolo 1 è attuata nel rispetto della coscienza morale e civile degli alunni.* 2. *A favore degli alunni sono attuate iniziative dirette a garantire il diritto allo studio*”.

Il diritto allo studio è anzitutto il diritto di accedere al sistema scolastico, enucleabile dalla lettera dell'art. 34, 1° comma, della Cost. che recita: “*La scuola è aperta a tutti*”. La finalità è quella di assicurare a tutti i cittadini l'eguaglianza dei punti di partenza (art. 3, comma 2, Cost.): “*È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese*”.

Di conseguenza:

- “*La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi*” (art. 33, comma 2);
- “*L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita*” (art. 34, comma 2);
- “*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 ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso*” (ibidem).

Il costituente, nel momento in cui emanava la norma di tutela della libertà di insegnamento, la finalizzava alla “*piena formazione della personalità degli alunni*”, da attuare nel rispetto della coscienza morale e civile degli alunni stessi. È così richiamato l'art. 2 Cost. secondo il quale “*La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità...*”.

Tali principi furono poi posti a fondamento dell'autonomia scolastica, così come espressi nel *Regolamento dell'autonomia scolastica*, il cui art. 1, comma 2:

- colloca l'agire della scuola autonoma a “*garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale*”;
- lo sostanzia nella “*progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti*”;
- lo finalizza al raggiungimento del “*successo formativo*” degli studenti.

### **18.1.4 Il terzo dei diritti costituzionalmente tutelati: la libertà di scelta educativa delle**

## famiglie

L'art. 29 della Costituzione riconosce i diritti della famiglia come "società naturale fondata sul matrimonio" e, dunque, sancisce l'assoluta autonomia del nucleo familiare (società nella società) nei confronti dello Stato, in tutte le determinazioni della vita. L'art. 30 Cost. recita al primo comma: "È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori dal matrimonio". Prosegue poi nel secondo comma: "In caso di incapacità dei genitori, la legge provvede a che siano assolti i loro compiti". Nell'esordio dell'enunciazione costituzionale il consueto ordine nella sequenza diritto-dovere è invertito, a segnare, in capo ai genitori, la pregnanza del dovere.

A sua volta, esso attribuisce ai figli il correlato diritto assoluto ad essere mantenuti, istruiti, educati (si noti la progressione: dal livello fisico del mantenimento al livello etico-spirituale dell'educazione).

Nel contempo l'adempimento dei compiti parentali si pone specularmente come diritto altrettanto assoluto che i genitori fanno valere rispetto ad immotivate ingerenze dall'esterno: solo la legge può disporre interventi sostitutivi rispetto alla famiglia. Lo Stato, gli organi della Repubblica, le altre compagini sociali agiscono in maniera sussidiaria nei confronti di questo dovere-diritto: sono chiamati a disporre quanto occorre ai genitori perché adempiano, in libertà e responsabilità, il loro dovere nell'istruzione dei figli.

Ne discende che:

- il compito dello Stato democratico (a differenza dello Stato assoluto) non è quello di educare ma quello di mettere le famiglie in condizione di educare i figli;
- alla scuola è dato il compito di elaborare ed attuare la proposta educativa e didattica;
- la famiglia è l'interlocutrice della scuola.

### 18.1.5 Libertà della scuola e libertà nella scuola

Si possono ravvisare due tipi di libertà in capo alla famiglia: la libertà della scuola e la libertà nella scuola.

La **libertà della scuola** attiene alla scelta della scuola, con la garanzia dell'uguaglianza di trattamento sancita dall'art. 3 della Costituzione. L'art. 33, c. 4, recita: "La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali".

L'art. 1 della legge n. 53/2003 colloca "la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia".

La libertà della famiglia nella scelta della scuola deve, tuttavia, fare i conti con i limiti di capienza degli istituti stessi (par. 17.4.3).

La **libertà nella scuola**, invece, attiene al diritto al "rispetto della coscienza morale e civile degli alunni". Infatti, il rapporto di insegnamento/apprendimento si basa sulla differenza di cognizioni e di maturazione tra chi insegna e chi impara: ne deriva la necessità di tutela nei confronti dei discenti, a garanzia della protezione dell'infanzia e della gioventù (art. 31, comma 2, Cost.).

### 18.1.6 Il contemporamento nella scuola dei diritti costituzionali dei differenti soggetti scolastici

Nella scuola spetta al dirigente scolastico la promozione dei diritti costituzionalmente tutelati e, quindi, il bilanciamento dell'azione dell'istituto perché vi sia l'equilibrio e l'armonia fra le varie componenti.

L'art. 25 del D.Lgs. n. 165/2001 stabilisce che "il dirigente scolastico promuove gli interventi (...) per

*l'esercizio della libertà di insegnamento, intesa anche come libertà di ricerca e innovazione metodologica e didattica, per l'esercizio della libertà di scelta educativa delle famiglie e per l'attuazione del diritto all'apprendimento da parte degli alunni”.*

Nel CCNL 2006 dell'Area V della dirigenza (art. 2) tali diritti costituzionali sono espressamente richiamati, con un significativo mutamento nell'ordine di apparizione:

- il diritto all'apprendimento degli alunni;
- la libertà d'insegnamento dei docenti;
- la libertà di scelta educativa da parte delle famiglie.

### **18.1.7 Il “cuore” della funzione docente**

L'art. 395 del T.U. delinea l'identità, articolata e complessa, della funzione docente, declinata come esplicazione essenziale dell'attività di:

- trasmissione della cultura;
- contributo alla elaborazione di essa;
- impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità.

Mediante la trasmissione della cultura ad opera dell'insegnante, i giovani interiorizzano il patrimonio di conoscenze e di valori elaborati dalle generazioni che li hanno preceduti e si inseriscono attivamente in tale processo.

Il presupposto è, ovviamente, che il docente conosca in modo approfondito sia i contenuti della propria disciplina sia le metodologie didattiche idonee per insegnarla, in un'ottica metacognitiva, cioè in rapporto all'attività del pensiero ed al suo modo di funzionare nel processo di apprendimento.

Questa attività richiede la personalizzazione dei percorsi di apprendimento, la ricerca originale di strategie didattiche, l'approfondimento di temi che si incrociano con particolari sensibilità dei discenti o con specifiche problematiche sociali e ambientali.

Per tali ragioni la “*trasmissione della cultura*” non si limita alla riproposizione dei contenuti ma richiede l'innovazione, la flessibilità, l'attivazione di esperienze di ricerca, qualificabili come “*contributo alla elaborazione di essa*”.

Il portato più significativo sta nel passaggio conclusivo del primo comma, là dove la funzione docente viene chiamata a dare “*impulso (...) alla formazione umana e critica della loro personalità*”.

Al centro dell'attività dell'insegnante sta la dimensione educativa, fondata sul prendersi cura della persona nella sua globalità, facendosi carico sia dei bisogni legati alle fasi contingenti della crescita sia delle più profonde esigenze connesse alla dignità della persona come tale.

Emerge, quindi, il nesso educazione-democrazia, nel quale la democrazia è l'alternativa al totalitarismo ideologico, alla cui cultura della morte viene contrapposta la cultura della vita, così come al primato dello Stato, della razza o del partito si contrappone il primato della persona e dei suoi valori.

Questo significa muovere dall'educando, persona in crescita, verso tutte le direzioni, intellettive, affettive, operative, creative, etiche ecc.; significa puntare alla sua formazione integrale, alla quale concorrono tutte le attività e tutte le discipline senza gerarchie prestabilite. Significa, infine, accentuare la funzione orientativa della scuola in quanto favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo, per la ricerca della propria identità, per

maturare la consapevolezza del proprio progetto di vita. Ignazio di Antiochia scriveva nel II secolo dopo Cristo: “*Si educa con ciò che si dice; di più, si educa con ciò che si fa; ancor più si educa con ciò che si è*”.

## 18.2 Il periodo di prova del personale docente

---

L’assunzione in prova è la regola generale stabilita dall’art. 2096 cod. civ. al momento della costituzione del rapporto di lavoro.

Per gli insegnanti la materia è regolata dall’art. 438 del Testo Unico, come integrato dal c. 115 della legge n. 107/2015. Ne discende che il superamento del periodo di prova è subordinato allo svolgimento del servizio per almeno centottanta giorni, dei quali almeno centoventi per le attività didattiche: il servizio va prestato sulla cattedra o sul posto per il quale la nomina è stata conseguita.

Sono computabili nei centottanta giorni tutte le attività connesse al servizio scolastico, ivi compresi i periodi di sospensione delle lezioni e delle attività didattiche, gli esami e gli scrutini ed ogni altro impegno di servizio, ad esclusione dei giorni di congedo ordinario e straordinario e di aspettativa a qualunque titolo fruiti; va computato anche il primo mese del periodo di astensione obbligatoria dal servizio per gravidanza. Sono compresi nei centoventi giorni di attività didattiche sia i giorni effettivi di insegnamento sia i giorni impiegati per ogni altra attività, tra cui anche quelle valutative, progettuali, formative e collegiali.

Con il decreto ministeriale n. 850 del 27 ottobre 2015 sono state impartite le disposizioni applicative dell’art. 1, comma 118, della legge n. 107/2015, relative a “*obiettivi, modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, attività formative e criteri per la valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova*”.

La successiva C.M. del 5 novembre 2015 (prot. n. 36167) ne ha fornito i primi orientamenti operativi.

### 18.2.1 L’anno di prova come percorso assistito di formazione in servizio

Nel 1982 fu emanata la legge n. 270 comportante la “*Revisione della disciplina del reclutamento del personale docente*”: l’art. 2 di tale legge dispose che nel corso dell’anno di prova il docente avesse un percorso assistito di formazione in servizio tramite:

- l’assistenza professionale all’interno della scuola tramite un docente nominato dal capo d’istituto su designazione del collegio dei docenti all’inizio dell’anno scolastico;
- lo svolgimento di un certo numero di ore di attività seminariali esterne;
- la discussione a fine anno con il comitato per la valutazione del servizio di una relazione finale sull’esperienza vissuta, il cui argomento viene assegnato dal dirigente scolastico.

La legge n. 107/2015, riordinando la materia, rimane su una linea di sostanziale continuità, esplicitata dal citato D.M. n. 850/2015.

#### ***Il docente tutor***

Al neodocente viene affiancato un docente *tutor* (legge n. 107/2015, art. 1, comma 117), designato dal dirigente scolastico “*sentito il parere del collegio dei docenti*” (D.M. n. 850/2015, art. 12). Tale docente assume un ruolo significativo non solo al termine dell’anno di prova, quando rilascia parere motivato al dirigente circa le

caratteristiche dell'azione professionale del docente a lui affidato, ma soprattutto nel corso dell'anno scolastico, quando esplica un'importante funzione di accoglienza, accompagnamento, tutoraggio e supervisione professionale.

Per queste ragioni gli sono richieste specifiche competenze organizzative, didattiche e relazionali: il suo profilo si ispira alle caratteristiche del tutor accogliente degli studenti universitari impegnati nei tirocini formativi attivi (cfr. D.M. 11 novembre 2011). Tendenzialmente ogni docente neoassunto ha un *tutor* di riferimento, preferibilmente della stessa classe di concorso o relativa abilitazione, o classe affine o area disciplinare, ed operante di norma nello stesso plesso; ad ogni modo non si può superare la quota di tre docenti affidati al medesimo *tutor*.

### ***La programmazione annuale***

Al docente neoassunto il dirigente scolastico consegna il PTOF nonché la documentazione tecnico-didattica relativa alle classi, ai corsi e agli insegnamenti di sua pertinenza. Su queste basi il neodocente redige la propria programmazione annuale, in cui specifica, condividendoli con il *tutor*, gli esiti di apprendimento attesi, le metodologie didattiche, le strategie inclusive per alunni con BES e per lo sviluppo delle eccellenze, gli strumenti e i criteri di valutazione (D.M. n. 850/2015, art. 4).

### ***Il “patto per lo sviluppo professionale”***

Alla luce delle attività didattiche svolte nelle prime settimane di lavoro in classe, il docente neo-assunto traccia un primo bilancio di competenze, in forma di autovalutazione strutturata, con la collaborazione del docente *tutor*.

Tale bilancio di competenze, reiterato in tre successivi momenti dell'anno scolastico, gli consente di compiere un'analisi critica delle competenze possedute, di delineare i punti da potenziare e di elaborare un progetto di formazione in servizio coerente con la diagnosi compiuta.

Su questa base, il dirigente scolastico e il docente neo-assunto, sentito il docente *tutor* e tenuto conto dei bisogni della scuola, stabiliscono, con un apposito “patto per lo sviluppo professionale” (art. 5, comma 3), gli obiettivi di sviluppo delle competenze di natura culturale, disciplinare, didattico-metodologica e relazionale, da raggiungere attraverso le attività formative programmate, anche con l'utilizzo della risorsa della Carta elettronica (i 500 euro di cui all'art. 1, comma 121, della legge n. 107/2015).

### ***Le attività formative durante l'anno di prova***

Il D.M. n. 850/2015 all'art. 11 dispone che le attività formative del periodo di prova siano organizzate in quattro fasi, per la durata complessiva di 50 ore (art. 6 sgg.):

- fase 1: incontri propedeutici e di restituzione finale (6 ore);
- fase 2: laboratori formativi (12 ore);
- fase 3: “*peer to peer*” e osservazione in classe da parte del tutor (12 ore);
- fase 4: formazione *online* (20 ore).

Nel corso del periodo di formazione il docente neoassunto cura la predisposizione di un proprio portfolio professionale, in formato digitale, che, a fine anno, sotterrà all'attenzione del dirigente scolastico e del comitato di valutazione.

### **18.2.2 La valutazione dell'anno di prova/formazione**

Al termine dell'anno scolastico, nel periodo compreso tra il 1° luglio e il 31 agosto (art. 13, comma 1), il personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova è sottoposto a valutazione da parte del dirigente scolastico, sentito il comitato per la valutazione, sulla base dell'istruttoria del docente tutor (legge n. 107/2015, art. 1, comma 117).

La valutazione verifica la padronanza degli standard professionali da parte dei docenti neo-assunti, con riferimento ai seguenti criteri:

- corretto possesso ed esercizio delle competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche, con riferimento ai nuclei fondanti dei saperi e ai traguardi di competenza e agli obiettivi di apprendimento previsti dagli ordinamenti vigenti;
- corretto possesso ed esercizio delle competenze relazionali, organizzative e gestionali;
- osservanza dei doveri connessi con lo status di dipendente pubblico e inerenti la funzione docente;
- partecipazione alle attività formative e raggiungimento degli obiettivi previsti dalle stesse (D.M. 850/2015, art. 4).

A tal fine, il neodocente sostiene un colloquio innanzi al comitato, prendendo avvio dalla presentazione delle attività di insegnamento e formazione nonché della relativa documentazione contenuta nel portfolio professionale.

Il docente *tutor* presenta le risultanze emergenti dall'istruttoria compiuta in merito alle attività formative predisposte ed alle esperienze di insegnamento e partecipazione alla vita della scuola del docente neo-assunto.

A sua volta, il dirigente scolastico presenta una relazione per ogni docente, comprensiva della documentazione delle attività di formazione, delle forme di *tutoring*, e di ogni altro elemento informativo o evidenza utile all'espressione del parere. All'esito del colloquio, il comitato procede all'espressione del parere.

Il parere del comitato è obbligatorio, ma non vincolante per il dirigente scolastico, che può discostarsene con atto motivato (art. 13, comma 4, D.M. 850/2015).

### **18.2.3 Conferma in ruolo del personale docente**

Sulla base di questi elementi di valutazione e di ogni altro elemento da lui acquisito dispone il motivato decreto di conferma in ruolo, con decorrenza dal primo settembre dell'anno scolastico successivo.

Dalla data di conferma in ruolo il dipendente può ottenere, a domanda, il riconoscimento dei servizi pregressi e la ricostruzione di carriera. Le domande vanno presentate al dirigente scolastico nel periodo compreso tra il 1° settembre e il 31 dicembre di ciascun anno (legge n. 107/2015, art. 1, comma 129).

### **18.2.4 La ripetizione dell'anno di prova**

La ripetizione dell'anno di prova può essere motivata:

- da assenze che hanno causato la mancata effettuazione dei 180 giorni di effettivo servizio, di cui *"almeno centoventi per le attività didattiche"* (legge n. 107/2015, art. 1 c. 116);
- (oppure) dalla valutazione negativa dell'anno di prova: ne consegue l'ammissione a un secondo periodo di formazione e prova, non rinnovabile (c. 119).

In tal caso, il dirigente scolastico emette provvedimento motivato di ripetizione del periodo di formazione e di prova, indicando gli elementi di criticità emersi e individuando le forme di supporto formativo e di verifica del conseguimento degli *standard* richiesti per la conferma in ruolo.

Nel corso di questo secondo periodo è obbligatoriamente disposta una verifica, affidata ad un dirigente tecnico, per l'assunzione di ogni utile elemento di valutazione dell'idoneità del docente; può essergli richiesta anche una visita ispettiva, qualora siano rilevate nel neodocente gravi lacune di carattere culturale, metodologico-didattico, relazionale.

Al termine del secondo anno di prova, la valutazione finale potrà prevedere:

- il riconoscimento di adeguatezza delle competenze professionali e la conseguente conferma in ruolo;
- (oppure) il mancato riconoscimento dell'adeguatezza delle competenze professionali e la conseguente non conferma nel ruolo.

In sintesi, la proroga di un anno può essere disposta per una sola volta. Al termine del secondo anno, l'interessato, se non consegue la nomina in ruolo a causa dell'esito sfavorevole del periodo di prova, è dispensato dal servizio o restituito al ruolo di provenienza. Per la legittimità del provvedimento, occorre acquisire agli atti la relazione ispettiva.

#### **18.2.5 La sede di ruolo dei docenti: l'istituto o l'ambito territoriale?**

Tradizionalmente, una volta superato l'anno di prova/formazione, il docente accedeva alla procedura di mobilità per essere assegnato in via definitiva all'organico di una istituzione scolastica.

A seguito dell'entrata in vigore della legge n. 107/2015 la situazione è cambiata in quanto la previsione generale è che i docenti siano assegnati agli ambiti territoriali (art. 1, comma 66) e che prendano servizio in una specifica scuola a seguito della procedura di proposta di contratto triennale da parte del relativo dirigente scolastico (par. 16.4.3).

Nel dettaglio:

- i docenti già di ruolo alla data di entrata in vigore della legge conservano la titolarità presso la scuola di appartenenza (comma 73);
- i docenti assunti nell'a.s. 2015/2016 sui posti vacanti in organico di diritto beneficiano del vecchio ordinamento (superato l'anno di prova sono assegnati alla sede definitiva);
- i docenti di cui sopra, qualora siano dichiarati soprannumerari o richiedano mobilità volontaria a partire dall'anno scolastico 2016/2017, passano all'ambito territoriale;
- tutto il restante personale docente assunto ai sensi del comma 98, lettere b) e c), è assegnato agli ambiti territoriali a decorrere dall'a.s. 2016/2017.

### **18.3 Il “travaso” della funzione docente nel contratto**

---

A seguito del passaggio della materia lavorativa nel pubblico impiego alla disciplina privatistica del contratto collettivo di lavoro (par. 23.2), le norme dello stato giuridico sono state “contrattualizzate”, cioè novellate nel contratto di lavoro (CCNL).

È interessante la lettura sinottica della definizione della funzione docente nel D.P.R. n. 417/1974 e nel vigente CCNL: nella sostanziale riproposizione della norma legislativa, il contratto pone una particolare

attenzione (punto 3 del CCNL) alla rinnovazione di alcuni contenuti della funzione docente a seguito dell'entrata in vigore dell'autonomia scolastica il 1° settembre 2000.

D.P.R. n. 417/1974, art. 2 (oggi art. 395 T.U.)	CCNL 30 novembre 2007 – art. 26
<p>1. La funzione docente è intesa come esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità.</p> <p>2. I docenti delle scuole di ogni ordine e grado, oltre a svolgere il loro normale orario di insegnamento, espletano le altre attività connesse con la funzione docente tenuto conto dei rapporti inerenti alla natura dell'attività didattica e della partecipazione al governo della comunità scolastica.</p> <p>In particolare, essi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) curano il proprio aggiornamento culturale e professionale, anche nel quadro delle iniziative promosse dai competenti organi;</li> <li>b) partecipano alle riunioni degli organi collegiali di cui fanno parte;</li> <li>c) partecipano alla realizzazione delle iniziative educative della scuola, deliberate dai competenti organi;</li> <li>d) curano i rapporti con i genitori degli alunni delle rispettive classi;</li> <li>e) partecipano ai lavori delle commissioni di esame e di concorso di cui siano stati nominati componenti</li> </ul>	<p>1. La funzione docente realizza il processo di insegnamento/apprendimento volto a promuovere lo sviluppo umano, culturale, civile e professionale degli alunni, sulla base delle finalità e degli obiettivi previsti dagli ordinamenti scolastici definiti per i vari ordini e gradi dell'istruzione.</p> <p>2. La funzione docente si fonda sull'autonomia culturale e professionale dei docenti; essa si esplica nelle attività individuali e collegiali e nella partecipazione alle attività di aggiornamento e formazione in servizio.</p> <p>3. In attuazione dell'autonomia scolastica i docenti, nelle attività collegiali, attraverso processi di confronto ritenuti più utili e idonei, elaborano, attuano e verificano, per gli aspetti pedagogico-didattici, il piano dell'offerta formativa, adattandone l'articolazione alle differenziate esigenze degli alunni e tenendo conto del contesto socio-economico di riferimento, anche al fine del raggiungimento di condivisi obiettivi qualitativi di apprendimento in ciascuna classe e nelle diverse discipline. Dei relativi risultati saranno informate le famiglie con le modalità decise dal collegio dei docenti.</p>

**Tabella 18.1**

Analogamente, l'art. 88 *“Orario di servizio dei docenti”* dello stato giuridico del 1974 è stato riversato nel CCNL: nell'art. 28 per le *“Attività di insegnamento”*, nell'art. 29 per le *“Attività funzionali all'insegnamento”*.

### **18.3.1 L'orario di lavoro dell'insegnante: premessa**

La regola generale dell'orario di lavoro nel pubblico impiego è quella delle 36 ore settimanali.

Nell'ambito del pubblico impiego quella dell'insegnante è una figura atypica: il suo lavoro è costituito da una serie di impegni di natura diversa, alcuni dei quali verificabili con gli strumenti ordinari, altri invece rimessi alla responsabilità professionale del docente e svolti in tempi e luoghi lasciati alla sua discrezionalità.

Ricondurre il suo orario di lavoro al solo impegno settimanale di lezione è fuorviante: sia per l'opinione pubblica, che per questa ragione svaluta la complessità e la gravosità della funzione docente, sia per quel tipo di docente che, una volta conclusa l'attività d'aula, ritiene di aver assolto a tutti i propri doveri.

La quantificazione e la qualificazione dei contenuti lavorativi della funzione docente non conducono ad un unico profilo di impegni e responsabilità.

Balza all'occhio un'ampia differenziazione interna dovuta a vari fattori:

- l'età dell'alunno/studente, che esige un approccio psicologico e metodologico del tutto diverso in relazione al tipo di scuola: dalla scuola dell'infanzia all'istituto del secondo ciclo, dall'infante allo

studente maggiorenne;

- il tipo di scuola e, nella scuola secondaria, la classe di concorso e di insegnamento: insegnare italiano in due o quattro classi è un lavoro del tutto diverso che insegnare educazione fisica in nove classi;
- la diversa gestione dell'impegno professionale, pur all'interno della stessa tipologia di docente, con tempi dettati dai ritmi personali.

### **18.3.2 L'orario di insegnamento**

L'art. 28 del vigente CCNL, al comma 5, prescrive gli obblighi orari di insegnamento:

- 25 ore settimanali nella scuola dell'infanzia;
- 22 ore settimanali nella scuola primaria, con l'aggiunta di 2 ore da dedicare alla programmazione didattica da attuarsi in incontri collegiali dei docenti interessati, in tempi non coincidenti con l'orario delle lezioni;
- 18 ore settimanali nelle scuole e istituti d'istruzione secondaria ed artistica, distribuite in non meno di cinque giornate settimanali.

L'ora di lezione si intende ovviamente della durata di 60 minuti.

L'art. 4 del D.P.R. n. 275/1999 riserva all'autonomia delle scuole l'adozione di unità temporali non coincidenti con l'ora di 60 minuti: in tal caso insorge l'obbligo del recupero delle residue frazioni di tempo (CCNL, art. 28, comma 7).

### **18.3.3 La riduzione dell'ora di insegnamento per cause di forza maggiore**

Il CCNL (art. 28, comma 8) prevede la possibilità che la riduzione della durata oraria sia dovuta a cause di forza maggiore: in tal caso non grava sui docenti l'obbligo di recupero delle frazioni orarie non lavorate. Il CCNL non regola autonomamente la materia, operando il rinvio alla C.M. n. 243 (prot. n. 1695) del 22 settembre 1979. È opportuno esaminare le indicazioni di tale testo, al fine di circoscrivere le effettive cause di forza maggiore.

#### ***Accertate esigenze sociali degli studenti***

Esse corrispondono ad insuperabili difficoltà dei trasporti e/o all'effettuazione dei doppi turni. Perché tali difficoltà siano da considerare "insuperabili" occorre che la trattativa, a livello territoriale (comunale e/o provinciale a seconda del tipo di scuola), con i responsabili della rete dei trasporti non abbia prodotto alcuna positiva soluzione per gli orari dei mezzi che servono gli studenti pendolari.

#### ***Competenza dei dirigenti scolastici***

È ribadita la competenza dei dirigenti scolastici nella formulazione dell'orario delle lezioni (T.U., art. 396, comma 2, lett. d) sulla base dei criteri deliberati dal consiglio d'istituto (T.U., art. 10, comma 4).

Il collegio dei docenti può solo formulare proposte (T.U., art. 7, comma 2, lett. b): eventuali delibere del collegio sulla riduzione oraria sono illegittime, sia per incompetenza sia per conflitto di interessi (nessuna assemblea di dipendenti può decurtarsi l'orario di lavoro).

#### ***Criteri per la riduzione delle ore di insegnamento***

Il testo ministeriale dà prescrizioni minuziose sulla quantificazione delle riduzioni:

- nei giorni della settimana nei quali l'orario delle lezioni è contenuto in quattro ore, è tassativamente

- vietata qualsiasi riduzione della durata oraria, che dunque resta determinata in sessanta minuti;
- nei giorni della settimana nei quali l'orario delle lezioni è di cinque ore, le riduzioni suscettibili di autorizzazione devono riferirsi solo alla prima o all'ultima ora; soltanto eccezionalmente possono riferirsi alla prima e all'ultim'ora;
  - nei giorni della settimana nei quali l'orario delle lezioni è di sei ore, l'autorizzazione alla riduzione può riferirsi alla prima e alla ultima ora di lezione ed eccezionalmente anche alla penultima ora;
  - nei giorni della settimana nei quali l'orario delle lezioni è di sette ore, la riduzione può riferirsi alle prime due e alle ultime tre ore.

La stessa C.M. prescrive ancora che:

- la riduzione dell'ora di lezione non deve in nessun caso superare i dieci minuti;
- essa si riferisce solo alle classi in cui sia necessaria, senza assumere carattere generalizzato per l'intero istituto;
- nel caso in cui le esigenze di riduzione si riferiscono ad un esiguo numero di studenti, può essere adottato il criterio di autorizzare il ritardo e/o l'uscita anticipata per gli interessati.

#### **18.3.4 L'orario di lavoro per le attività non di insegnamento**

L'art. 29 del vigente CCNL ne definisce i contenuti: *“L'attività funzionale all'insegnamento è costituita da ogni impegno inerente alla funzione docente previsto dai diversi ordinamenti scolastici. Essa comprende tutte le attività, anche a carattere collegiale, di programmazione, progettazione, ricerca, valutazione, documentazione, aggiornamento e formazione, compresa la preparazione dei lavori degli organi collegiali, la partecipazione alle riunioni e l'attuazione delle delibere adottate dai predetti organi”.*

Passa, quindi, a scandirne le tipologie, qualificate in cinque ambiti.

1) gli adempimenti individuali dovuti:

- la preparazione delle lezioni e delle esercitazioni;
- la correzione degli elaborati;
- i rapporti individuali con le famiglie (tempi e modalità demandati alla deliberazione del consiglio d'istituto sulla base delle proposte del collegio dei docenti);

2) le attività di carattere collegiale, quantificate con la formula *“fino a 40 ore annue”* finalizzate alla partecipazione alle riunioni del Collegio dei docenti, inteso:

- nella sua dimensione assembleare;
- nelle sue articolazioni quali sedi di programmazione e verifica di inizio e fine anno (commissioni, ambiti di programmazione disciplinare, dipartimenti ecc.);
- nella sua funzione di raccordo e informazione alle famiglie sui risultati degli scrutini trimestrali, quadrienniali e finali nonché, nelle scuole materne e nelle istituzioni educative, sull'andamento delle attività educative;

3) la partecipazione alle attività collegiali dei consigli di classe, di interclasse, di intersezione, quantificate con la formula *“fino a 40 ore annue”* e programmate secondo criteri stabiliti dal collegio dei docenti;

4) lo svolgimento degli scrutini e degli esami, compresa la compilazione degli atti relativi alla valutazione (registri, pagelle ecc.), rientra tra gli adempimenti dovuti: per essi il contratto nazionale non opera alcuna

quantificazione essendo molto diversi i carichi di impegno dei docenti in relazione al numero delle classi affidate;

5) per assicurare l'accoglienza e la vigilanza degli alunni, gli insegnanti sono tenuti a trovarsi in classe 5 minuti prima dell'inizio delle lezioni e ad assistere all'uscita degli alunni medesimi.

### **18.3.5 Il Piano annuale delle attività degli insegnanti**

L'organizzazione del lavoro degli insegnanti è compito del dirigente scolastico nella sua veste di responsabile delle risorse umane assegnate all'istituto.

Le attività degli insegnanti non riconducibili all'insegnamento sono programmate con il piano annuale delle attività, la cui approvazione segue la procedura prevista dal contratto (art. 28, comma 4): *"Prima dell'inizio delle lezioni, il dirigente scolastico predispone (...) il piano annuale delle attività e i conseguenti impegni del personale docente (...) che possono prevedere attività aggiuntive."*

*Il piano, comprensivo degli impegni di lavoro, è deliberato dal collegio dei docenti nel quadro della programmazione dell'azione didattico-educativa (...)"*

Il Piano delle attività è direttamente collegato al PTOF, ne costituisce la condizione per la realizzazione e consiste nella programmazione e calendarizzazione degli impegni di lavoro dei docenti nel corso dell'anno scolastico.

### **18.3.6 La responsabilità dell'insegnante nella documentazione scolastica**

L'istituto scolastico, quale struttura organizzata della Pubblica Amministrazione, ha la necessità di acquisire e conservare la documentazione delle proprie attività anche con funzione probatoria dei propri provvedimenti.

I registri collegati alla vita scolastica degli alunni sono affidati alla responsabilità degli insegnanti (registro di classe, registro o giornale dell'insegnante, agenda della programmazione didattica nella scuola primaria).

La regola per la tenuta dei registri di responsabilità dell'insegnante è ancora oggi contenuta nel R.D. n. 965/1924, art. 41: *"Ogni professore deve tenere diligentemente il giornale di classe, sul quale egli registra progressivamente, senza segni crittografici, i voti di profitto, la materia spiegata, gli esercizi assegnati e corretti, le assenze e le mancanze degli alunni."*

*In fin d'anno presenta una relazione sullo svolgimento e sui risultati del suo insegnamento".*

### **18.3.7 I registri informatizzati**

Da tempo tutta la gestione contabile delle istituzioni scolastiche viene gestita con sistemi informatici, in applicazione del *"Codice dell'amministrazione digitale"* emanato con D. Lgs. 7 marzo 2005, n. 82.

La legge n. 135/2012 (c.d. *spending review*, art. 7, commi 27-31), finalizzata alla revisione della spesa pubblica con invarianza dei servizi ai cittadini ha disposto che le scuole utilizzino esclusivamente le modalità *on line*:

- per la comunicazione di voti, valutazioni, presenze e assenze degli alunni, in sostituzione dei registri dei docenti;
- per la comunicazione dei risultati degli scrutini intermedi e finali, in sostituzione delle pagelle;
- per le iscrizioni alle scuole di ogni grado.

### **18.3.8 I documenti scolastici come "atti pubblici"**

Il docente è tenuto a documentare la propria attività non solo per adempiere agli obblighi professionali ma

(prima di tutto) per tutelare l’istituzione scolastica sulla legittimità delle procedure adottate e dei provvedimenti assunti.

Infatti, quando un provvedimento discrezionale va ad incidere sulla sfera giuridica di un cittadino (nel nostro caso di uno studente), la PA deve prestare massima attenzione al rispetto delle regole procedurali, alla congruità della motivazione, ai tempi di conclusione dei procedimenti per non ledere diritti soggettivi e interessi legittimi dei terzi (par. 22.4).

L’assegnazione del voto sulla pagella deriva dalla registrazione di un adeguato numero di prove scritte e orali; la delibera di ammissione o non ammissione alla classe successiva o agli esami di Stato si fonda su valutazioni riportate nei registri degli insegnanti, nel registro di classe, nel registro dei verbali del consiglio di classe; i criteri generali per la valutazione sono riportati nel registro dei verbali del collegio dei docenti e così via. Tutte queste fonti documentali rientrano nella categoria delle “prove documentali” (cod. civ., art. 2699 segg.) e sono denominate “atti pubblici”.

Secondo l’art. 2700 cod. civ. *“L’atto pubblico fa piena prova, fino a querela di falso, della provenienza del documento dal pubblico ufficiale che lo ha formato, nonché delle dichiarazioni delle parti e degli altri fatti che il pubblico ufficiale attesta avvenuti in sua presenza o da lui compiuti”*.

## 18.4 Incarichi particolari

---

È previsto che il docente possa ricevere incarichi particolari per la collaborazione con il dirigente scolastico o per il coordinamento di settori di attività previsti dal POF (ora triennale).

### 18.4.1 I collaboratori del dirigente scolastico

Nell’illustrazione della funzione dirigenziale nella scuola autonoma il D.Lgs. n. 165/2001 (art. 25, comma 5) afferma: *“Nello svolgimento delle proprie funzioni organizzative e amministrative, il dirigente può avvalersi di docenti da lui individuati, ai quali possono essere delegati specifici compiti”*.

L’innovazione consistette nel fatto che, mentre nella scuola dei decreti delegati del 1974 i collaboratori erano eletti dal collegio dei docenti (e quindi erano espressione di esso) con l’autonomia scolastica i collaboratori promanano dal dirigente, in forza di una sua scelta e del rapporto fiduciario così instaurato.

Relativamente al numero di tali docenti, mentre il CCNL 2002/06 (art. 30 bis) li aveva limitati a due, la legge n. 107/2015 (art. 1, c. 83) ha stabilito che *“il dirigente scolastico può individuare nell’ambito dell’organico dell’autonomia fino al 10 per cento di docenti che lo coadiuvano in attività di supporto organizzativo e didattico dell’istituzione scolastica”*.

I compiti delegabili sono solo di natura *“organizzativa e amministrativa”*: infatti le competenze del coordinamento didattico fanno capo alle figure elette dal collegio dei docenti (funzioni strumentali al PTOF: par. 18.4.3).

### 18.4.2 L’esonero e il semiesonero dei collaboratori

In istituzioni scolastiche di particolari dimensioni e complessità il T.U. prevedeva la possibilità di esonero o semiesonero di uno dei collaboratori in modo da affiancare il dirigente scolastico con modalità più operative, venendo meno o essendo ridotti gli impegni relativi all’insegnamento (art. 459 del T.U.).

tipologia di istituto	esonero o semiesonero previsti dall'art. n. 449 TU
circoli didattici	esonero: minimo di 80 classi
scuole medie istituti comprensivi scuole secondarie di secondo grado	esonero: minimo di 55 classi semiesonero: minimo di 40 classi

**Tabella 18.2**

Nel caso di affido in reggenza di un'istituzione scolastica priva di titolare, la figura dei collaboratori assume particolare rilevanza in quanto, venendo a mancare nell'istituto la quotidiana presenza del dirigente, uno di essi può essere delegato (per iscritto) ad una serie di compiti gestionali, inclusa eventualmente anche la firma di atti di rilevanza esterna (certificati, decreti di assenza, contratti di lavoro del personale a tempo determinato).

Sul meccanismo della nomina di un supplente annuale sulle ore o sul posto resi disponibili dal semiesonero o dall'esonero del collaboratore è però intervenuta la legge di stabilità 2015 (c. 329), disponendo l'abrogazione, a partire dall'a.s. 2015/2016, del citato art. 459 del T.U. in *“considerazione dell'attuazione dell'organico dell'autonomia, funzionale all'attività didattica ed educativa nelle istituzioni scolastiche ed educative...”*.

Si noti che la norma non ha abrogato la possibilità dell'esonero totale o parziale: tuttavia, la risorsa per la sostituzione del collaboratore è ora da individuare nell'organico funzionale (legge n. 107/2015, art. 1, c. 14).

Per l'a.s. 2015/2016 si pone il problema del disallineamento temporale fra l'entrata in vigore del c. 329 della legge di stabilità (1° settembre 2015) e l'assunzione a t.i. dei docenti per il potenziamento dell'autonomia (la c.d. “fase C”), prevista per la fine del 2015. Si noti poi che il c. 99 della legge n. 107/2015 consente ai neoimmessi in ruolo delle fasi B e C di differire il termine della presa di servizio alla cessazione dell'eventuale contratto di supplenza annuale, e quindi *“al 1° luglio 2016 ovvero al termine degli esami conclusivi dei corsi di studio della scuola secondaria di secondo grado”*.

Sulla questione è intervenuto il Ministero, autorizzando le nomine dei docenti collaboratori e *“le relative sostituzioni, sino al completamento della fase C relativa al suddetto piano straordinario di assunzioni, e secondo le disposizioni del citato art. 459 del T.U. e successive modifiche”*: si tratta, ovviamente, di un provvedimento amministrativo di durata temporanea, giustificato dalla necessità di garantire il funzionamento delle scuole in attesa che siano portate a piena attuazione le disposizioni legislative.

#### **18.4.3 Le funzioni strumentali al piano dell'offerta formativa**

Il CCNL del comparto scuola del 26 maggio 1999, con l'art. 28 introdusse nel sistema scolastico la figura dei docenti incaricati di *“funzioni-obiettivo”*.

Con il contratto del quadriennio 2002-2005, la materia subì alcune modifiche, rimaste sino ad oggi inalterate:

- il cambio di nome da *“funzioni-obiettivo”* a *“funzioni strumentali al piano dell'offerta formativa”*;
- il superamento della rigidità di aree predefinite, con libertà da parte dei collegi docenti di individuare gli ambiti di intervento più funzionali all'attuazione del POF;
- il superamento del numero predeterminato di figure, con possibilità per il collegio di determinare il numero di insegnanti titolari della funzione individuando ulteriori risorse finanziarie nel Fondo dell'istituzione scolastica (FIS: par. 23.4.2 sgg.).

Oggi, pertanto, le funzioni strumentali *“sono identificate con delibera del collegio dei docenti in coerenza con il POF che, contestualmente, ne definisce criteri di attribuzione, numero e destinatari”*.

In caso di concorrenza tra più insegnanti che aspirino alla medesima funzione il collegio dei docenti definisce

i criteri di attribuzione (p. es. esperienze pregresse e titoli documentati), potendo arrivare alla votazione a scrutinio segreto, opportuna in tutti i casi in cui si tratti di persone (par. 17.2.4).

## 18.5 Il diritto-dovere all'aggiornamento culturale e professionale

---

La definizione dell'aggiornamento come "diritto-dovere" è contenuta nel D.P.R. n. 419/1974 "Sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale ed istituzione dei relativi istituti" all'art. 1.

Esso è declinato:

- come adeguamento delle conoscenze allo sviluppo delle scienze per singole discipline e nelle connessioni interdisciplinari;
- come approfondimento della preparazione didattica;
- come partecipazione alla ricerca e alla innovazione didattico-pedagogica.

Nei decenni successivi all'emanazione dei decreti delegati l'istituto dell'aggiornamento è stato variamente declinato nelle norme e nei contratti che si sono succeduti. Nel mondo della scuola la passione civile e professionale suscitata dall'emanazione dei decreti delegati è andata sempre più stemperandosi.

Nel settore dell'aggiornamento le richieste rivolte al corpo docente sono passate dalla statuizione di obblighi significativi alla sempre più generica enunciazione di un dovere, privo di prescrizioni e di sanzioni.

Nel vigente CCNL:

- l'art. 29 sulle attività funzionali all'insegnamento colloca fra gli impegni dell'insegnante quelli relativi ad "aggiornamento e formazione";
- l'art. 63 dichiara che:
  - "la formazione costituisce una leva strategica fondamentale per lo sviluppo professionale del personale, per il necessario sostegno agli obiettivi di cambiamento, per un'efficace politica di sviluppo delle risorse umane";
  - "l'Amministrazione è tenuta a fornire strumenti, risorse e opportunità che garantiscano la formazione in servizio";
- l'art. 66 impegna il collegio dei docenti ad attivare "il Piano annuale delle attività di aggiornamento e formazione destinate ai docenti coerentemente con gli obiettivi e i tempi del POF, considerando anche esigenze ed opzioni individuali".

Sta di fatto che il CCNL (art. 64) si limita a ribadire che "la partecipazione ad attività di formazione e di aggiornamento costituisce un diritto per il personale in quanto funzionale alla piena realizzazione e allo sviluppo delle proprie professionalità", senza fare alcun cenno al sinallagmatico "dovere" di investire sulla propria professionalità.

Sviluppando il tema dei diritti vengono confermati per gli insegnanti:

- il diritto alla fruizione di cinque giorni nel corso dell'anno scolastico per la partecipazione a iniziative di formazione con l'esonero dal servizio;

- analogo diritto alla fruizione dei cinque giorni e/o all'adattamento dell'orario di lavoro per i docenti impegnati in qualità di formatore in iniziative di formazione.

### **18.5.1 L'aggiornamento degli insegnanti nella legge n. 107/2015**

La legge n. 107/2015 segna la ripresa dell'azione legislativa nel campo della formazione in servizio degli insegnanti, formazione che nuovamente viene definita *"obbligatoria, permanente e strutturale"* (art. 1, c. 124).

La legge demanda l'iniziativa alle singole istituzioni scolastiche (cioè, in ultima analisi, agli stessi collegi dei docenti: art. 7, c. 2, lett. g, del T.U.) in coerenza con:

- il Piano triennale dell'offerta formativa;
- i risultati emersi dai piani di miglioramento delle istituzioni scolastiche previsti dal D.P.R. n. 80/2013;
- le priorità nazionali indicate nel Piano nazionale di formazione, adottato ogni tre anni dal MIUR, sentite le organizzazioni sindacali rappresentative di categoria.

A sostegno dell'acquisto di strumenti di studio o di lavoro nonché per contribuire alle spese di iscrizione a corsi di studio, la legge (art. 1, c. 121) istituisce la Carta elettronica per l'aggiornamento e la formazione del docente di ruolo, dell'importo nominale di 500 euro per ciascun anno scolastico. La somma non costituisce reddito imponibile.

## **18.6 La libera professione nel Testo Unico della scuola**

---

Il principio di esclusività del lavoro pubblico (par. 23.3 sgg.) ha due specifiche attenuazioni, contenute nell'art. 508 del T.U., in rapporto allo stato giuridico del personale docente:

1) l'insegnante può impartire lezioni private ad alunni di altri istituti purché informi il capo d'istituto e comunichi il nome degli alunni e la loro provenienza; di converso, non è consentito impartire lezioni private ad alunni del proprio istituto;

2) al personale docente è consentito, previa autorizzazione del dirigente scolastico, l'esercizio di libere professioni che non siano di pregiudizio all'assolvimento di tutte le attività inerenti alla funzione docente e che siano compatibili con l'orario di insegnamento e di servizio.

La norma consente, quindi, che l'insegnante possa fare il giornalista, l'avvocato, lo psicologo, l'ingegnere ecc., in coerenza con l'insegnamento impartito, purché siano rispettate le seguenti tre condizioni: l'autorizzazione del capo di istituto, l'assenza di pregiudizio alle attività scolastiche e la compatibilità con l'orario di insegnamento e di servizio. La ragione della norma sta nella presunzione di arricchimento professionale che dall'esercizio della professione possa arrivare al docente e, da lui, ai discenti: l'insegnante di diritto che esercita l'avvocatura, l'insegnante di letteratura che scrive sui giornali, l'insegnante di costruzioni che fa l'ingegnere non solo hanno competenze teoriche della propria materia ma ne praticano le applicazioni e, quindi, possono impartire un più completo insegnamento ai propri studenti.

## Collaborazioni plurime

L'art. 35 del CCNL 29 novembre 2007 prevede che il personale docente possa prestare la propria collaborazione in altre scuole statali che, per la realizzazione di specifici progetti deliberati dai competenti organi, abbiano necessità di disporre di particolari competenze non presenti o non disponibili nel corpo docente dell'istituzione scolastica.

Tale collaborazione è autorizzata dal dirigente scolastico della scuola di appartenenza, a condizione che non interferisca con gli obblighi ordinari di servizio che vanno integralmente assolti.

## 18.7 La responsabilità dell'insegnante e della scuola nel codice civile

Nella scuola la quasi totalità degli alunni frequentanti è nella minore età.

La legge non opera distinzione fra i minori a seconda della loro età né una graduazione della responsabilità della figura del "minore grande", prossimo alla maggiore età, sicché il regime di responsabilità che deriva dall'illecito di un diciassettenne è formalmente uguale a quello che consegue dal medesimo fatto di un bambino di otto anni. Nell'ordinamento italiano, la responsabilità dei genitori e degli insegnanti è finalizzata a garantire un ristoro al danneggiato, con una traslazione del danno in capo a coloro che sono legati da un rapporto giuridico con l'autore dell'illecito: ha, quindi, un ruolo di tutela sociale verso i diritti dei terzi danneggiati.

L'art. 2048 del codice civile prevede la specifica *"responsabilità dei genitori, dei tutori, dei precettori e dei maestri d'arte"*: *"Il padre e la madre, o il tutore, sono responsabili del danno cagionato dal fatto illecito dei figli minori non emancipati o delle persone soggette alla tutela, che abitano con essi. La stessa disposizione si applica all'affiliante. I precettori e coloro che insegnano un mestiere o un'arte sono responsabili del danno cagionato dal fatto illecito dei loro allievi e apprendisti nel tempo in cui sono sotto la loro vigilanza. Le persone indicate dai commi precedenti sono liberate dalla responsabilità soltanto se provano di non avere potuto impedire il fatto"*.

Il personale insegnante delle scuole, sia private che paritarie che pubbliche, rientra nella nozione dei "precettori".

La responsabilità, definita *culpa in vigilando*, viene meno solo se il precettore dimostra di non aver potuto evitare il fatto: si ha, cioè, l'inversione dell'onere della prova con la presunzione di colpa a suo carico. In altre parole, il docente è ritenuto responsabile del danno provocato dall'alunno nel tempo in cui gli è affidato, salvo la prova contraria, che spetta a lui fornire, di non aver potuto impedire il fatto.

Occorre, ad esempio, che venga provato da parte dell'insegnante il caso fortuito, ossia un evento straordinario, non prevenibile a causa della sua repentinità e imprevedibilità, pur avendo esercitato la vigilanza con la diligenza dovuta in relazione al caso concreto (età, grado di maturazione degli allievi, condizioni ambientali ecc.).

I precettori si liberano dalla responsabilità non solo se dimostrano di aver esercitato una vigilanza adeguata; devono anche dimostrare in positivo di aver adottato in via preventiva tutte le misure organizzative idonee ad

evitare la situazione di pericolo favorevole alla commissione del fatto (Cass. civ. III, 3/02/1999, n. 916).

### **18.7.1 Altre fonti della responsabilità del personale scolastico sugli alunni**

Alcune norme di altra fonte hanno riproposto la responsabilità della vigilanza sui minori:

- l'art. 10, lett. a, del Testo Unico delle disposizioni vigenti in materia di istruzione n. 297/1994 prevede che il consiglio d'istituto deliberi sull'adozione del regolamento interno che *“deve stabilire le modalità ... per la vigilanza degli alunni durante l'ingresso e la permanenza nella scuola, nonché durante l'uscita dalla medesima”* (norma derivante dal D.P.R. n. 416/1974);
- il CCNL scuola 2006/2009, all'art. 29, comma 5, prescrive che *“per assicurare l'accoglienza e la vigilanza sugli alunni, gli insegnanti sono tenuti a trovarsi in classe 5 minuti prima dell'inizio delle lezioni e ad assistere all'uscita degli alunni medesimi”*.

In sintesi, nei confronti di un docente che viene meno all'obbligo di vigilanza si configura non solo l'originaria responsabilità di tipo extracontrattuale, ai sensi dell'articolo 2043 cod. civ. per danni causati per fatto illecito, ma anche una responsabilità di tipo contrattuale ai sensi dell'art. 1218 cod. civ. in quanto il docente viene meno a una obbligazione prevista dal vigente CCNL (il citato art. 29).

### **18.7.2 La responsabilità dei collaboratori scolastici sugli alunni**

Si noti che, in specifiche circostanze, anche il personale collaboratore scolastico (ex bidelli) è chiamato ad analoga responsabilità secondo le regole contrattuali.

Infatti la Tab. A - Profili di area del personale ATA – prevede a proposito dell'area A, quella appunto del collaboratore scolastico: *“È addetto ai servizi generali della scuola con compiti di accoglienza e di sorveglianza nei confronti degli alunni, nei periodi immediatamente antecedenti e successivi all'orario delle attività didattiche e durante la ricreazione, e del pubblico; (...) di vigilanza sugli alunni, compresa l'ordinaria vigilanza e l'assistenza necessaria durante il pasto nelle mense scolastiche, di custodia e sorveglianza generica sui locali scolastici, di collaborazione con i docenti. Presta ausilio materiale agli alunni portatori di handicap nell'accesso dalle aree esterne alle strutture scolastiche, all'interno e nell'uscita da esse, nonché nell'uso dei servizi igienici e nella cura dell'igiene personale anche con riferimento alle attività previste dall'art. 47”*.

### **18.7.3 La responsabilità sugli alunni del dirigente scolastico e del consiglio d'istituto**

A carico del dirigente scolastico sussiste la responsabilità ex art. 2043 del codice civile nei casi in cui il danno risulti da carenze organizzative a lui imputabili, e cioè:

- quando non abbia eliminato le fonti di pericolo con l'applicazione delle norme di sua competenza per la sicurezza (D.Lgs. 9 aprile 2008, n. 81);
- quando non abbia adeguatamente custodito le attrezzature della scuola così da prevenire danni (art. 2051 cod. civ.: danno cagionato da cose in custodia);
- quando non abbia adeguatamente regolamentato i movimenti e la permanenza degli alunni nella scuola nelle varie attività curricolari ed extracurricolari;
- quando non abbia disciplinato l'avvicendamento dei docenti nelle classi, l'accesso e la vigilanza degli alunni nei servizi igienici, nella palestra ecc.;
- quando non abbia, al termine delle lezioni, provveduto a impartire disposizioni per la vigilanza sugli

alunni per tutto il tempo in cui sono affidati alla scuola e, quindi, fino al subentro dei genitori o dei loro incaricati.

Su quest'ultima questione ci sono più pronunce della Corte di Cassazione, sez. III, in data 19/02/1994 n. 1623; 5/08/1986 n. 5424; 30/12/1997 n. 13125.

La giurisprudenza ha infatti ritenuto che l'affidamento di un minore, effettuato dai genitori ad una istituzione scolastica, comporta per quest'ultima il dovere di vigilare dal momento iniziale dell'affidamento fino a quando ad esso non si sostituisca quello effettivo o potenziale dei genitori, senza che possano costituire esimenti da responsabilità per la scuola eventuali disposizioni date dai genitori che, comunque, possano risultare pregiudizievoli per l'incolmabilità del giovane.

A sua volta, il consiglio d'istituto, stante la potestà regolamentare che gli è conferita dalla legge, su iniziativa del dirigente scolastico, deve deliberare un regolamento adeguato alle responsabilità assunte dal personale scolastico in tema di vigilanza (par. 17.4 sgg.).

#### **18.7.4 La responsabilità patrimoniale del personale scolastico**

La responsabilità patrimoniale poggia sulla previsione dell'art. 2740 del codice civile: "il debitore risponde delle sue obbligazioni con tutti i suoi beni, presenti e futuri".

Sulla base di questi onerosi criteri civilistici, nessuno si azzarderebbe a fare l'insegnante, sapendo che sarebbe chiamato a risarcire col proprio patrimonio qualora ritenuto responsabile di comportamenti dannosi dei propri alunni.

Il principio è temperato dal secondo comma del citato art. 2740: "*la responsabilità patrimoniale può essere limitata nei casi previsti dalla legge*".

A questo ha provveduto la legge n. 312/1980, il cui art. 61 limita ai soli casi di dolo o colpa grave nella vigilanza sugli alunni la responsabilità patrimoniale del personale scolastico per danni arrecati direttamente all'Amministrazione in connessione a comportamenti degli alunni.

#### **18.7.5 La connessa responsabilità dei genitori nell'educazione dei figli**

L'art. 30 Cost. recita al primo comma: "*È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori dal matrimonio*".

L'art. 147 cod. civ. "*Doveri verso i figli*" afferma: "*Il matrimonio impone ad ambedue i coniugi l'obbligo di mantenere, istruire ed educare la prole tenendo conto delle capacità, dell'inclinazione naturale e delle aspirazioni dei figli*".

La formulazione dell'art. 2048 cod. civ. sembrerebbe addossare l'identica responsabilità ai genitori e ai "precettori": questi ultimi rispondono in relazione al "*tempo in cui [allievi ed apprendisti] sono sotto la loro vigilanza*".

Tuttavia, la giurisprudenza della Corte di Cassazione civile ha elaborato il criterio della *culpa in educando* posta anzitutto, e soprattutto, a carico dei genitori.

In altre parole: l'affidamento alla scuola del figlio minore esonera i genitori dalla *culpa in vigilando* (in forza del secondo comma dell'art. 2048) ma non dalla responsabilità dell'educazione che, a monte, hanno impartito al figlio.

In tale educazione devono trovare adeguata interiorizzazione le regole del vivere comune, del riconoscimento dell'autorità degli adulti loro responsabili, del rispetto delle persone nonché dei beni di proprietà

comune o dei singoli. Ancora, deve trovare interiorizzazione la correzione dei comportamenti improntati all'imprudenza, alla prevaricazione sui diritti altrui, alla trasgressione delle regole.

In assenza di tale educazione, che solo la famiglia può impartire, l'azione di prevenzione e di vigilanza attuata dalla scuola risulta poco produttiva di risultati se non inefficace.

Appare, quindi, che la specifica responsabilità del personale scolastico (riconducibile alla *“culpa in vigilando”*) aggancia la più pregnante responsabilità parentale, ricondotta alla *“culpa in educando”*.

## 18.8 La responsabilità disciplinare dell'insegnante

---

La responsabilità disciplinare sorge dalla violazione degli obblighi di comportamento del dipendente, pubblico o privato: essa discende dagli obblighi di diligenza del prestatore di lavoro, definiti dall'art. 2104 cod. civ.

Nel pubblico impiego la materia è stata modificata con l'entrata in vigore del D.Lgs. n. 150/2009 (c.d. decreto Brunetta), che ha novellato alcune disposizione del D.Lgs n. 165/2001 (il T.U. del pubblico impiego).

Per quanto riguarda gli insegnanti, il D.Lgs. n. 150/2009 è intervenuto anche sul T.U. della scuola:

- gli artt. da 502 a 507 sono stati abrogati dall'art. 72, comma 1 b, del citato D.Lgs. 27 ottobre 2009, n. 150;
- gli artt. da 492 a 501 sono tuttora vigenti per effetto del rinvio operato dall'art. 91 del CCNL 2006/2009.

La materia disciplinare è di particolare complessità: in questa trattazione, ci limitiamo alle nozioni fondamentali.

Allo stato attuale l'insegnante è soggetto sia alla disciplina generale del pubblico impiego, quale risulta dal D.Lgs n. 165/2001 (artt. 55-bis sgg.), sia alla normativa speciale quale risulta dal T.U. della scuola modificato come indicato sopra.

Anche quest'ultimo prevede la corrispondenza fra le infrazioni disciplinari e le rispettive sanzioni.

T.U. della scuola (D. Lgs. n. 297/1994)	
Infrazioni	Sanzioni
Art. 493 Mancanze non gravi riguardanti i doveri inerenti alla funzione docente o i doveri di ufficio	Art. 492, comma 3: avvertimento scritto Art. 493: censura. Le due sanzioni, oggi sostanzialmente equivalenti, consistono in una dichiarazione di biasimo scritta e motivata.
Art. 494 a) atti non conformi alle responsabilità, ai doveri e alla correttezza inerenti alla funzione o per gravi negligenze in servizio; b) violazione del segreto d'ufficio inerente ad atti o attività non soggetti a pubblicità; c) omissione di atti dovuti in relazione ai doveri di vigilanza.	Art. 494 Sospensione dall'insegnamento o dall'ufficio fino a un mese, consistente nel divieto di esercitare la funzione docente o direttiva, con la perdita del trattamento economico ordinario, salvo quanto disposto dall'articolo 497
Art. 495 a) casi previsti dall'articolo 494 qualora le infrazioni abbiano carattere di particolare gravità; b) uso dell'impiego ai fini di interesse personale; c) atti in violazione dei propri doveri che pregiudichino il regolare funzionamento della scuola e per concorso negli stessi atti; d) abuso di autorità.	Art. 495 Sospensione dall'insegnamento o dall'ufficio da oltre un mese a sei mesi.

<p>Art. 496</p> <p>- compimento di uno o più atti di particolare gravità, integranti reati puniti con pena detentiva non inferiore nel massimo a tre anni, per i quali sia stata pronunciata sentenza irrevocabile di condanna ovvero sentenza di condanna nel giudizio di primo grado confermata in grado di appello;</p> <p>- ogni altro caso in cui sia stata inflitta la pena accessoria dell'interdizione temporanea dai pubblici uffici o della sospensione dall'esercizio della potestà dei genitori.</p> <p>In ogni caso gli atti per i quali è inflitta la sanzione devono essere non conformi ai doveri specifici inerenti alla funzione e denotare l'incompatibilità del soggetto a svolgere i compiti del proprio ufficio nell'esplicazione del rapporto educativo.</p>	<p>Art. 496</p> <p>Sospensione dall'insegnamento o dall'ufficio per un periodo di sei mesi e l'utilizzazione, dopo che sia trascorso il tempo di sospensione, nello svolgimento di compiti diversi da quelli inerenti alla funzione docente</p>
<p>Art. 498</p> <p>a) atti che siano in grave contrasto con i doveri inerenti alla funzione;</p> <p>b) attività dolosa che abbia portato grave pregiudizio alla scuola, alla pubblica amministrazione, agli alunni, alle famiglie;</p> <p>c) illecito uso o distrazione dei beni della scuola o di somme amministrate o tenute in deposito, o per concorso negli stessi fatti o per tolleranza di tali atti commessi da altri operatori della medesima scuola o ufficio, sui quali, in relazione alla funzione, si abbiano compiti di vigilanza;</p> <p>d) gravi atti di inottemperanza a disposizioni legittime commessi pubblicamente nell'esercizio delle funzioni, o per concorso negli stessi;</p> <p>e) richieste o accettazione di compensi o benefici in relazione ad affari trattati per ragioni di servizio;</p> <p>f) gravi abusi di autorità.</p>	<p>Art. 498</p> <p>Destituzione, che consiste nella cessazione dal rapporto d'impiego (licenziamento disciplinare)</p>

Tabella 18.3

#### **18.8.1 Principi e procedure per l'attivazione e la conclusione del procedimento disciplinare**

I principi da seguire nell'irrogazione delle sanzioni sono:

1. principio della proporzionalità tra infrazione e sanzione;
2. principio della gradualità delle sanzioni;
3. principio del contraddittorio.

Il rispetto dei principi e delle procedure previste è condizione essenziale per la validità del procedimento disciplinare e la legittimità della sanzione: ogni difformità può essere causa di annullamento in sede di impugnazione del provvedimento.

### ***La competenza in materia disciplinare***

Il dirigente scolastico ha la competenza sulle mancanze disciplinari punibili con sanzioni fino alla sospensione dal servizio fino a dieci giorni. Sugli illeciti disciplinari punibili con sanzioni più gravi la competenza passa all’Ufficio scolastico regionale.

### ***La contestazione di addebiti***

Il dirigente scolastico, quando ha notizia di comportamenti punibili con taluna delle sanzioni disciplinari di propria competenza, senza indugio (e comunque non oltre venti giorni) contesta per iscritto l’addebito al dipendente medesimo (art. 55 bis, comma 2, D.Lgs. n. 165/2001). La contestazione, per essere tale, deve essere precisa e circostanziata.

### ***Competenza dell’Ufficio scolastico regionale***

Per le infrazioni punibili con le sanzioni più gravi, la competenza passa all’Ufficio procedimenti disciplinari istituito presso l’USR: in tali casi il capo d’istituto trasmette gli atti all’ufficio superiore entro cinque giorni dalla notizia del fatto.

### ***La difesa dell’inculpato***

Con la contestazione di addebiti viene assegnato il termine a difesa: l’inculpato è convocato con un preavviso di almeno dieci giorni per il contraddirittorio a sua difesa. Il dipendente convocato può:

- presentarsi personalmente, con o senza una memoria scritta;
- presentarsi personalmente con l’assistenza di un procuratore o di un rappresentante sindacale al quale conferisce mandato;
- inviare una memoria scritta entro il termine fissato, se non intende presentarsi;
- in caso di grave ed oggettivo impedimento, formulare motivata istanza di rinvio del termine: il rinvio è possibile solo una volta nel corso del procedimento.

### ***La conclusione del procedimento disciplinare***

Acquisiti gli elementi a difesa, dopo l’esplicitamento dell’eventuale ulteriore attività istruttoria, il responsabile della struttura conclude il procedimento entro sessanta giorni dalla contestazione dell’addebito emettendo:

- l’atto di archiviazione, qualora accolga le giustificazioni del dipendente incolpato;
- l’irrogazione della sanzione.

La PA ha l’obbligo di concludere i procedimenti (par. 22.5.1).

### ***18.8.2 L’obbligo di collaborazione nei procedimenti disciplinari***

Il citato D.Lgs. n. 165/2001 come modificato dal D.Lgs. 150/2009 ha introdotto per i pubblici dipendenti l’obbligo di collaborazione nei procedimenti disciplinari (art. 55-bis, c. 7): tale obbligo discende dal più generale obbligo di collaborazione che il codice civile pone in capo al lavoratore subordinato (art. 2094).

Successivamente, la legge “anticorruzione” (legge n. 190/2012, art. 1, c. 51) ha introdotto l’art. 54-bis nel D.Lgs. 165/2001, contenente norme di tutela del dipendente pubblico che segnala illeciti: *“Il pubblico dipendente che denuncia all’autorità giudiziaria o alla Corte dei conti, ovvero riferisce al proprio superiore gerarchico condotte illecite di cui sia venuto a conoscenza in ragione del rapporto di lavoro, non può essere sanzionato,*

*licenziato o sottoposto ad una misura discriminatoria, diretta o indiretta, avente effetti sulle condizioni di lavoro per motivi collegati direttamente o indirettamente alla denuncia (...). Nell'ambito del procedimento disciplinare, l'identità del segnalante non può essere rivelata, senza il suo consenso, sempre che la contestazione dell'addebito disciplinare sia fondata su accertamenti distinti e ulteriori rispetto alla segnalazione. Qualora la contestazione sia fondata, in tutto o in parte, sulla segnalazione, l'identità può essere rivelata ove la sua conoscenza sia assolutamente indispensabile per la difesa dell'inculpato”.*

### **18.8.3 La competenza ad irrogare le sanzioni al personale docente**

Competono al dirigente scolastico le seguenti sanzioni per il personale docente:

- avvertimento scritto;
- censura;
- sospensione dall'insegnamento o dall'ufficio fino a 10 giorni.

Competono all'USR le sanzioni più gravi:

- sospensione dal servizio e dalla retribuzione superiore a 10 giorni e fino a 1 mese;
- sospensione dal servizio e dalla retribuzione per un periodo di 6 mesi ed utilizzazione in compiti diversi;
- licenziamento con preavviso;
- licenziamento senza preavviso.

### **18.8.4 L'impugnazione dei provvedimenti disciplinari**

Il dipendente pubblico che subisce una sanzione disciplinare ha due possibilità per ricorrere avverso di essa:

- il ricorso al giudice ordinario, che ha prerogative di valutazione nel merito e nella forma della sanzione comminata;
- il ricorso alla conciliazione non obbligatoria, che però attende i (futuri) contratti collettivi di lavoro per potersi istituire: essa in ogni caso dovrà instaurarsi e concludersi entro un termine non superiore a trenta giorni dalla contestazione dell'addebito e, comunque, prima dell'irrogazione della sanzione.

In questo secondo caso, inoltre, la sanzione concordemente determinata non potrà essere di specie diversa da quella prevista (dalla legge o dal contratto collettivo) per l'infrazione per la quale si procede; inoltre non sarà soggetta a impugnazione.

## **18.9 La valorizzazione del merito degli insegnanti**

---

È sempre più diffusa la convinzione che il merito vada valorizzato e che la progressione di carriera non sia connessa solo ad automatismi contrattuali: la legge n. 15/2008 e il correlato decreto legislativo n. 150/2009 avevano previsto che dal successivo contratto fossero introdotte norme per il riconoscimento del merito.

### **18.9.1 Iniziative sperimentali**

Nel frattempo il Ministero attivava anticipazioni sperimentali, sulla base dell'adesione volontaria delle scuole, sia per verificare più ipotesi di lavoro sia per costruire una cultura della valutazione condivisa.

In particolare, nel novembre 2010 il Ministero avviò due progetti di valutazione: uno per le scuole (attivato nelle scuole medie di Pisa e Siracusa: per gli istituti migliori vi era un premio fino a 70.000 euro) e un altro "per premiare gli insegnanti che si distinguono per un generale apprezzamento professionale all'interno della scuola" (progetto "Valorizza", con il riconoscimento di una mensilità aggiunta).

Con D.M. 29 marzo 2011 fu avviato il progetto "VSQ - Progetto sperimentale per la Valutazione e lo Sviluppo della Qualità delle scuole", offerto ad istituti comprensivi e scuole secondarie di primo grado delle province di Arezzo, Mantova, Pavia e Siracusa, al quale aderirono 77 scuole.

Nel 2012, poi, all'interno del progetto VSQ, il Ministero attivò il progetto VALeS (Valutazione e Sviluppo Scuole), rivolto a 300 istituti del primo e del secondo ciclo d'istruzione, con valutazione affidata a Nuclei di esterni coordinati da ispettori.

### **18.9.2 Il riconoscimento del merito secondo la legge n. 107/2015**

L'idea di sbloccare la carriera degli insegnanti in base alla valutazione del loro merito ha trovato un cenno di attuazione nella legge n. 107, approvata il 13 luglio 2015. Risalta a prima vista l'abbandono della strada maestra della progressione di carriera, dato che la nuova legge ha destinato quasi tutte le risorse finanziarie all'immissione in ruolo di oltre 100.000 precari.

Con i 200 milioni disponibili il legislatore optò per la via minore del *bonus* annuale, avente natura di retribuzione accessoria, delegando il dirigente scolastico a individuare i docenti dell'istituto ritenuti meritevoli sulla base dei criteri individuati dal riformato comitato per la valutazione dei docenti (par. 17.7).

Facendo il conto su circa 8.500 istituzioni scolastiche, la cifra mediamente assegnata a ciascuna di esse è di poco inferiore ai 25.000 euro/anno. Nulla è detto circa l'entità del *bonus* o circa il numero dei docenti che, in ciascuna scuola, potranno accedere a tale riconoscimento, che sembra lasciato alla discrezionalità del dirigente, senza interlocuzione con il comitato di valutazione.

Infatti, i compiti del comitato, nella sua composizione allargata ai rappresentanti degli utenti (art. 1, c. 129) si limitano all'individuazione dei criteri per la valorizzazione dei docenti sulla base:

- della qualità dell'insegnamento e del contributo al miglioramento della scuola nonché del successo formativo e scolastico degli studenti;
- dei risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell'innovazione didattica e metodologica, nonché della collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche;
- delle responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale.

Nella legge n. 107/2015 non si fa mai menzione della contrattazione, né a livello nazionale né a livello regionale o d'istituto: in questo caso, la scelta di escluderla, delegando alla responsabilità del dirigente la scelta dei docenti meritevoli da premiare con il *bonus*, potrebbe essere positiva in astratto, all'interno della visione della dirigenza che informa la legge. Tuttavia, chi conosce la scuola sa che la materia dell'incentivazione economica è quanto mai delicata, permeata di equalitarismo e soggetta alle pressioni sindacali.

Il rischio è che, per deteriore scelta di tranquillità personale, si adottino criteri di riconoscimento indifferenziato, facendo venir meno l'obiettivo della legge di riforma e violando, oltretutto, un principio

fondamentale della pubblica amministrazione, codificato nell'art. 18, c. 2, del D.Lgs. n. 150/2009, là ove si afferma “È vietata la distribuzione in maniera indifferenziata o sulla base di automatismi di incentivi e premi collegati alla performance (...).”.

Il Ministero, al termine del triennio sperimentale 2016-2018, si riserva, tramite un Comitato tecnico scientifico, di predisporre le Linee guida per la valutazione del merito dei docenti a livello nazionale.

## Capitolo 19

# Gli studenti con bisogni educativi speciali

### 19.1 L'handicap a scuola secondo la Costituzione

---

La Carta costituzionale è rivolta alla tutela dei diritti della persona:

- art. 3 “*Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale (...) senza distinzione (...) di condizioni personali e sociali*”;
- art. 34 “*La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni è obbligatoria e gratuita. I capaci ed i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti dell'istruzione*”;
- art. 38 “*Gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale*”.

La legge 4 agosto 1977, n. 517, riconobbe agli alunni con *handicap* psicofisici il diritto all'integrazione scolastica nella scuola elementare e nella scuola media, con il sostegno di docenti specializzati (artt. 2 e 7).

Più lunga e complessa fu la vicenda dell'integrazione scolastica nella scuola superiore. L'art. 28 della legge n. 118/1971 si limitava ad affermare (comma 3): “*sarà facilitata, inoltre, la frequenza degli invalidi e mutilati civili alle scuole medie superiori ed universitarie*”. Mancava, cioè, l'enunciazione di un diritto posto in capo allo studente disabile. La Corte costituzionale, con sentenza del 3 giugno 1987, n. 215, dichiarò l'illegittimità costituzionale del terzo comma dell'art. 28, nella parte in cui, in riferimento ai soggetti portatori di *handicap*, prevedeva, in rapporto alla frequenza alle scuole medie superiori, che essa “*sarà facilitata*”, anziché disporre che “*è assicurata*”.

#### 19.1.1 La definizione di *handicap* nella legge n. 104/1992

La legge 5 febbraio 1992, n. 104, è la legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. L'art. 3 recita: “*È persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione*”.

Nella definizione appena riportata i termini “*minorazione*”, “*difficoltà*”, “*handicap*” sono collocati in correlazione sequenziale: da una minorazione discende una determinata difficoltà che può costituire un handicap.

#### 19.1.2 Le denominazioni “*handicap*” e “*disabilità*”

In Italia si sono verificati nel tempo cambiamenti della terminologia adottata per connotare le persone con

gravi difficoltà nell'inserimento scolastico e lavorativo.

Nel secolo passato, per gli svantaggi di tipo fisico, spesso dovuti a mutilazioni o invalidità conseguenti a traumi subiti nelle guerre o in incidenti sul lavoro, erano utilizzati i termini "minorati", "invalidi", "mutilati".

Con la legge n. 517/1977 fu introdotto il neologismo inglese *handicap* il quale, in sé, sta ad indicare ogni tipo di svantaggio in cui si trova una persona rispetto ad altre di pari età nell'affrontare la stessa attività e gli stessi ostacoli.

Nella legge italiana il termine fu utilizzato per indicare difficoltà di tipo psichico o psicofisico che chiedevano di essere integrate nei percorsi scolastici con l'aiuto di personale docente specializzato (insegnanti di sostegno) sulla base di idonea certificazione neuropsichiatrica.

Il termine *handicap* è stato normalmente adottato dalla legislazione italiana.

Il termine *disabilità* è stato, invece, usato nelle "Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità" (MIUR, Nota 4 agosto 2009, prot. n. 4274). Esso proviene dagli accordi internazionali ove è normalmente utilizzato (*disability*), ad es.:

- nella "Convenzione sui diritti delle persone con disabilità" (vedi art. 1), approvata il 16 dicembre 2006 dall'Assemblea delle Nazioni Unite;
- nella "Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute", approvata il 22 maggio 2001 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità.

La recente legge n. 107/2015 usa il termine "disabilità".

### **19.1.3 Le Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità**

Tutta la materia di interesse della scuola è oggi riassunta dalle "Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità" (documento trasmesso con Nota MIUR prot. 4274 del 4 agosto 2009), che costituisce una specie di "Testo Unico" per l'integrazione scolastica in Italia.

Le *Linee guida* raccolgono una serie di direttive che hanno lo scopo di migliorare il processo di integrazione degli alunni con disabilità, definito "punto fermo della tradizione pedagogica della scuola italiana".

### **19.1.4 La certificazione di handicap**

L'art. 4 della legge n. 104/1992 riguarda le procedure per la certificazione dell'*handicap*, a cura delle Unità Sanitarie Locali (allora USL, oggi ASL: Aziende Sanitarie Locali). La normativa di riferimento comprende:

- il D.P.R. 24 febbraio 1994 "Atto di indirizzo e coordinamento in materia di individuazione e certificazione dell'*handicap* ai fini scolastici";
- il D.C.P.M. n. 185/2006 "Regolamento recante modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di *handicap*, ai sensi dell'articolo 35, comma 7, della legge 27 dicembre 2002, n. 289".

La competenza per la certificazione dell'*handicap* è affidata ai Collegi Medici delle Aziende Sanitarie Locali (ASL) o delle Aziende Ospedaliere (AO), che le diverse Regioni individuano per i rispettivi territori.

### **19.1.5 I documenti base per costruire il percorso di integrazione scolastica**

Come previsto dalla legge n. 104/1992, art. 12, commi 5-8, l'*Atto di indirizzo* del 1994 fornì le indicazioni per la definizione dei documenti-base della programmazione educativa per il percorso scolastico degli alunni con

*handicap*. Essi sono presentati di seguito.

#### **19.1.6 Diagnosi funzionale (DF)**

Si intende per DF *“qualunque diagnosi che non si limiti a indicare la patologia o i sintomi, ma che ne dia qualche pur breve descrizione delle conseguenze sul piano cognitivo, comportamentale, relazionale, affettivo, ecc.”*.

È definita nel D.P.R. 24 febbraio 1994 come atto necessario per l'attivazione degli interventi di sostegno in ambito scolastico.

Si articola in base ai dati anamnestici, alla diagnosi clinica (con l'apporto di medici specialisti per le specifiche patologie), all'esame dettagliato delle varie aree descrittive del soggetto (cognitiva, affettivo-relazionale, motorio-prassica, neuropsicologica e dell'autonomia).

#### **19.1.7 Il Profilo dinamico funzionale (PDF)**

Il PDF fa seguito alla DF ed è previsto dall'art. 12 della legge n. 104/1992 e dall'Atto di indirizzo emanato con D.P.R. 24 febbraio 1994.

Va redatto per ciascun soggetto disabile iscritto nella scuola, ai fini della formulazione del Piano educativo individualizzato (PEI).

Mentre la Diagnosi Funzionale è atto di esclusiva competenza sanitaria, il PDF coinvolge in pari misura le competenze della sanità e della scuola e richiede l'integrazione delle competenze:

- dell'unità multidisciplinare, composta dal medico specialista nella patologia segnalata, dallo specialista in neuropsichiatria infantile, dal terapista della riabilitazione, dal personale educativo dei servizi sociali (quando attivato);
- del consiglio di classe/team della scuola primaria, composto dai docenti curricolari e dagli insegnanti di sostegno.

È prevista la collaborazione dei familiari dell'alunno.

#### **19.1.8 Il Piano educativo individualizzato (PEI)**

È il documento di programmazione educativa delle attività di sostegno, scolastico e non, riferite ad ogni alunno disabile frequentante una scuola.

Il PEI viene redatto dal *team* dei docenti di classe nella scuola dell'infanzia e primaria nonché dal consiglio di classe nelle scuole secondarie.

Su di esso si incontrano e confrontano i diversi operatori che concorrono, in collaborazione con la famiglia, all'educazione dei disabili: gli insegnanti di classe, gli insegnanti di sostegno, i medici, gli psicologi, i terapisti, gli assistenti sociali, ecc.

I criteri generali che ispirano il PEI sono:

- la collegialità e l'interprofessionalità;
- il suo innesto nella programmazione generale della classe e della scuola;
- la scansione in obiettivi a breve, medio e lungo termine (obiettivi educativi, psicologici, medico-riabilitativi, assistenziali);
- l'uso di metodologie e strumenti differenziati.

### **19.1.9 Le classi con alunni disabili**

Le classi iniziali che accolgono alunni disabili (cioè con *handicap* certificato ai sensi dell'art. 4 della legge n. 104/1992) sono costituite con non più di 20 alunni a condizione che (art. 5, c. 2, D.P.R. n. 81/2009):

- sia esplicitata e motivata la necessità di tale consistenza numerica, in rapporto alle esigenze formative degli alunni disabili;
- il progetto di integrazione definisca espressamente le strategie e le metodologie adottate dai docenti della classe, dall'insegnante di sostegno e dall'altro personale operante nella scuola.

La deroga al numero dei 25 alunni per classe viene autorizzata, in pratica, quando si tratta di *handicap* grave (tale risulta dal Verbale del Collegio medico) e risulta dimostrata la necessità, per il proficuo inserimento di tale alunno, di una classe con un numero ridotto di compagni.

Le deroghe devono avvenire nel rispetto delle dotazioni organiche del personale docente.

### **19.1.10 Altre forme di sostegno agli alunni disabili**

Gli artt. 39 e 40 della legge n. 104/1992 prevedono i compiti dei Comuni e delle Province in ordine alle varie forme di assistenza agli alunni con *handicap*.

Tali interventi sono essenzialmente riconducibili a quelli di "assistenza individuale".

I Comuni avevano già da tempo obblighi di assistenza dei disabili fisici; le Province avevano obblighi di assistenza per i disabili sensoriali (ciechi e sordomuti).

Fra le forme di assistenza sono comprese l'accompagnamento, la cura dell'igiene personale, l'erogazione di contributi per l'acquisto di ausili protesici individuali, il trasporto per cure riabilitative e/o per la sede scolastica.

Anche dopo la riforma del Titolo V della Costituzione, nel 2001, i compiti di assistenza previsti a carico dei Comuni e delle Province sono rimasti tali, sotto il coordinamento dei servizi operato dalle Regioni.

### **19.1.11 La valutazione degli alunni disabili**

L'art. 16 della legge n. 104/1992 ha inciso sulle procedure di valutazione.

Oggi il quadro di riferimento è dato dal D.P.R. 122/2009, art. 9.

In sintesi, in relazione all'attuazione del PEI e all'esame di Stato conclusivo dei cicli di istruzione esistono due diversi esiti.

**Può conseguire** il titolo di studio (diploma) lo studente con *handicap* che:

- ha seguito un Piano individualizzato, riconducibile alle Indicazioni nazionali, comprensivo di tutte le discipline;
- ha sostenuto tutte le prove scritte e orali, pur differenziate in relazione al suo particolare *handicap* e al suo percorso individualizzato.

**Non può conseguire** il titolo di studio lo studente con *handicap* che:

- ha seguito un Piano individualizzato differenziato a causa della gravità del suo *handicap*, non comprensivo di tutte le discipline;
- non è stato perciò ammesso all'esame di Stato.

In luogo del diploma gli è rilasciato:

- alla conclusione del primo ciclo: l'attestato di credito formativo utile per la frequenza delle classi successive, inclusi i percorsi integrati di istruzione e formazione;
- alla conclusione del secondo ciclo: l'attestato delle competenze acquisite.

### **19.1.12 Gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica**

Presso ogni ufficio scolastico, regionale e provinciale, è istituito un gruppo di lavoro composto dalle rappresentanze istituzionali della scuola, da esperti designati dagli enti locali, dalle Aziende sanitarie, dalle associazioni maggiormente rappresentative delle persone con *handicap*.

A livello regionale prende la denominazione di Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale (GLIR); a livello provinciale quella di Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale (GLIP). Il gruppo di lavoro ha compiti di consulenza e proposta, di collaborazione con gli enti locali e le Aziende sanitarie.

Analogo gruppo di lavoro (GLH d'istituto) è istituito presso ogni scuola, presieduto dal dirigente scolastico e composto da insegnanti, operatori dei servizi sanitari ed assistenziali, familiari e studenti (nella scuola superiore) con il compito di proporre iniziative educative e di integrazione da inserire e attuare nel PTOF.

### **19.1.13 Il progetto di vita**

Il dirigente scolastico, il consiglio di classe, la rete, che le istituzioni e le formazioni sociali costruiscono attorno al disabile, prendono ragione e coerenza da un complessivo progetto di vita, ispiratore del PEI, che riguarda la crescita personale e sociale dell'alunno.

Il fine di tale progetto è la realizzazione dell'innalzamento della qualità della vita dell'alunno con disabilità, anche attraverso la predisposizione di percorsi volti sia a sviluppare il senso di autoefficacia e sentimenti di autostima sia a predisporre il conseguimento delle competenze necessarie a vivere in contesti di esperienza comuni.

Il progetto di vita va oltre il periodo scolastico ed apre l'orizzonte di un futuro possibile, condiviso dalla famiglia e dagli altri soggetti coinvolti nel processo di integrazione. Nel percorso scolastico e formativo, particolare importanza ha il passaggio della documentazione riguardante l'alunno con *handicap* ai docenti del ciclo successivo.

Tale documentazione deve essere completa e articolata per consentire all'istituzione scolastica che prende in carico l'alunno di progettare adeguatamente i propri interventi: comprende non solo la cartella sanitaria (verbale di *handicap*, diagnosi funzionale, relazioni della NPI) ma l'intero complesso dei PEI realizzati in ciascun anno scolastico, delle relazioni finali, dei progetti attuati, dei registri degli insegnanti di sostegno, che documentano giorno per giorno le attività svolte e le osservazioni/valutazioni periodiche e finali.

### **19.1.14 Le classificazioni dell'Organizzazione Mondiale della Salute (OMS)**

Il 21 maggio 2001 i 191 Paesi partecipanti alla 54<sup>a</sup> Assemblea Mondiale della Sanità hanno approvato la nuova *“Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (International Classification of Functioning, Disability and Health”* – ICF) come *“standard di valutazione e classificazione di salute e disabilità”*.

L'ICF è divenuto lo strumento dell'OMS per descrivere e misurare la salute e la disabilità della popolazione: esso consente di cogliere, descrivere e classificare ciò che può verificarsi in associazione ad una condizione di salute, cioè le compromissioni della persona o il suo funzionamento. La classificazione non riguarda soltanto le condizioni di persone affette da particolari anomalie fisiche e mentali, ma è applicabile a qualsiasi persona, che si

trovi in qualunque condizione di salute, dove vi sia la necessità di valutarne lo stato a livello corporeo, personale o sociale.

Si è passati dal concetto di “persona con *handicap*” (ICIDH 1980) a quello di “persona con disabilità” (ICF 2001). Da un modello medico si è passati ad un modello sociale, per cui il problema personale diventa anche problema sociale, la cura medica include l’integrazione, l’aiuto professionale fa riferimento alle responsabilità individuali e collettive, il prendersi cura diventa garanzia dell’esercizio dei diritti della persona.

### **19.1.15 L’assegnazione dei posti di sostegno alle classi con alunni disabili**

Per dare possibilità di successo all’inserimento in classe di alunni disabili la legge n. 517/1977 istituì “posti di sostegno” da assegnare a docenti specializzati.

Con la legge n. 270/1982 fu istituito il contingente organico degli insegnanti di sostegno: un posto per ogni 4 alunni con certificazione di *handicap*.

Il rapporto “1:4” era inteso come “rapporto medio provinciale”; furono poi previste delle deroghe a tale rapporto, in presenza di *handicap* di particolare gravità.

La legge finanziaria per il 2008 (legge n. 244/2007, art. 1, commi 413 e 414) riformulò il criterio in questi termini: i posti di sostegno non possono essere più del 25% del numero delle sezioni e delle classi previste nell’organico di diritto dell’anno scolastico 2006/2007, comunque, in modo da non superare un rapporto medio nazionale di 1 docente ogni 2 alunni disabili.

Tale percentuale di posti in organico di diritto (quindi posti di ruolo) fu poi portata al 100/100 a decorrere dall’anno scolastico 2015/2016 (art. 15, c. 2 del D.L. 104/2013 conv. in legge 128/2013).

Tali disposizioni sono state confermate dalla legge n. 107/2015 (art. 1, c. 75), inclusa la possibilità di istituire ulteriori posti in deroga a favore di alunni con *handicap* particolarmente grave.

### **19.1.16 La specializzazione dell’insegnante di sostegno**

Il forte aumento, negli anni, delle certificazioni di *handicap* (dovute alla maggiore attenzione da parte delle famiglie) comportò il parallelo aumento del numero dei docenti di sostegno. Ne derivò il problema della preparazione di tali insegnanti, il cui numero non riusciva ad adeguarsi alle necessità, soprattutto nella scuola secondaria. Alla fine degli anni Novanta, la formazione passò dal Ministero alle Università.

Con il D.M. 30 settembre 2011 sono stati indicati “*Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*”. L’allegato A del decreto riporta il profilo professionale del docente di sostegno.

### **19.1.17 La collaborazione del personale ausiliario per il sostegno all’*handicap***

Le *Linee guida sull’integrazione scolastica degli alunni con disabilità* del 4 agosto 2009 (parte III, punto 3) richiamano il dirigente scolastico alla “*responsabilità di predisporre le condizioni affinché tutti gli alunni, durante la loro esperienza di vita scolastica, dispongano di servizi qualitativamente idonei a soddisfare le proprie esigenze*”.

Il vigente CCNL 2007 del comparto scuola, nel definire il profilo professionale dell’Area A (quella dei collaboratori scolastici), assegna al personale ausiliario compiti peculiari nei confronti degli alunni disabili: “*Presta ausilio materiale agli alunni portatori di handicap nell’accesso dalle aree esterne alle strutture scolastiche, all’interno e nell’uscita da esse, nonché nell’uso dei servizi igienici e nella cura dell’igiene personale anche con riferimento alle attività previste dall’art. 47*”.

## 19.1.18 Inclusione e disabilità nella legge n. 107/2015

La legge sulla “Buona scuola” presta particolare attenzione ai temi della flessibilità e dell’individualizzazione dei processi di apprendimento.

Già nell’esordio (c. 1) dichiara la finalità di “*innalzare i livelli di istruzione e le competenze delle studentesse e degli studenti, rispettandone i tempi e gli stili di apprendimento, per contrastare le diseguaglianze socio-culturali e territoriali (...)*”.

Gli strumenti attuativi sono i decreti legislativi da emanare entro 18 mesi dalla data di entrata in vigore della legge: il comma 181, alla lettera c), elenca le materie relative alla promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità e al riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione, su cui il Governo è chiamato ad esercitare la delega ricevuta.

## 19.2 I Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)

---

I DSA riguardano soggetti con intelligenza nella norma, i quali presentano difetti di “funzionamento” in determinate aree.

La sigla raggruppa disturbi caratterizzati da deficit nella percezione, nella produzione di messaggi o in altre prestazioni in soggetti **senza handicap intellettuivo** (anzi, a volte, in un quadro di superdotazione).

La legge n. 170/2010 ha istituito percorsi specifici per sostenere il diritto allo studio dei portatori di DSA. Tali disturbi sono principalmente (art. 1 della legge):

- la **dislessia**, disturbo della lettura e del suo apprendimento caratterizzato da inversione di lettere e sillabe, confusione di fonemi simili (p/b; t/d; f/v; s/z ecc.), mutilazione di parole; è accompagnata spesso da anomalie della percezione, della lateralizzazione e della motricità, oltre che essere spesso associata a disgrafia e discalculia;
- la **disgrafia**, disturbo consistente nella difficoltà di apprendimento e di uso della scrittura (in quest’ultimo caso si usa definire come disortografia). Può essere sintomo di un’alterazione del coordinamento oculo-manuale o, anche, effetto di un mancino contrastato; la rieducazione è possibile con l’applicazione di tecniche specifiche;
- la **discalculia**, disturbo consistente nella difficoltà a compiere operazioni di seriazione e di calcolo.

La dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia possono sussistere separatamente o insieme.

Con decreto ministeriale 12 luglio 2011 sono state emanate le “*Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*”.

### 19.2.1 L’osservazione in classe delle prestazioni atipiche

I DSA si manifestano come ritardo e/o atipia del processo di sviluppo, definito sulla base dell’età anagrafica e della media degli alunni della classe.

La capacità di osservazione degli insegnanti svolge un ruolo fondamentale, anzitutto nei primi segmenti dell’istruzione (scuola dell’infanzia e scuola primaria), facendo riferimento all’osservazione delle prestazioni negli

ambiti interessati: lettura, scrittura, calcolo. Ad esempio, per ciò che riguarda la scrittura, è possibile osservare la presenza di errori ricorrenti, che possono apparire comuni e essere frequenti in una fase di apprendimento o in una classe precedente, ma che persistono a lungo ed in modo non occasionale. Nei ragazzi più grandi è possibile notare l'estrema difficoltà a controllare le regole ortografiche o la punteggiatura.

Per quanto concerne la lettura, possono essere indicativi: il permanere di una lettura sillabica ben oltre la metà della prima classe primaria; la tendenza a leggere la stessa parola in modi diversi nel medesimo brano; il perdere frequentemente il segno o la riga.

È diffusa nelle scuole primarie la buona prassi di sottoporre i bambini delle prime due classi ad appositi test, ripetuti nel tempo. Quando l'esito di tali test individua la soglia di attenzione, il docente predispone specifiche attività di recupero e potenziamento.

Se, anche a seguito di tali interventi, l'atipia permane al termine della classe seconda, è necessario darne formale comunicazione alla famiglia, consigliando di ricorrere ad uno specialista per accettare la presenza o meno di un disturbo specifico di apprendimento.

È bene precisare che, nel primo biennio della scuola primaria, circa il 20% degli alunni manifestano difficoltà nelle abilità di base: di essi tuttavia solo il tre o quattro per cento presenta un DSA. Ciò vuol dire che una prestazione atipica solo in alcuni casi implica un disturbo.

### **19.2.2 La diagnosi dei DSA**

La legge n. 170/2010, all'art. 3, prescrive che la diagnosi dei DSA compete agli specialisti del Servizio sanitario nazionale. Secondo le Linee guida, punto 4, essa può essere formulata con certezza alla fine della seconda classe della scuola primaria. Vanno distinte le competenze:

- la scuola effettua azioni di osservazioni e di *screening* su tutti gli alunni: ai genitori degli alunni che, nel tempo, confermano difficoltà importanti va consegnata la comunicazione scritta (descrittiva delle difficoltà riscontrate) contenente invito a rivolgersi ai servizi di NPI (neuropsichiatria infantile);
- la NPI valuta la situazione e, nel caso, certifica la presenza di uno o più DSA, consegnando alla famiglia la relativa diagnosi con le prescrizioni ritenute opportune.

### **19.2.3 Il Piano didattico personalizzato (PDP): strumenti compensativi e misure dispensative**

Ricevuta dalla famiglia la certificazione di DSA, il dirigente scolastico attiva il *team* dei docenti/il consiglio di classe perché sia progettata l'azione didattica personalizzata. Lo strumento di programmazione per l'alunno con DSA prende il nome di Piano didattico personalizzato (PDP). Esso va redatto, anche in raccordo con la famiglia, entro il primo trimestre dell'anno e descrive:

- le attività didattiche individualizzate;
- le attività didattiche personalizzate;
- gli strumenti compensativi utilizzati;
- le misure dispensative adottate;
- le forme di verifica e valutazione personalizzate.

L'obbligo di adozione di strumenti compensativi e misure dispensative è contenuto nell'art. 5 della legge n. 170/2010.

### ***Gli strumenti compensativi***

Sono strumenti che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria:

- la sintesi vocale, che trasforma un compito di lettura in un compito di ascolto;
- il registratore, che consente all'alunno o allo studente di non scrivere gli appunti della lezione;
- i programmi di video scrittura con correttore ortografico, che permettono la produzione di testi sufficientemente corretti senza l'affaticamento della rilettura e della contestuale correzione degli errori;
- la calcolatrice, che facilita le operazioni di calcolo;
- altri strumenti più tradizionali quali tabelle, formulari, mappe concettuali, ecc.

Tali strumenti sollevano l'alunno dalla prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza però esimerlo dall'impegno dello studio personale.

### ***Le misure dispensative***

Sono interventi che consentono all'alunno di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e che non sono essenziali all'apprendimento. Per esempio, non è utile far leggere a uno studente con dislessia un lungo brano, in quanto l'esercizio, per via del disturbo, non migliora la sua prestazione nella lettura.

È, invece, utile consentire all'alunno con DSA di:

- usufruire di maggior tempo per lo svolgimento di una prova (normalmente il 30% in più);
- poter svolgere la prova su un contenuto significativo ma ridotto nella quantità.

Nell'adozione delle misure dispensative, la scuola deve valutare effettiva incidenza del disturbo sulle prestazioni richieste: l'obiettivo della legge n. 170/2010 non è quello di creare percorsi immotivatamente facilitati, che non mirano al successo formativo degli alunni.

### **19.2.4 La valutazione degli alunni con DSA**

Per la valutazione degli alunni con DSA si fa riferimento a due fonti normative:

- il D.P.R. n. 122/2009 (art. 10, c. 1): esso prevede che, per gli alunni con DSA certificato, la valutazione e la verifica degli apprendimenti, comprese quelle effettuate in sede di esame conclusivo dei cicli, devono tenere conto delle specifiche situazioni di tali alunni, ricorrendo agli strumenti compensativi già previsti nel PDP;
- il D.M. n. 5669 del 12 luglio 2011, art. 6 *“Forme di verifica e di valutazione”*. Vi è ribadito che le Commissioni degli esami di Stato del primo e del secondo ciclo possono riservare ai candidati:
  - tempi più lunghi di quelli ordinari;
  - strumenti compensativi idonei;
  - criteri valutativi attenti soprattutto ai contenuti piuttosto che alla forma, sia nelle prove scritte, anche con riferimento alle prove nazionali INVALSI previste per gli esami di Stato, sia in fase di colloquio.

### ***Esonero dalle lingue straniere e conseguenza sull'esame di Stato***

In casi di particolari gravità del disturbo di apprendimento, anche in comorbilità con altri disturbi o patologie, risultanti dal certificato diagnostico, l'alunno, su richiesta della famiglia e approvazione del consiglio di classe,

può essere del tutto esonerato dall'insegnamento delle lingue straniere e seguire un percorso didattico differenziato. In sede di esami di Stato, i candidati con DSA che hanno seguito un percorso didattico differenziato e sono stati valutati dal consiglio di classe con l'attribuzione di voti e di un credito scolastico relativi unicamente allo svolgimento di tale piano, possono sostenere prove differenziate, coerenti con il percorso svolto, finalizzate solo al rilascio della certificazione di cui all'art. 13 del D.P.R. n. 323/1998, che attesta *"l'indirizzo e la durata del corso di studi, la votazione complessiva ottenuta, le materie di insegnamento ricomprese nel curricolo degli studi con l'indicazione della durata oraria complessiva destinata a ciascuna, le competenze, le conoscenze e le capacità anche professionali acquisite, i crediti formativi documentati in sede d'esame"* (in altre parole: non possono avere il diploma conclusivo del ciclo di studi ma solo un attestato).

## 19.3 Gli alunni stranieri

---

La Costituzione, all'art. 10, commi 2 e 3, recita: *"La condizione giuridica dello straniero è regolata dalla legge in conformità delle norme e dei trattati internazionali". "Lo straniero, al quale sia impedito nel suo paese l'effettivo esercizio delle libertà democratiche garantite dalla Costituzione italiana, ha diritto d'asilo nel territorio della Repubblica, secondo le condizioni stabilite dalla legge"*.

### 19.3.1 L'iscrizione alla scuola

La normativa di base per l'integrazione scolastica degli alunni stranieri è contenuta nell'art. 45 del D.P.R. 31 agosto 1999, n. 394. Ai minori stranieri è attribuito il dirittodovere all'istruzione alla stessa stregua dei cittadini italiani, indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno: è valutato prioritario il diritto alla scuola rispetto alla considerazione dell'eventuale irregolarità dei loro genitori. Si pone anzitutto il problema della classe alla quale iscriverli. Ci si riferisce agli stranieri appena entrati in Italia, non a quelli che trasferiscono la propria iscrizione scolastica da un luogo all'altro della penisola: questi ultimi sono soggetti al normale regime di nulla-osta e di continuità nella progressione scolastica secondo le regole di cui al D.P.R. n. 122/2009.

Per decidere a quale classe iscrivere il minore straniero appena arrivato in Italia occorre tener presenti una serie di fattori:

- l'età anagrafica;
- il livello di competenza nei saperi essenziali e anzitutto nella lingua italiana;
- la scolarizzazione nel paese di origine.

Il collegio dei docenti ha il compito di attivare interventi iniziali di prima alfabetizzazione e/o di consolidamento delle competenze linguistiche; ancora, spetta al collegio formulare proposte al consiglio d'istituto per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi.

È opportuno accettare con appositi test (tra cui le prove di ingresso dell'anno di riferimento) le competenze fondamentali, ad es. in italiano, matematica-geometria e inglese; nel secondo ciclo, anche le competenze tipiche dell'indirizzo prescelto.

Quando manca la conoscenza della lingua italiana, è opportuno che l'alunno sia inserito nella classe

precedente rispetto a quella anagrafica: il primo anno serve per fornire le basi necessarie per qualsiasi ulteriore apprendimento.

### **19.3.2 Le Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri**

Il documento organico del Ministero sulla pedagogia dell'integrazione è stato emanato con la C.M. n. 24 dell'1 marzo 2006, che reca allegate le *"Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri"*.

Vi è anzitutto illustrato il quadro normativo al quale si deve ispirare l'azione della scuola. Tale quadro parte dalla *"Dichiarazione Universale dei Diritti Umani"* del 1948 (art. 2) e dalla *"Convenzione sui diritti dell'infanzia"* del 1989 (art. 2): dichiarazioni che l'Italia ha fatto proprie.

L'azione della scuola si colloca nell'ambito:

- dell'autonomia delle istituzioni scolastiche: il D.P.R. n. 275/1999 fornisce la cornice per gestire l'integrazione degli stranieri;
- del vigente CCNL 2007 del comparto scuola: sono previsti finanziamenti ministeriali (assegnati alle Direzioni regionali: art. 9) per progetti relativi alle aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica; l'art. 69 prevede iniziative di formazione per il personale delle scuole in aree a rischio o a forte processo immigratorio o frequentate da nomadi.

### **19.3.3 Le indicazioni contenute nelle Linee guida**

La seconda parte del documento si articola in una serie di indicazioni attuative, a partire dall'adozione di misure per un'equilibrata distribuzione della presenza degli alunni stranieri.

#### ***L'iscrizione***

All'atto dell'iscrizione, devono essere richiesti i seguenti documenti:

- permesso di soggiorno e documenti anagrafici;
- *documenti sanitari* attestanti le vaccinazioni obbligatorie: se il minore ne è privo, la famiglia va indirizzata ai servizi sanitari perché rilevino la situazione vaccinale ed eseguano l'intervento sanitario, pur sapendo che la mancanza di vaccinazioni (allo stato attuale, anche se vi sono forti ragioni in senso opposto) non può precludere la frequenza scolastica;
- documenti scolastici attestanti gli studi compiuti nel paese d'origine o la dichiarazione del genitore dell'alunno (o di chi ha la responsabilità del minore) attestante la classe e il tipo d'istituto frequentato.

#### ***L'accoglienza***

Di particolare importanza risulta la capacità della scuola di facilitare la comunicazione con la famiglia dell'alunno, facendo ricorso, ove possibile, a mediatori culturali o ad interpreti, per superare le difficoltà linguistiche e facilitare la comprensione delle scelte educative della scuola. Utile a tal proposito potrebbe essere un foglio informativo, tradotto in più lingue, che spieghi l'organizzazione della scuola e le diverse opzioni educative, riporti il calendario degli incontri scuola-famiglia ed una breve sintesi delle modalità di valutazione delle competenze.

È opportuno valorizzare il ruolo facilitatore vicendevole che le famiglie di origine omogenea possono svolgere, l'una a supporto dell'altra.

### **19.3.4 La distribuzione nelle classi**

Il D.P.R. n. 394/1999 vieta la costituzione di classi in cui risulti predominante la presenza di alunni stranieri: la finalità della norma è l'integrazione, non la separazione. Un'applicazione di questo criterio si ritrova nella C.M. n. 2 dell'8 gennaio 2010 *"Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana"*, là dove viene data l'indicazione di massima di non superare il 30% degli stranieri iscritti a ciascuna classe: tetto superabile in presenza di immigrati già in possesso di adeguate competenze linguistiche.

### **19.3.5 L'insegnamento della seconda lingua straniera**

L'art. 5, comma 10, del D.P.R. n. 89/2009 (valido per la scuola del primo ciclo) prevede che le due ore di insegnamento della seconda lingua comunitaria nella scuola media possano essere utilizzate per potenziare l'insegnamento della lingua italiana per gli alunni stranieri non in possesso delle necessarie conoscenze.

La relativa delibera del consiglio di classe è assunta in coerenza con il progetto, inserito nel Piano dell'offerta formativa, di integrazione scolastica deliberato dai competenti organi collegiali. Le valutazioni vanno ovviamente espresse caso per caso, evitando generalizzazioni contrarie alla norma nonché all'interesse degli studenti stessi.

### **19.3.6 La valutazione degli alunni stranieri**

La valutazione degli alunni stranieri, in particolare dei neo-arrivati, pone diversi ordini di problemi.

Se è necessario tener conto del singolo percorso di apprendimento, dare i tempi per consentire l'inserimento in un ambiente di vita e di studio del tutto diverso, è altrettanto necessario considerare che il sistema scolastico italiano è fondato sul valore legale dei titoli di studio. Al diploma corrisponde, quindi, un insieme di competenze, correttamente certificate, utili all'individuo per la prosecuzione negli studi come per l'inserimento lavorativo, tenuto conto che il lavoro è un diritto-dovere come sancito dall'art. 4 Cost.

L'art. 45, comma 4, del D.P.R. n 394/1999 stabilisce che *"il collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento ..."*.

È possibile, quindi, privilegiare, inizialmente, la valutazione formativa rispetto a quella certificativa, prendendo in considerazione il percorso dell'alunno, i passi realizzati, gli obiettivi possibili, la motivazione e l'impegno, le potenzialità di apprendimento dimostrate.

Tuttavia, al momento della valutazione finale per l'ammissione alla classe successiva o agli esami di Stato conclusivi dei cicli di istruzione, il criterio di legge è fornito dal D.P.R. n. 122/2009, il cui art. 1 (comma 9) così recita: *"I minori con cittadinanza non italiana presenti sul territorio nazionale, in quanto soggetti all'obbligo d'istruzione ai sensi dell'articolo 45 del decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1999, n. 394, sono valutati nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani"*.

Resta inteso che, qualora essi (nella secondaria di primo grado) siano stati esonerati dallo studio della seconda lingua comunitaria, non sono soggetti né alla prova scritta né al colloquio orale sull'unica disciplina dalla quale possono essere esonerati (par. 2.4.2).

## **19.4 Gli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES)**

---

Con la Direttiva del 27 dicembre 2012 *"Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica"* il Ministero ha recepito dalla pedagogia anglosassone il più

generale profilo dei Bisogni Educativi Speciali (BES – *Special Educational Needs*) per la programmazione degli interventi a favore degli studenti con problemi scolastici.

Partendo dalla constatazione che la discriminante tradizionale alunni con disabilità/alunni senza disabilità non rispecchia la complessa realtà delle classi, afferma che l'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile alla presenza di deficit certificati.

In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse.

#### **19.4.1 Il disturbo dell'attenzione e dell'iperattività (ADHD)**

Fra di essi vi sono gli alunni con deficit da disturbo dell'attenzione e dell'iperattività (ADHD – *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*). Esso ha una causa neurobiologica e genera difficoltà di pianificazione, di apprendimento e di socializzazione con i coetanei. Il disturbo è spesso associato ad un DSA o a disturbi dell'età evolutiva: ad esempio disturbo oppositivo provocatorio; disturbo della condotta in adolescenza; disturbi specifici dell'apprendimento; disturbi d'ansia; disturbi dell'umore, ecc.

Il percorso più efficace per la presa in carico dell'alunno con ADHD si attua quando è attiva la sinergia fra famiglia, scuola e clinica.

#### **19.4.2 La classificazione degli studenti con BES**

Nella Direttiva viene delineato il quadro complessivo degli studenti con BES, proponendo la loro classificazione in tre “sotto-categorie”:

1. quella della disabilità (*handicap*), il cui diritto allo studio è tutelato dalla legge n. 104/1992;
2. quella dei Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), il cui diritto allo studio è tutelato dalla legge n. 170/2010;
3. quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale.

Mentre l'individuazione degli alunni dei primi due gruppi compete ai servizi di neuropsichiatria infantile (NPI) tramite la certificazione dell'handicap o la diagnosi di DSA, il compito di individuare i Bisogni educativi degli alunni della terza “sotto-categoria” e di costruirne i percorsi di personalizzazione dell'apprendimento è affidato ai consigli di classe (nella scuola dell'infanzia e primaria: i team dei docenti).

I principi della personalizzazione dei percorsi di studio sono enunciati nella legge n. 53/2003 (c.d. riforma Moratti: art. 1, c. 1; art. 2, c. 1, lett. a).

Gli alunni con BES sono individuati sulla base di elementi oggettivi (segnalazioni degli operatori dei servizi sociali, eventi traumatici nella vita personale/familiare) oppure di fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche.

#### **19.4.3 Il PDP per alunni privi di certificazione sanitaria: valenza temporanea**

La Direttiva fa carico ai docenti di elaborare per loro un percorso temporaneo personalizzato, anche attraverso la redazione di un Piano Didattico Personalizzato, che serva come strumento di lavoro per gli insegnanti ed abbia la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento programmate.

Si tenga conto, però, che, a differenza delle situazioni di disturbo documentate da diagnosi ex lege 170/2010, le misure dispensative, nei casi sopra richiamati, hanno carattere transitorio e attinente aspetti didattici: in

assenza delle certificazioni e delle diagnosi previste dalle leggi n. 104/1992 e n. 170/2010, non possono essere adottati, in sede di esame di Stato, prove differenziate o esoneri da prove scritte di lingua. Occorre distinguere fra l'attenzione ai bisogni educativi dei bambini e le questioni connesse alla certificazione legale di *handicap* o di DSA, la quale è fonte di diritti soggettivi in capo alle persone così individuate: sarebbe un errore se le scuole inferissero diritti di legge, attribuiti dall'art. 5 della legge n. 170/2010 agli studenti con diagnosi di DSA, in capo ad alunni che non ne hanno i requisiti.

Sotto questo profilo, l'attuazione nelle scuole della Direttiva sui BES richiede avvedutezza. I consigli di classe, programmando PDP con misure dispensative e strumenti compensativi a favore di alunni privi della diagnosi di cui all'art. 3 della legge n. 170/2010, devono essere consapevoli che tali misure sono deliberate dal consiglio di classe in via temporanea e che, in sede di esami di Stato, concorsi, ammissione all'università, esami per la patente ecc., i diritti derivanti dalla legge n. 170/2010 possono essere riconosciuti solo ai soggetti con le tipologie di disturbo di cui all'art. 1 della stessa legge. Indicazione in tal senso viene formulata con la successiva C.M. n. 8 del 6 marzo 2013, laddove scrive: *“In ogni caso, non si potrà accedere alla dispensa dalle prove scritte di lingua straniera se non in presenza di uno specifico disturbo clinicamente diagnosticato, secondo quanto previsto dall'art. 6 del D.M. n. 5669 del 12 luglio 2011 e dalle allegate Linee guida”*.

#### **19.4.4 Nuove funzioni del GLH d'Istituto nella C.M. n. 8/2013**

La stessa C.M. n. 8/2013 estende i compiti del Gruppo di lavoro d'Istituto per l'*handicap* (GLH) alle problematiche relative a tutti i BES. Tale Gruppo di lavoro assume la nuova denominazione di Gruppo di lavoro per l'inclusione (GLI) e svolge le seguenti funzioni:

- rilevazione dei BES presenti nella scuola;
- raccolta e documentazione degli interventi didattico-educativi attuati;
- confronto sui casi, consulenza e supporto ai colleghi sulle strategie/metodologie di gestione delle classi;
- rilevazione, monitoraggio e valutazione del livello di inclusività della scuola;
- raccolta e coordinamento delle proposte formulate dai singoli GLH Operativi sulla base delle effettive esigenze.

#### **19.4.5 Il Piano Annuale per l'Inclusività nelle circolari ministeriali**

Secondo la C.M. n. 8/2013, l'obiettivo delle rilevazioni effettuate è l'elaborazione di una proposta di Piano annuale per l'Inclusività (PAI) riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico in previsione del successivo (la scadenza indicata è il mese di giugno).

Il Piano contiene un'ipotesi globale di utilizzo delle risorse per incrementare il livello di inclusività generale della scuola nell'anno successivo; dopo la delibera del collegio dei docenti, esso va inviato all'USR nonché ai GLI provinciale e regionale per la richiesta di organico di sostegno. A seguito di ciò, gli Uffici Scolastici regionali assegnano alle singole scuole globalmente le risorse di sostegno.

Nel mese di settembre, in relazione alle risorse, il Gruppo provvede all'adattamento del Piano, sulla base del quale il Dirigente scolastico procede all'assegnazione definitiva dei posti/dei contributi orari alle singole classi.

Il Ministero è tornato sul tema con la C.M. del 27 giugno 2013, chiarendo il rapporto tra PAI e POF e precisando che lo scopo del Piano annuale per l'Inclusività è fornire un elemento di riflessione nella predisposizione del POF, di cui il PAI è parte integrante. Ne consegue che il POF (oggi triennale) è il documento

## 19.5 La scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare

---

### 19.5.1 La scuola in ospedale

La legge n. 104/1992 (art. 12, c. 9) prevede che ai minori disabili in età di obbligo scolastico, temporaneamente impediti per motivi di salute a frequentare la scuola, sia garantita l'istruzione scolastica.

A tal fine l'USR, d'intesa con le Aziende ospedaliere e i centri di recupero e di riabilitazione, pubblici e privati, convenzionati con i Ministeri della sanità e del lavoro e della previdenza sociale, provvede all'istituzione, per i minori ricoverati, di classi ordinarie quali sezioni staccate della scuola statale.

A tali classi possono essere ammessi anche i minori soggetti all'obbligo scolastico e ricoverati nei centri di degenza per un periodo non inferiore a trenta giorni di lezione, anche se non versano in situazioni di *handicap*. La frequenza di tali classi, attestata dal dirigente scolastico mediante una relazione sulle attività svolte dai docenti in servizio presso il centro di degenza, è equiparata ad ogni effetto alla frequenza delle classi alle quali i minori sono iscritti: ciò ai fini della validità dell'anno scolastico tramite l'accertamento della frequenza di almeno tre quarti dell'orario annuale personalizzato (D.P.R. n. 122/2009, art. 2, c. 10, per il primo ciclo dell'istruzione; art. 14, c. 7 per la secondaria di secondo grado).

### 19.5.2 Servizio d'istruzione domiciliare

Il servizio di istruzione domiciliare può essere erogato ad alunni, iscritti a scuole di ogni ordine e grado, i quali, già ospedalizzati a causa di gravi patologie, siano sottoposti a terapie domiciliari che impediscono la frequenza della scuola per un periodo di tempo non inferiore a 30 giorni.

La procedura per l'attivazione di tale servizio prevede i seguenti passaggi:

- la scuola interessata elabora un progetto con l'indicazione del numero dei docenti coinvolti e delle ore di lezione previste;
- il progetto viene approvato dal collegio dei docenti e dal consiglio d'Istituto, in apposite sedute d'urgenza previste dal dirigente scolastico, ed inserito nel PTOF;
- dato che il progetto contiene costi aggiuntivi per il FIS (par. 23.4.2 sgg.), esso, con allegata certificazione sanitaria, va presentato all'USR per il cofinanziamento.

L'istruzione domiciliare è generalmente impartita dai docenti della scuola di provenienza attraverso le prestazioni aggiuntive all'orario d'obbligo, da liquidare a carico del FIS in cofinanziamento con un fondo del MIUR da richiedere tramite l'USR di appartenenza.

## 19.6 Il “problema” dell'eccellenza

---

Che la presenza di alunni particolarmente dotati di intelligenza ed intuito possa costituire un problema non è

strano, almeno nel nostro Paese.

Da quando la scuola si è caratterizzata come scuola di massa e non più di élite, si assiste alle situazioni di alunni che stanno stretti nella “media generale della classe”, che si annoiano in aula, che non sopportano la mediocrità dei propri compagni.

La Costituzione (art. 4, comma 2) scrive: “*Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un’attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società*”: chi, dentro di sé, ha grandi possibilità può grandemente concorrere al progresso della società.

La scuola è quindi chiamata a dare sostegno al merito e all'eccellenza:

- in senso “personale” (sostegno agli alunni con eccellenti doti ed eccellenti risultati);
- in senso strutturale (sostegno alle istituzioni scolastiche che eccellono).

La recente legge n. 107/2015 assegna alle scuole (art. 1, comma 29) il compito di “*garantire un maggiore coinvolgimento degli studenti nonché la valorizzazione del merito scolastico e dei talenti*”.

### **19.6.1 La valorizzazione in aula degli studenti dotati**

Il problema dei “ragazzi dotati” a rischio di disadattamento scolastico va affrontato con la stessa attenzione dedicata al recupero del disagio: non di rado alunni dotati intellettivamente rinunciano al risultato di alto livello che sarebbe alla loro portata perché non adeguatamente stimolati dalla scuola.

Eppure gli strumenti, anche strutturali, per ovviare al “problema” ci sono.

La flessibilità organizzativa, oltre che didattica, permette di operare a classi aperte o di adattare determinate parti della settimana scolastica a gruppi di lavoro non fissi, nei quali si possa far circolare non solo quanto insegnato dai docenti, ma anche quanto appreso dagli allievi.

Il concetto di “mutuo insegnamento”, così prezioso nelle (un tempo) numerose pluriclassi della scuola primaria, può ancora trovare attuazione.

Occorre che l’azione del docente non si limiti alla lezione *ex cathedra* ma miri piuttosto a condurre la classe al traguardo prefissato in una “corsa a orientamento”, in cui colui che guida ha la bussola anche per chi rischia di perdersi: il docente guida l’interazione, intervenendo per ri-orientare in caso di necessità.

Se la programmazione educativa e didattica tralascia di considerare adeguatamente gli studenti brillanti per dedicarsi solo al recupero di quelli particolarmente lenti, corre il rischio di abbassare il livello complessivo dell’insegnamento.

Il danno non è solo per le eccellenze non coltivate ma anche (o soprattutto) per la società nel suo complesso che perde risorse umane e professionali essenziali per la competizione globale.

### **19.6.2 L'incentivazione dell'eccellenza**

Tra i provvedimenti voluti dal ministro Giuseppe Fioroni per ridare dignità alla scuola ci fu il D.Lgs. 29 dicembre 2007, n. 262, “*Disposizioni per incentivare l'eccellenza degli studenti nei percorsi di istruzione*”.

I punti salienti del provvedimento si possono così riassumere:

- la valorizzazione dell'eccellenza riguarda gli studenti frequentanti i corsi di istruzione superiore;
- nell'azione di valorizzazione si considerano sia le prestazioni individuali di singoli allievi sia i risultati raggiunti da gruppi di studenti, qualora, come nel settore tecnico e professionale, siano richieste forme particolari di collaborazione tra studenti;

- l'individuazione delle eccellenze avviene mediante procedure di confronto e di competizione nazionali e internazionali, nonché olimpiadi e *certamina*, organizzati per successive fasi, dal livello della singola istituzione scolastica a quello provinciale e regionale, fino al livello nazionale;
- il riconoscimento delle eccellenze deve avere a riferimento un'autorità scientifica significativa (università, accademia, istituti di alta ricerca, organizzazioni professionali);
- il riconoscimento dei risultati avviene tramite certificazione delle eccellenze, garantendo l'acquisizione di credito formativo e dando origine a varie forme di incentivo anche di tipo economico.

Sulla stessa linea si muove la legge n. 107/2015 (art. 1, c. 29), la quale assegna alle scuole il compito di *“garantire un maggiore coinvolgimento degli studenti nonché la valorizzazione del merito scolastico e dei talenti”*.

In attuazione del citato D.Lgs. n. 262/2007, il Ministero, con decreto dirigenziale prot. n. 1082 del 20 ottobre 2015, ha assegnato l'incentivo di € 450,00 pro capite agli studenti delle istituzioni scolastiche statali e paritarie che hanno conseguito un punteggio di 100 con lode negli esami di Stato dell'anno scolastico 2014/2015.

## Sezione III

### L'ordinamento della Repubblica – La Pubblica Amministrazione

#### Capitolo 20

#### L'ordinamento dello Stato – Il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca

##### 20.1 L'ordinamento giuridico costituzionale

---

La Costituzione è detta la “fonte delle fonti del diritto”, in quanto creatrice dell'assetto complessivo della Repubblica italiana e del suo ordinamento giuridico, politico e sociale.

L'ordinamento giuridico è l'insieme di norme che regolano una comunità organizzata. La Costituzione fu approvata dall'Assemblea Costituente il 22 dicembre 1947 e promulgata dal capo provvisorio dello Stato Enrico De Nicola il 27 dicembre 1947.

La Repubblica vi è disegnata come il “contenitore” delle istituzioni territoriali storiche (art. 114: *“La Repubblica è costituita dai Comuni, dalle Province, dalle Città metropolitane, dalle Regioni e dallo Stato”*).

Ad essa sono affiancate le “*formazioni sociali*” (art. 2) riconosciute: le associazioni (art. 18), le confessioni religiose (art. 19), la famiglia (artt. 29-31), la scuola (artt. 33-34), i sindacati (art. 39), i partiti politici (art. 49).

La Repubblica è quindi il quadro della coesistenza degli ordinamenti giuridici fondamentali in cui il cittadino italiano è chiamato ad esercitare i propri diritti e i propri doveri.

###### 20.1.1 Lo schema della Costituzione ne rivela il progetto

Riportiamo qui di seguito per sommi titoli lo schema della Costituzione italiana, in quanto rivelatore del progetto di società, di Stato e di Repubblica voluto dai padri costituenti.

Principi fondamentali (artt. 1-12)		
Parte prima: diritti e doveri dei cittadini (artt. 13-54)	Titolo I – Rapporti civili Titolo II – Rapporti etico-sociali Titolo III – Rapporti economici Titolo IV – Rapporti politici	
Parte seconda: ordinamento della Repubblica (artt. 55-139)	Titolo I – Il Parlamento	Sez. I – Le Camere Sez. II – La formazione delle leggi
	Titolo II – Il Presidente della Repubblica	
	Titolo III – Il Governo	Sez. I – il Consiglio dei Ministri Sez. II – La pubblica Amministrazione Sez. III – Gli organi ausiliari
	Titolo IV – La Magistratura	Sez. I - Ordinamento giurisdizionale Sez. II – Norme sulla giurisdizione
	Titolo V – Le Regioni, le Province, i Comuni	
	Titolo VI – Le garanzie costituzionali	Sez. I – La Corte costituzionale Sez. II – Revisione della Costituzione – Leggi costituzionali
Disposizioni transitorie e finali (I-XVIII)		

**Tabella 20.1**

Gli elementi formali più evidenti sono:

- la scelta di una Costituzione “lunga”, che non si limita ad enunciare i principi fondamentali ma impedisce indicazioni precise sui diritti/doveri dei cittadini e sul funzionamento degli organi fondamentali della Repubblica;
- la scelta di una Costituzione “rigida”, che impone meccanismi complessi per la sua revisione.

### **20.1.2 La ripartizione dei poteri nella Costituzione**

La tripartizione dei poteri dello Stato, proposta nel 1748 dal francese Montesquieu nel libro XI de “Lo spirito delle leggi”, teorizzava che:

- la funzione legislativa è svolta dal Parlamento;
- la funzione esecutiva è esercitata dal governo;
- la funzione giurisdizionale è affidata alla magistratura.

Questo modello generale di ripartizione delle competenze costituzionali è tuttora attuale, pur traducendosi oggi in funzionamenti più complessi in quanto l'esercizio di alcune funzioni si interseca fra più organi:

- il Parlamento può esercitare la funzione giudiziaria mettendo in stato d'accusa il Presidente della

Repubblica nel caso di alto tradimento (art. 90) o il Presidente del Consiglio e i ministri per reati commessi nell'esercizio delle funzioni di governo (art. 96);

- il Governo può essere delegato dal Parlamento all'esercizio della funzione legislativa (decreti delegati, decreti legislativi, regolamenti, art. 76);
- il Governo può emanare decreti legge in caso di necessità e urgenza, salvo approvazione del Parlamento entro 60 giorni (art. 77);
- la funzione legislativa, nei limiti delle attribuzioni dell'art. 117, è attribuita anche agli organi territoriali dotati di autonomia legislativa (Regioni).

La terza funzione, quella della giurisdizione (dal latino *iuris dictio*, pronuncia del diritto), consiste nell'attività con cui il potere giudiziario dà applicazione concreta alle norme formulate in termini astratti e generali dal potere legislativo. Tale applicazione si esplica nel giudizio: è la decisione che scaturisce nel raffronto che il giudice opera tra la norma astratta ed il fatto concreto sottoposto alla sua attenzione.

#### **20.1.3 La Corte costituzionale**

Nel sistema politico italiano, la Corte costituzionale è l'organo che garantisce il corretto esercizio dei poteri delle istituzioni della Repubblica.

È chiamata a giudicare (art. 134 Cost.):

- sulle controversie relative alla legittimità costituzionale delle leggi e degli atti, aventi forza di legge, dello Stato e delle Regioni;
- sui conflitti di attribuzione tra i poteri dello Stato e su quelli tra lo Stato e le Regioni, e tra le Regioni;
- sulle accuse promosse contro il Presidente della Repubblica.

Essa è composta di quindici giudici, nominati per un terzo dal Presidente della Repubblica, per un terzo dal Parlamento in seduta comune e per un terzo dalle supreme magistrature (ordinaria ed amministrativa); ciascun giudice resta in carica per nove anni e, alla scadenza, non può essere nuovamente nominato.

Quando la Corte dichiara l'illegittimità costituzionale di una norma di legge o di atto avente forza di legge, la norma cessa di avere efficacia dal giorno successivo alla pubblicazione della decisione.

#### **20.1.4 Il primato del diritto europeo sulla legislazione nazionale**

I rapporti tra ordinamento italiano e ordinamento europeo sono regolati:

- dall'art. 11 della Costituzione del 1948: "*l'Italia consente, in condizioni di parità con gli altri Stati, alle limitazioni di sovranità necessarie ad un ordinamento che assicuri la pace e la giustizia tra le nazioni*";
- dall'art. 117, c.1, della Costituzione, come modificato dalla riforma del 2001: "*la potestà legislativa è esercitata dallo Stato e dalle Regioni nel rispetto della Costituzione, nonché dei vincoli derivanti dall'ordinamento comunitario e dagli obblighi internazionali*".

Dall'adesione alle Comunità europee, divenute Unione europea nel 1992, conseguì l'accettazione del primato del diritto europeo sul diritto nazionale, sia quello costituzionale che quello delle leggi ordinarie (par. 15.2.5).

#### **20.1.5 L'avvio nel 2015 della riforma della Costituzione**

Nel corso della XVII legislatura (Governo presieduto da Matteo Renzi, in carica a partire dal 22 febbraio 2014) è in via di approvazione il disegno di legge costituzionale (ddl) 1429-B *“Disposizioni per il superamento del bicameralismo paritario, la riduzione del numero dei parlamentari, il contenimento dei costi di funzionamento delle istituzioni, la soppressione del CNEL e la revisione del Titolo V della parte II della Costituzione”*.

L'iter di riforma della Costituzione si svolge con le procedure di cui all'art. 138 Cost.:

- le leggi di revisione della Costituzione e le altre leggi costituzionali sono adottate da ciascuna Camera con due successive deliberazioni ad intervallo non minore di tre mesi, e sono approvate a maggioranza assoluta dei componenti di ciascuna Camera nella seconda votazione;
- le leggi stesse sono sottoposte a *referendum* popolare quando, entro tre mesi dalla loro pubblicazione, ne facciano domanda un quinto dei membri di una Camera o cinquecentomila elettori o cinque Consigli regionali; la legge sottoposta a *referendum* non è promulgata, se non è approvata dalla maggioranza dei voti validi;
- non si fa luogo a *referendum* se la legge è stata approvata nella seconda votazione da ciascuna delle Camere a maggioranza di due terzi dei suoi componenti.

Il disegno di legge è stato approvato:

- in sede di prima deliberazione, dal Senato l'8 agosto 2014;
- con modificazioni, in sede di prima deliberazione, dalla Camera il 10 marzo 2015;
- di nuovo, con modificazioni, dal Senato in data 13 ottobre 2015.

Deve poi passare nuovamente alla Camera per l'approvazione definitiva della prima lettura; sarà sottoposto alla seconda lettura da parte dei due rami del Parlamento dopo un *“intervallo non minore di tre mesi”*.

Dopo la definitiva approvazione parlamentare, potrà essere sottoposto a referendum popolare, a meno che la legge sia stata approvata nella seconda votazione da parte di ciascuna Camera a maggioranza di due terzi dei suoi componenti (art. 138 Cost.).

### ***Il superamento del bicameralismo paritario***

Il progetto di legge prevede anzitutto il superamento del bicameralismo paritario riscrivendo l'art. 55 Cost. ed assegnando funzioni diverse alle due assemblee:

- *“La Camera dei deputati è titolare del rapporto di fiducia con il Governo ed esercita la funzione di indirizzo politico, la funzione legislativa e quella di controllo dell'operato del Governo”*;
- *“Il Senato della Repubblica rappresenta le istituzioni territoriali. Concorre all'esercizio della funzione legislativa nei casi e secondo le modalità stabiliti dalla Costituzione, nonché all'esercizio delle funzioni di raccordo tra lo Stato e gli altri enti costitutivi della Repubblica e tra questi ultimi e l'Unione europea. Partecipa alle decisioni dirette alla formazione e all'attuazione degli atti normativi e delle politiche dell'Unione europea. Concorre alla valutazione delle politiche pubbliche e dell'attività delle pubbliche amministrazioni, alla verifica dell'attuazione delle leggi dello Stato nonché all'espressione dei pareri sulle nomine di competenza del Governo nei casi previsti dalla legge”* (art. 1 ddl).

Il nuovo Senato della Repubblica sarà composto da novantacinque senatori rappresentativi delle istituzioni territoriali e da cinque senatori nominati dal Presidente della Repubblica (art. 2 ddl, che riscrive l'art. 57 Cost.).

### ***La competenza legislativa nella riforma costituzionale***

La funzione legislativa è quindi, in linea generale, assegnata alla Camera dei deputati. Tuttavia, in determinati casi, essa continuerà ad essere esercitata collettivamente da Camera e Senato per:

- le leggi di revisione della Costituzione, le altre leggi costituzionali, le leggi di attuazione delle disposizioni costituzionali concernenti la tutela delle minoranze linguistiche;
- i *referendum* popolari e le altre forme di consultazione di cui all'articolo 71 Cost.;
- le leggi che determinano l'ordinamento, la legislazione elettorale, gli organi di governo, le funzioni fondamentali dei Comuni e delle Città metropolitane e le disposizioni di principio sulle forme associative dei Comuni;
- la legge che stabilisce le norme generali, le forme e i termini della partecipazione dell'Italia alla formazione e all'attuazione della normativa e delle politiche dell'Unione europea;
- la legge che determina i casi di ineleggibilità e di incompatibilità con l'ufficio di senatore;
- altre leggi di carattere minore (si rinvia al testo art. 10 del ddl).

Per ogni altra legge approvata dalla Camera, il Senato, su richiesta di un terzo dei propri componenti, può chiedere di esaminarla: solo dopo che la Camera si sarà espressa in via definitiva sulle eventuali proposte di modifica del testo, la legge potrà essere promulgata (art. 10 del ddl, che sostituisce l'art. 70 Cost.).

Il Senato può altresì, con delibera a maggioranza assoluta, richiedere alla Camera dei deputati di procedere all'esame di un disegno di legge (art. 11 del ddl, che modifica l'art. 71 Cost.).

### ***Altri temi della riforma costituzionale***

Il testo della riforma costituzionale prevede inoltre:

- la possibilità di indire referendum popolari propositivi e d'indirizzo (art. 11 del ddl, che modifica l'art. 71 Cost.);
- la modifica dei quorum per l'elezione del Presidente della Repubblica (art. 21 del ddl, che modifica l'art. 83 Cost.);
- la soppressione della previsione costituzionale delle province (art. 28 del ddl che modifica l'art. 114 Cost.: si noti che già oggi, a seguito della legge n. 56/2014, il consiglio provinciale nonché il presidente della provincia sono eletti dai sindaci e dai consiglieri comunali dei comuni della provincia e non più con voto popolare diretto);
- l'abolizione del Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro (art. 27 del ddl, che abroga l'art. 99 Cost.);
- la riscrittura dell'art. 117 Cost. (già riformato con legge cost. n. 3/2001) relativo al riparto delle competenze legislative tra Stato e Regioni: in particolare è stato abrogato l'elenco delle materie di legislazione concorrente, ritenuto fonte di conflittualità fra Stato e Regioni.

L'esposizione che segue è riferita agli ordinamenti costituzionali previsti dalla Costituzione vigente, in attesa che la riforma costituzionale (ddl n. 1429-B) sia approvata ed entri in vigore.

## **20.2 Il Parlamento**

---

Il Parlamento è espressione della sovranità popolare. La Costituzione delinea la struttura e la funzione del Parlamento nella Parte II, Titolo I, dall'art. 55 all'art. 82. Il Parlamento si compone della Camera dei deputati e del Senato della Repubblica, eletti per cinque anni; ad entrambe le assemblee legislative sono attribuite le stesse funzioni (bicameralismo perfetto).

L'organizzazione e il funzionamento di Camera e Senato sono rimessi ai loro regolamenti.

Ogni membro del Parlamento rappresenta la Nazione, esercita le sue funzioni senza vincolo di mandato (art. 67 Cost.) e non può essere chiamato a rispondere delle opinioni espresse e dei voti dati nell'esercizio della sua funzione.

Le commissioni parlamentari sono organi di ciascuna Camera, composte da deputati e senatori che rappresentano, in modo proporzionale, le forze politiche presenti. La più importante delle loro funzioni è quella dell'esame dei disegni di legge, da compiersi prima della loro discussione in assemblea.

### ***La Camera dei deputati***

La Camera dei deputati è eletta a suffragio universale e diretto; il numero dei deputati è di 630, il doppio del numero dei senatori, di cui 12 eletti nella circoscrizione Estero.

Sono eleggibili a deputati tutti gli elettori che nel giorno delle elezioni hanno compiuto i venticinque anni di età.

### ***Il Senato della Repubblica***

Il Senato della Repubblica è eletto a base regionale, salvi i seggi assegnati alla circoscrizione Estero; il numero dei senatori eletti è di 315, di cui 6 eletti nella circoscrizione Estero. Essi sono eletti a suffragio universale e diretto dagli elettori che hanno superato il venticinquesimo anno di età; sono eleggibili a senatori gli elettori che hanno compiuto il quarantesimo anno.

È senatore di diritto e a vita, salvo rinunzia, chi è stato Presidente della Repubblica; il Presidente della Repubblica può, inoltre, nominare senatori a vita cinque cittadini che hanno illustrato la patria per altissimi meriti nel campo sociale, scientifico, artistico e letterario.

## **20.2.1 Le funzioni del Parlamento**

Sono tre le funzioni esercitate dal Parlamento: la funzione legislativa, la funzione di controllo sul Governo e le funzioni di indirizzo.

### ***La funzione legislativa***

La funzione legislativa, la più significativa tra le funzioni del Parlamento, è esercitata collettivamente dalle due Camere: essa consiste nella preparazione, nell'esame e nell'approvazione delle leggi. Il procedimento legislativo, descritto dall'art. 72 della Costituzione, è dato dall'insieme degli atti posti in essere da ciascuna Camera per approvare una legge: l'iniziativa, l'istruttoria, la discussione e l'approvazione, la promulgazione e la pubblicazione.

L'iniziativa legislativa consiste nella presentazione di un progetto di legge davanti a una delle due Camere.

L'iniziativa spetta (art. 71, c. 1, Cost.):

- al Governo: in questo caso, l'iniziativa prende il nome di disegno di legge (ddl);
- a ciascun membro del Parlamento;
- ai Consigli regionali;

- al Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro;
- al Popolo (iniziativa legislativa popolare): la proposta di legge deve essere presentata e firmata da almeno 50.000 elettori ai sensi dell'art. 71, comma 2, Cost.

### ***La funzione di indirizzo e di controllo***

La funzione di indirizzo attiene alla determinazione degli obiettivi della politica nazionale e l'individuazione dei mezzi per perseguiarli.

Il Parlamento esercita tale funzione anzitutto mediante la votazione con la quale concede la fiducia al Governo.

L'approvazione di leggi di particolare rilievo costituisce altresì partecipazione diretta alla direzione politica dello Stato: è il caso delle leggi di bilancio, di approvazione dei programmi economici, di concessione dell'amnistia e dell'indulto, di autorizzazione alla ratifica dei trattati internazionali.

Altri momenti di esercizio della funzione di indirizzo e controllo sono:

- le mozioni di sfiducia al Governo o a singoli Ministri;
- la conversione in legge dei decreti legge adottati dal Governo (che possono essere modificati in sede di dibattito parlamentare);
- negli ordini del giorno di indirizzo al Governo per l'attuazione delle leggi (istruzioni e direttive);
- nella delega il Presidente della Repubblica a concedere amnistia e indulto;
- nella deliberazione dello stato di guerra.

### ***La funzione di controllo e di informazione***

Essa si realizza con:

- l'*interrogazione*: domande orali o scritte, rivolte al Governo o al singolo Ministro da parte di un parlamentare, per conoscere se un fatto sia vero o se su quel fatto il Governo sia in possesso di specifiche informazioni;
- l'*interpellanza*: domanda scritta al Governo o al singolo Ministro sui motivi della loro condotta in relazione a fatti che investono la loro azione politica; se l'interpellante dovesse dichiararsi insoddisfatto della risposta ottenuta potrebbe trasformare l'interpellanza in mozione;
- la *mozione*: promuove discussioni e deliberazioni dell'assemblea su di un determinato argomento; le più importanti sono quelle di fiducia e di sfiducia;
- la *risoluzione*: manifesta orientamenti o definisce indirizzi su specifici argomenti;
- l'*inchiesta parlamentare*: è disposta, a norma dell'art. 82, Cost., da commissioni d'inchiesta istituite con legge.

## **20.2.2 Delega al Governo della funzione legislativa**

La Costituzione dispone che l'esercizio della funzione legislativa non può essere delegato al Governo se non con determinazione di principi e criteri direttivi e soltanto per tempo limitato e per oggetti definiti (art. 76).

### ***Il Decreto delegato – il Decreto legislativo***

Fino all'entrata in vigore della legge n. 400/1988, il decreto delegato prendeva la forma di Decreto del Presidente della Repubblica (D.P.R.), che corrispondeva al Regio Decreto (R.D.) dell'età monarchica; la legge n. 400, con l'art. 14, lo ridenominò Decreto legislativo (D.Lgs.).

Tre esempi di legge delega in ambito scolastico sono:

- la **legge n. 477/1973**, che disegnò la riforma dello stato giuridico degli attori della scuola e dettò le regole fondamentali per la partecipazione alla gestione della scuola (par. 1.3.2; Capitolo settimo): da essa derivarono nel 1974 i decreti delegati, emanati con D.P.R., che ancora oggi regolamentano gli organi collegiali e tanta parte degli ordinamenti scolastici;
- la **legge n. 53/2003**, che riformò il sistema dell'istruzione (par. 11.5) e da essa, essendo successiva al 1988, derivarono i decreti legislativi attuativi;
- la **legge n. 107/2015**, che prevede l'emanazione di decreti legislativi attuativi entro 18 mesi dalla data della sua promulgazione (art. 1, commi 180 e sgg.).

### ***I Testi unici e i Codici***

Un caso peculiare di delega legislativa è rappresentato dai Testi Unici (T.U.), con i quali il Governo raccoglie in un unico *corpus* una pluralità di disposizioni preesistenti, presenti in più atti legislativi.

Nell'ambito scolastico, il D.Lgs. 16 aprile 1994, n. 297, prende il nome (e la funzione) di *"Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado"* (par. 11.4.2): in esso sono confluiti i decreti delegati del 1974, le norme che regolano l'istituzione e l'ordinamento dei vari ordini di scuola (in gran parte sostituite negli anni successivi), le disposizioni attuative della legge n. 104/1992 e così via.

Il D.Lgs. 30 marzo 2001, n. 165, *"Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche"* è di fatto il Testo unico del pubblico impiego.

Circa il vigente T.U. della scuola, datato 1994, va rilevato che una parte considerevole delle norme ivi contenute sono state superate dal fervore legislativo del ventennio successivo. Appare, quindi, opportuna la delega al Governo, contenuta nella legge n. 107/2015, per il *"riordino delle disposizioni normative in materia di sistema nazionale di istruzione e formazione attraverso (...) la redazione di un testo unico delle disposizioni in materia di istruzione già contenute nel testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, nonché nelle altre fonti normative"*.

### ***Il decreto legge***

La Costituzione dispone (art. 77) che *"il Governo non può, senza delegazione delle Camere, emanare decreti che abbiano valore di legge ordinaria"*.

Tuttavia, quando, *"in casi straordinari di necessità e di urgenza"*, il Governo adotta, sotto la sua responsabilità, provvedimenti provvisori con forza di legge, deve il giorno stesso presentarli per la conversione alle Camere. I decreti perdono efficacia sin dall'inizio se non sono convertiti in legge entro sessanta giorni dalla loro pubblicazione.

La differenza fra decreto legge e decreto delegato consiste, quindi, nel fatto che, per il primo, l'approvazione parlamentare è successiva alla sua entrata in vigore, mentre è preventiva nel secondo caso.

## **20.3 Il Governo**

---

Il Governo (artt. 92-94 Cost.) è formato dal Presidente del Consiglio e dai Ministri, che insieme costituiscono il Consiglio dei ministri: la legge provvede all'ordinamento della Presidenza del Consiglio nonché alla

determinazione del numero, delle attribuzioni e dell'organizzazione dei Ministeri.

La forma di Governo prevista dalla Costituzione è di tipo parlamentare, essendo il Governo emanazione del Parlamento.

Il Governo estrinseca la sua attività nella funzione di direzione politica dello Stato:

- con gli strumenti del programma di governo, dei disegni di legge che attuano il programma di governo, dei decreti-legge e dei decreti legislativi;
- con l'esercizio del potere esecutivo, cioè delle funzioni amministrative mediante la pubblica amministrazione, nel rispetto delle autonomie riconosciute.

### **20.3.1 La formazione del Governo**

La Costituzione prevede che il Presidente della Repubblica nomini il Presidente del Consiglio dei Ministri e, su proposta di questo, i Ministri.

Il Presidente del Consiglio dei Ministri e i Ministri, prima di assumere le funzioni, prestano giuramento nelle mani del Presidente della Repubblica.

Il procedimento per giungere alla formazione del Governo passa attraverso le seguenti fasi: consultazioni, incarico, nomina e giuramento, elaborazione del programma di governo e voto di fiducia da parte della Camera e del Senato.

### **20.3.2 I Ministeri**

Il Ministero è la ripartizione fondamentale dell'amministrazione centrale; attraverso i Ministeri lo Stato esercita le sue funzioni amministrative.

L'art. 95, comma 3, Cost., attribuisce alla legge il compito di determinare missione e organizzazione dei Ministeri. È oggi vigente il decreto legislativo n. 300/1999, come modificato dalla legge n. 121/2008, e i Ministeri sono i seguenti:

1. Ministero degli affari esteri;
2. Ministero dell'interno;
3. Ministero della giustizia;
4. Ministero della difesa;
5. Ministero dell'economia e delle finanze;
6. Ministero dello sviluppo economico;
7. Ministero delle politiche agricole alimentari e forestali;
8. Ministero dell'ambiente e della tutela del territorio e del mare;
9. Ministero delle infrastrutture e dei trasporti;
10. Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali;
11. Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca;
12. Ministero per i beni e le attività culturali.

### **20.3.3 L'organizzazione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (MIUR)**

A seguito dell'entrata in vigore del decreto-legge n. 95/2012, convertito, con modificazioni, dalla legge n. 135/2012 (c.d. *spending review*), fu emanato il *“Regolamento di organizzazione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca”* (D.C.P.M. 11 febbraio 2014, n. 98).

L'art. 2 di tale decreto conferma la ripartizione dell'attività del Ministero in tre Dipartimenti, ridenominati:

1. Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione;
2. Dipartimento per la formazione superiore e per la ricerca;
3. Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali.

L'art. 3, nell'individuare le attribuzioni dei capi dipartimento, esordisce affermando che gli stessi assicurano l'esercizio organico, coordinato ed integrato delle funzioni del Ministero.

Ciascun Dipartimento è strutturato su tre Direzioni generali, come dal prospetto riportato nella pagina seguente.

1- Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione	2- Dipartimento per la formazione superiore e per la ricerca	3- Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali
1- Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione  2- Direzione generale per il personale scolastico  3- Direzione generale per lo studente, l'integrazione e la partecipazione	1- Direzione generale per la programmazione, il coordinamento e il finanziamento delle istituzioni della formazione superiore  2- Direzione generale per lo studente, lo sviluppo e l'internazionalizzazione della formazione superiore  3- Direzione generale per il coordinamento, la promozione e la valorizzazione della ricerca	1- Direzione generale per le risorse umane e finanziarie  2- Direzione generale per i contratti, gli acquisti e per i sistemi informativi e la statistica  3- Direzione generale per interventi in materia di edilizia scolastica e per la gestione dei fondi strutturali per l'istruzione

**Tabella 20.2**

Riorganizzazione del MIUR operata dal D.P.C.M. 11 febbraio 2014, n. 98

#### **20.3.4 L'amministrazione scolastica periferica**

Il regolamento contenuto nel D.C.P.M. n. 98/2014 riserva delle disposizioni anche all'assetto organizzativo decentrato e periferico: l'art. 8 è dedicato agli Uffici scolastici regionali.

##### ***Gli Uffici scolastici regionali***

In ciascun capoluogo di Regione ha sede un Ufficio scolastico regionale (USR). Il loro numero complessivo è di diciotto, in quanto sono costituiti in tutte le Regioni ad eccezione della Valle d'Aosta e del Trentino-Alto Adige.

La loro istituzione è coerente con il generale spostamento dell'asse gestionale della pubblica amministrazione dal livello nazionale a quello regionale.

Le principali aree di attività degli USR sono:

- la vigilanza sul rispetto delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni, sull'attuazione degli ordinamenti scolastici, sui livelli di efficacia dell'azione formativa e sull'oservanza degli standard programmati;
- l'attuazione, nell'ambito territoriale di propria competenza, delle politiche nazionali per gli studenti;
- la costituzione della segreteria del consiglio regionale dell'istruzione, a norma dell'articolo 4 del D.Lgs. 30 giugno 1999, n. 233.

Il dirigente dell'USR:

- provvede alla gestione amministrativa e contabile delle attività strumentali, contrattuali e convenzionali di carattere generale;
- attiva la politica scolastica nazionale sul territorio, supportando la flessibilità organizzativa, didattica e di ricerca delle istituzioni scolastiche;
- integra la sua azione con quella dei Comuni, delle Province e della Regione nell'esercizio delle competenze loro attribuite dal D.Lgs. n. 112/1998;
- promuove la ricognizione delle esigenze formative e lo sviluppo della relativa offerta sul territorio in collaborazione con la Regione e gli enti locali;
- cura i rapporti con l'amministrazione regionale e con gli enti locali per l'offerta formativa integrata, l'educazione degli adulti, nonché l'istruzione e formazione tecnica superiore e i rapporti scuola-lavoro;
- esercita la vigilanza sulle scuole non statali paritarie e non paritarie, nonché sulle scuole straniere in Italia;
- svolge attività di verifica e di vigilanza al fine di rilevare l'efficienza dell'attività delle istituzioni scolastiche;
- assegna alle istituzioni scolastiche ed educative le risorse di personale ed esercita tutte le competenze, ivi comprese le relazioni sindacali, non attribuite alle istituzioni scolastiche o non riservate all'Amministrazione centrale;
- esercita le attribuzioni in materia di contenzioso del personale della scuola, assumendo legittimazione passiva nei relativi giudizi;
- dà supporto alle istituzioni scolastiche ed educative statali, in raccordo con la Direzione generale delle risorse umane e finanziarie, in merito all'assegnazione dei fondi alle medesime istituzioni;
- cura le attività connesse ai procedimenti per responsabilità penale, amministrativocontabile e disciplinare a carico del personale amministrativo in servizio nell'Ufficio scolastico regionale.

### ***Gli ambiti territoriali provinciali***

Le norme istitutive degli Uffici scolastici regionali fanno riferimento ad articolazioni degli stessi *“per funzioni e sul territorio”*: l'espressione *“sul territorio”* legittima il permanere delle strutture provinciali che, prima dell'autonomia scolastica, erano denominati Provveditorati agli studi.

L'USR è oggi organizzato in uffici dirigenziali di livello non generale per *“funzioni e per articolazioni sul territorio”* con compiti amministrativi, di supporto alle scuole e di monitoraggio. Il loro numero è rapportato al numero delle Province in cui è ripartito il territorio regionale.

La loro disciplina è contenuta nel c. 3 dell'art. 8 del citato D.P.C.M. n. 98/2014, dal quale si evincono le loro attribuzioni:

- assistenza e consulenza agli istituti scolastici autonomi per le procedure amministrative e amministrativo-contabili;
- gestione delle graduatorie e dell'organico del personale docente, educativo e ATA ai fini dell'assegnazione delle risorse umane ai singoli istituti scolastici autonomi;
- supporto e consulenza agli istituti scolastici e alle reti di scuole per la progettazione e innovazione della offerta formativa e all'integrazione con gli altri attori locali;

- monitoraggio dell'edilizia scolastica e della sicurezza degli edifici;
- integrazione degli alunni immigrati;
- utilizzo da parte delle scuole dei fondi europei in coordinamento con le Direzioni generali competenti;
- raccordo e interazione con le autonomie locali per l'integrazione scolastica degli alunni disabili nonché per la promozione ed incentivazione della partecipazione studentesca;
- raccordo con i Comuni per la verifica dell'osservanza dell'obbligo scolastico;
- cura delle relazioni con le RSU e con le organizzazioni sindacali territoriali.

#### ***Gli ambiti territoriali nella legge n. 107/2015***

La legge n. 107/2015 ha istituito gli ambiti territoriali, di dimensioni subprovinciali, destinati ad essere la sede di titolarità dei docenti immessi in ruolo con le nuove regole (par. 18.2.5)

Le modalità della loro istituzione e la loro ampiezza nel territorio sono esposte nel par. 16.4.2.

## **20.4 La Magistratura**

---

Il potere giudiziario è il “terzo potere” autonomo e indipendente dello Stato.

La separazione del giudice dal legislatore e dall'amministratore è propria degli Stati democratici (principio della separazione dei poteri) ed è posta a garanzia delle libertà dei cittadini.

La Magistratura è l'insieme degli organi della giustizia civile, penale e amministrativa che esercitano il potere giudiziario o funzione giurisdizionale. Il fine della funzione giurisdizionale (dal latino *ius dicere, iuris dictio*) è quella di dichiarare il diritto da applicare nelle situazioni controverse e costringere i destinatari ad assoggettarsi alla decisione emessa.

### **20.4.1 La giurisdizione ordinaria**

È esercitata da magistrati ordinari, soggetti amministrativamente al Consiglio superiore della magistratura (art. 102, comma 1, Cost.).

La magistratura ordinaria è costituita dai giudici che esercitano la funzione giurisdizionale. L'ordinamento giudiziario in vigore è contenuto nel R.D. 30 gennaio 1941, n. 12, successivamente integrato e aggiornato.

La giurisdizione ordinaria si articola in penale e civile.

#### ***La giurisdizione penale***

È competente per le violazioni delle norme del Codice penale cui sono collegate le sanzioni penali: è volta ad accertare attraverso il processo penale la responsabilità della persona accusata di reato.

In primo grado la giurisdizione penale è esercitata dal Tribunale o dalla Corte d'assise. L'azione è promossa dal pubblico ministero e il suo esercizio è un obbligo (art. 112, Cost.); vi sono casi in cui l'azione penale può essere promossa da persona offesa dal reato con un atto che si chiama querela.

Il codice di procedura penale è ispirato ai principi del sistema accusatorio: la verità emerge dal confronto diretto tra pubblico ministero, che svolge le indagini preliminari che non hanno valore di prova, e difesa.

Il sistema giudiziario si basa sul principio di presunzione di non colpevolezza (art. 27, comma 2, Cost.) fino alla condanna definitiva.

### **La giurisdizione civile**

È competente per la tutela dei diritti dei privati e si svolge su loro iniziativa: si occupa delle controversie relative ai diritti soggettivi, che riguardino sia rapporti di diritto privato che rapporti di diritto pubblico.

Le controversie civili sono instaurate davanti al giudice di pace o davanti al tribunale secondo criteri di competenza stabiliti dal codice di procedura civile.

#### **Il giudice di pace**

È giudice monocratico, istituito con legge 21 novembre 1991, n. 347, in sostituzione del giudice conciliatore.

Il giudice di pace è un magistrato onorario assunto attraverso una selezione per titoli e nominato per quattro anni. Ha competenza in materia civile per un'ampia serie di cause, in particolare delle *"cause relative a beni mobili di valore non superiore euro 5.000,00 quando dalla legge non sono attribuite alla competenza di altro giudice"* (art. 1, 1° comma, c.p.c.). In materia penale il giudice di pace ha la limitata competenza stabilita dal D.Lgs. n. 274/2000.

#### **20.4.2 Il Tribunale ordinario**

È il giudice con competenza in materia sia civile che penale per un ambito territoriale detto circondario; giudica anche in secondo grado sugli appelli proposti contro le sentenze del Giudice di pace.

Il Tribunale ordinario giudica in:

- composizione monocratica (un solo giudice);
- composizione collegiale (tre giudici).

#### **20.4.3 La Corte d'Appello**

Le sentenze del Tribunale ordinario sono impugnabili, mediante appello, davanti alla Corte d'Appello per motivi concernenti il fatto che ha dato origine alla causa e per motivi di merito. È ancora impugnabile davanti alla Corte di Cassazione mediante ricorso, per motivi di legittimità, nel caso in cui i giudici precedenti abbiano sbagliato nell'applicazione della legge, o nel caso di attribuzione tra le varie giurisdizioni (motivi di giurisdizione).

La Corte d'Appello è giudice collegiale di secondo grado.

La Corte d'Assise e la Corte di Assise di Appello sono organi collegiali a composizione mista (giudici di carriera e giudici popolari) e sono competenti per i reati più gravi.

#### **20.4.4 La Corte di Cassazione**

È al vertice della giurisdizione ordinaria e rappresenta il terzo grado di giurisdizione. Tra le principali funzioni attribuite dalla legge sull'ordinamento giudiziario del 30 gennaio 1941 n. 12 (art. 65) vi è quella di assicurare *"l'esatta osservanza e l'uniforme interpretazione della legge, l'unità del diritto oggettivo nazionale, il rispetto dei limiti delle diverse giurisdizioni"*.

Il ricorso in Cassazione può essere presentato contro i provvedimenti emessi dai giudici ordinari nel grado di appello o nel grado unico, evidenziando violazioni o vizi della sentenza impugnata; o, ancora, evidenziando motivi relativi alla giurisdizione. Quando la Corte accerta le ragioni del ricorrente, ha il potere-dovere non soltanto di cassare la decisione del giudice del grado inferiore, ma anche di enunciare il principio di diritto che il provvedimento impugnato dovrà osservare: principio cui anche il giudice del rinvio non potrà fare a meno di conformarsi quando procederà al riesame dei fatti relativi alla causa.

#### 20.4.5 Il Tribunale per i minorenni

È un organo giudiziario ordinario, integrato da cittadini estranei alla magistratura in possesso di particolari requisiti e competenze.

È composto da due giudici togati e da due magistrati onorari, esperti in psicologia, individuati su proposta del Ministro della Giustizia, previa deliberazione del Consiglio Superiore della Magistratura.

Le competenze del Tribunale per i minorenni sono state determinate dalla legge n. 835/1935 (e successive modifiche) e si svolgono in campo civile, amministrativo e penale.

In **campo civile** concernono la protezione della persona del minore in situazioni potenziali di pregiudizio o di abbandono. I provvedimenti conseguenti l'accertamento di tali situazioni possono decretare limitazioni all'esercizio della responsabilità genitoriale, disporre l'affidamento del minore o dichiararne l'adozione.

In **campo amministrativo** ha potere di adottare misure a carattere rieducativo nei confronti di minori che manifestano atteggiamenti devianti.

In **campo penale**, giudica i minori che hanno commesso reati prima di compiere la maggiore età, anche se in concorso con maggiorenni.

### 20.5 Le giurisdizioni speciali

---

Si occupano di particolari controversie secondo un criterio di specializzazione. L'art. 103 della Costituzione individua le seguenti giurisdizioni speciali:

- amministrativa;
- contabile;
- militare.

#### 20.5.1 La giurisdizione amministrativa

Nell'ordinamento italiano vige un sistema di giustizia amministrativa ripartita fra gli organi di giurisdizione ordinaria e quelli di giurisdizione amministrativa, secondo il criterio della natura della situazione giuridica tutelata, basato sulla regola generale che distingue tra diritti soggettivi e interessi soggettivi:

- il giudice ordinario giudica le controversie tra soggetto privato e pubblica amministrazione quando hanno ad oggetto un diritto soggettivo;
- il giudice amministrativo giudica le controversie che hanno come oggetto un interesse legittimo.

La distinzione tra i diritti soggettivi e gli interessi legittimi è presente anche in Costituzione (artt. 24 e 113).

Si ha giurisdizione del giudice ordinario quando l'amministrazione abbia agito in *"carenza assoluta di un potere"* attribuitole; si ha giurisdizione del giudice amministrativo quando l'amministrazione abbia agito illegittimamente, *"male esercitando un potere"* attribuitole.

La giustizia amministrativa è organizzata nei seguenti termini:

- l'autorità giudiziaria ordinaria (giudici di pace, tribunali e corti d'appello) decide in materia di diritti soggettivi ed ha potere di disapplicare l'atto amministrativo illegittimo;

- l'autorità giudiziaria amministrativa (TAR e Consiglio di Stato) giudica delle violazioni degli interessi legittimi;
- i conflitti di giurisdizione sono attribuiti alle sezioni unite della Corte di Cassazione.

### **20.5.2 Il giudice amministrativo**

La locuzione “il giudice amministrativo” indica l’insieme dei tribunali amministrativi regionali (TAR), quali giudici di primo grado, e il Consiglio di Stato, quale giudice di appello.

Il processo davanti ai TAR e al Consiglio di Stato è stato riformato di recente con D.Lgs. n. 104/2010, in attuazione della delega conferita dalla legge n. 69/2009.

### **20.5.3 La giurisdizione contabile**

La giurisdizione contabile è effettuata dalla Corte dei conti, organo *“indipendente di fronte al Governo”* (art. 100, comma 3, Cost.) con funzioni di giurisdizione nelle materie di contabilità pubblica (art. 103, comma 2, Cost.).

La Corte dei conti è organo di giurisdizione speciale di rilevanza costituzionale; esercita il controllo preventivo di legittimità sugli atti del Governo, e anche quello successivo sulla gestione del bilancio dello Stato. Partecipa, nei casi e nelle forme stabilite dalla legge, al controllo sulla gestione finanziaria degli enti a cui lo Stato contribuisce in via ordinaria. Riferisce direttamente alle Camere sul risultato del riscontro eseguito (art. 100, Cost.).

## **20.6 Il Consiglio Superiore della Magistratura**

---

È l’organo di governo della magistratura ordinaria, *“ordine autonomo e indipendente da ogni altro potere”*.

Il Consiglio Superiore della Magistratura è formato da:

- tre membri di diritto, che sono il Presidente della Repubblica, che lo presiede, il primo Presidente della Corte di Cassazione ed il Procuratore generale della Corte di Cassazione;
- da sedici membri togati eletti tra i magistrati ordinari: ad essi spettano i due terzi del Collegio;
- da otto membri laici eletti dal Parlamento in seduta comune tra professori ordinari di Università in materie giuridiche e avvocati che esercitano la professione da almeno quindici anni.

Il numero complessivo dei membri del Consiglio è di 27 membri. Le funzioni del Consiglio Superiore della Magistratura attengono allo stato giuridico dei magistrati: trasferimenti, assegnazioni, promozioni e provvedimenti disciplinari (artt. 104 e 105 Cost.). La promozione dell’azione disciplinare è del Ministro della giustizia (art. 107, comma 2, Cost.) e del procuratore generale presso la Corte di Cassazione.

## **20.7 Il Presidente della Repubblica**

---

Il Presidente della Repubblica è un organo costituzionale, monocratico, autonomo e indipendente,

*superiorem non reconoscens.* È un potere dello Stato, neutrale e *super partes* che esercita funzioni di:

- garante della Costituzione;
- controllo e collegamento tra gli organi costituzionali dello Stato;
- rappresentante dello Stato e dell'unità nazionale.

Figura e ruolo del Presidente della Repubblica sono disciplinati nella Parte seconda, Titolo II, della Costituzione, dall'art. 83 all'art. 91.

### **20.7.1 Elezione e requisiti di eleggibilità**

Il Presidente della Repubblica è eletto dal Parlamento in seduta comune dei suoi membri (art. 83, comma 1 e art. 55, comma 2, Cost.) per scrutinio segreto.

Per essere eletti Presidente della Repubblica è necessario essere cittadini italiani, aver compiuto cinquanta anni d'età e godere dei diritti civili e politici.

Una volta eletto, il Presidente della Repubblica, prima di assumere le sue funzioni, presta giuramento di fedeltà alla Repubblica e di osservanza della Costituzione dinanzi al Parlamento in seduta comune.

Il Presidente della Repubblica è eletto per sette anni e il suo ufficio è incompatibile con qualsiasi altra carica.

### **20.7.2 Responsabilità e irresponsabilità del Presidente**

Il Presidente della Repubblica non è responsabile degli atti compiuti nell'esercizio delle sue funzioni, tranne che per alto tradimento o per attentato alla Costituzione. Pertanto, nessun atto del Presidente della Repubblica è valido se non è controfirmato dai ministri proponenti, che ne assumono la responsabilità.

Gli atti che hanno valore legislativo e gli altri indicati dalla legge sono controfirmati anche dal Presidente del Consiglio dei Ministri.

## **20.8 Gli organi ausiliari e le autorità indipendenti**

---

Sono denominati ausiliari gli organi che svolgono attività di consulenza nei confronti degli organi costituzionali.

Sono organi collegiali, di garanzia, indipendenti dal potere esecutivo e dalla pubblica amministrazione, autonomi nel funzionamento.

Operano in funzione consultiva o di controllo affinché gli atti del Consiglio dei ministri e della pubblica amministrazione siano legittimamente fondati.

Gli organi ausiliari sono: il Consiglio di Stato, la corte dei Conti e il Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro.

### **20.8.1 Il Consiglio di Stato**

L'art. 100 della Costituzione lo definisce *"organo di consulenza giuridico-amministrativa e di tutela della giustizia nell'amministrazione"*.

Si compone di sei Sezioni:

- le prime tre svolgono funzioni consultive;
- le ultime tre funzioni giurisdizionali (art. 1, legge n. 186/1982).

### ***La funzione consultiva***

L'attività consultiva si esprime attraverso pareri, che possono esse facoltativi o obbligatori. I principali pareri obbligatori riguardano:

- gli atti normativi (Regolamenti) del Governo e dei singoli ministri di cui all'art. 17 della legge n. 400/1988;
- i ricorsi straordinari al Presidente della Repubblica;
- il coordinamento di leggi e regolamenti in testi unici (art. 17-bis, legge n. 400/1988);
- il riconoscimento delle persone giuridiche pubbliche;
- gli schemi generali di contratti-tipo, accordi e convenzioni predisposti dai Ministeri.

### ***La funzione giurisdizionale***

In sede giurisdizionale il Consiglio di Stato è composto dalle sezioni IV, V, VI e dall'Adunanza Plenaria. Ha *“giurisdizione per la tutela nei confronti della pubblica amministrazione degli interessi legittimi e, in particolari materie indicate dalla legge, anche dei diritti soggettivi”* (art. 103, comma 1, Cost.).

Con la riforma dei TAR, il Consiglio di Stato opera come giudice amministrativo di secondo grado (par. 20.5.2).

### **20.8.2 La Corte dei conti**

La Corte dei conti, istituita nel 1862 per la vigilanza sulle spese delle amministrazioni pubbliche, è organo confermato dalla Costituzione (artt. 100 e 103) con funzioni di controllo, consultive e giurisdizionali.

La funzione di controllo della Corte è prevista dall'art. 100, comma 2, Cost., e disciplinata dalla legge n. 20/1994.

L'attività di controllo preventivo si esplica nel visto di legittimità, che rende i provvedimenti efficaci; nel caso di rifiuto del visto di legittimità occorre una deliberazione *ad hoc* del Consiglio dei Ministri affinché il provvedimento prosegua il suo corso.

In tal caso la Corte può apporre un visto con riserva. Sull'esito dei controlli eseguiti, la Corte riferisce direttamente al Parlamento.

### ***La funzione consultiva della Corte***

La funzione consultiva della Corte si esplica in pareri obbligatori sulle leggi che comportano modificazioni alle sue attribuzioni e alle norme che modificano le leggi sulla contabilità dello Stato.

Il Presidente della Corte può disporre che le sezioni riunite adottino pronunce di orientamento generale sulle questioni risolte in modo contrastante dalle sezioni regionali di controllo, cui poi conformarsi (art. 17, comma 31, legge n. 102/2009).

### ***La funzione giurisdizionale della Corte***

La funzione giurisdizionale esercitata dalla Corte ha natura di giurisdizione speciale, cioè svolta su materie tassativamente stabilite dalla legge, ed esclusiva perché comprensiva delle controversie relative sia ai diritti soggettivi che agli interessi legittimi. La Corte è giudice unico in materia pensionistica, ambito delle pensioni ordinarie civili e militari; giudica sulla responsabilità dei funzionari pubblici per danno erariale e nei casi in cui ci

sia maneggio di denaro pubblico (art. 1, legge n. 20/1994).

Il risarcimento del danno è limitato ai casi in cui sia intervenuta una sentenza irrevocabile di condanna e vi sia stato effettivo depauperamento finanziario o patrimoniale (art. 17, comma 30-ter, legge n. 102/2009).

### **20.8.3 Il Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro**

Il Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro (CNEL) è un organo collegiale previsto dall'art. 99 Cost., come organo di consulenza economica e sociale. Rappresenta le categorie produttive; ha l'iniziativa legislativa e può contribuire all'elaborazione della legislazione economica e sociale secondo i principi ed entro i limiti stabiliti dalla legge.

È organo di consulenza delle Camere, del Governo, delle Regioni e delle Province autonome di Trento e Bolzano.

### **20.8.4 Le autorità indipendenti**

Con lo sviluppo dei compiti dello Stato si è affermata la necessità di affiancare agli organi ausiliari altri organi di controllo (le c.d. *authorities*) in posizione di autonomia e indipendenza sia dal Governo che dalla pubblica amministrazione.

Sono enti caratterizzati da: indipendenza dal potere politico (Governo), autonomia organizzatoria, finanziaria e contabile, garanzia di autonomia nella nomina, neutralità nello svolgimento delle funzioni, imparzialità.

I poteri che le autorità indipendenti esercitano sono: d'ispezione e conoscitivi, sanzionatori e di sollecitazione, di decisione e regolamentari.

Le autorità presenti nell'ordinamento sono:

- la Commissione nazionale per le società e la borsa (Consob, legge n. 216/1974);
- l'Istituto per la vigilanza sulle assicurazioni (IVASS, legge n. 135/2012, art. 13);
- l'Autorità per le garanzie nelle comunicazioni (legge n. 249/1997);
- l'Autorità garante della concorrenza e del mercato (cd. *Antitrust*, legge n. 287/1990);
- l'Autorità nazionale anticorruzione (ANAC, che ha sostituito l'AVCP, D.Lgs. n. 163/2006);
- Autorità per l'energia elettrica e il gas (legge n. 481/1995);
- il Garante per la tutela delle persone e di altri soggetti rispetto al trattamento dei dati personali (D.Lgs. n. 196/2003);
- la Commissione di garanzia per l'attuazione della legge sul diritto di sciopero (art. 12, legge n. 146/1990);
- Commissione per la valutazione, la trasparenza, l'integrità delle amministrazioni pubbliche (CIVIT, D.Lgs. n. 150/2009, art. 3);
- Commissione di vigilanza sui fondi pensione (COVIP, D.Lgs. n. 124/2012).

## **20.9 La gerarchia delle fonti del diritto**

---

Nell'introduzione del Capitolo, la Costituzione è stata definita la “fonte delle fonti del diritto”. Le fonti del diritto

subordinate alla Costituzione non hanno tutte lo stesso valore: esse sono disposte su una scala gerarchica, così che le norme del grado superiore prevalgono su quelle del grado inferiore.

Quando le norme sono emanate da una fonte di pari livello, l'eventuale contrasto è risolto sulla base del criterio temporale: la norma posteriore abroga la norma anteriore.

Quando, invece, il contrasto è fra norme di grado diverso, prevale quella del grado superiore.

Le leggi che contengono norme in contrasto con quelle stabilite nella Costituzione sono annullate dalla Corte costituzionale.

A loro volta i regolamenti che contengono norme in contrasto con quelle stabilite nelle leggi possono essere annullati dal giudice amministrativo.

Gerarchia delle fonti	
<b>Fonti statali del diritto</b>	a) legge costituzionale (Cost. art. 138); b) legge ordinaria (Cost. art. 70); c) atti aventi forza di legge: decreto legge (Cost. art. 77), decreti delegati/ decreti legislativi (Cost. art. 76), referendum abrogativi (Cost. art. 75); d) regolamenti governativi e ministeriali
<b>Fonti non statali del diritto</b>	➤ statuti regionali; ➤ leggi regionali; ➤ regolamenti provinciali; ➤ regolamenti comunali.

Tabella 20.3

### 20.9.1 La formazione delle leggi

Le leggi statali ordinarie, con le quali si esercita in via ordinaria la funzione legislativa, sono approvate dal Parlamento (Camera dei Deputati e Senato) secondo il procedimento di cui agli artt. 72 e segg. della Cost.; entro un mese dall'approvazione del Parlamento sono promulgate dal Presidente della Repubblica.

Esse entrano in vigore il quindicesimo giorno successivo alla loro pubblicazione mediante inserzione nella Raccolta Ufficiale delle leggi e dei decreti e stampa sulla Gazzetta Ufficiale, salvo che le leggi stesse non prevedano un termine diverso.

L'esercizio della funzione legislativa può essere delegato dal Parlamento al Governo; un'altra ipotesi di esercizio della funzione legislativa da parte del Governo è costituita dal decreto legge (par. 20.2.2).

### 20.9.2 I regolamenti statali

Possono essere emanati:

- dal Governo;
- dai singoli Ministri.

I primi sono deliberati dal Consiglio dei Ministri, sentito il Consiglio di Stato, e sono emanati con Decreto del Presidente della Repubblica (D.P.R.).

Essi possono intervenire in tutte le materie in cui manchi la disciplina di legge (regolamenti c.d. indipendenti) oppure per dare norme amministrative di attuazione di una legge.

### 20.9.3 Le circolari

Prima dell'entrata in vigore del D.P.R. n. 275/1999 (autonomia scolastica), nelle scuole nulla si muoveva se

non era imposto o autorizzato dalle circolari del Provveditorato o del Ministero.

In effetti fino al 1999 la qualifica dirigenziale era rivestita solo dal provveditore agli studi: di conseguenza l'attuazione delle leggi e delle norme amministrative più generali era filtrata e diretta da tale figura dirigenziale.

Con la dirigenza scolastica il capo d'istituto risponde direttamente dell'applicazione delle leggi; d'altra parte egli è, a sua volta, divenuto un intenso produttore di circolari in quanto, dovendo dirigere istituzioni complesse, con un numero elevato di sedi, classi, docenti e non docenti, deve quotidianamente ricorrere allo scritto per far "circolare" ordini di servizio, attività e progetti di interesse per la comunità scolastica ecc. Appare, quindi, necessario capire cosa sia e quale peso giuridico abbia la circolare. Essa è di due tipi:

- lettera di trasmissione alle scuole autonome di disposizioni degli uffici superiori;
- emanazione di norme interne all'istituzione scolastica (ordini di servizio ecc.) notificati tramite lettera circolare.

La legittimazione delle circolari risiede nel potere/dovere di autorganizzazione di un ufficio o di un settore della PA. Se ne conclude che:

- le circolari non si possono annoverare tra le fonti del diritto;
- non possono essere in contrasto con norme imperative (leggi, regolamenti, decreti);
- la loro violazione da parte di un organo amministrativo si configura come "eccesso di potere" e non come "violazione di legge" (par. 22.7.2);
- l'inosservanza delle norme con esse notificate, all'interno dell'amministrazione per la quale valgono, può dar luogo all'addebito di responsabilità disciplinari per il dipendente o il dirigente al quale erano state indirizzate da parte dell'organo superiore.

## Capitolo 21

# Le autonomie territoriali della Repubblica

### 21.1 Le autonomie territoriali

---

L'art. 5 della Costituzione afferma che la *"Repubblica, una e indivisibile, riconosce e promuove le autonomie locali, attua nei servizi che dipendono dallo Stato il più ampio decentramento amministrativo; adegua i principi ed i metodi della sua legislazione alle esigenze dell'autonomia e del decentramento"*; l'art. 114 dichiara che *"la Repubblica è costituita dai Comuni, dalle Province, dalle Città metropolitane, dalle Regioni e dallo Stato"*.

La Costituzione dedica alle autonomie territoriali il Titolo V della parte II, modificato dal Parlamento con legge cost. 18 ottobre 2001, n. 3; il Titolo V è, oggi, nuovamente sottoposto al procedimento di revisione (ddl 1469-B: par. 20.1.5).

Nel corso del testo sono date informazioni sui nuovi assetti che saranno instaurati con l'entrata in vigore della riforma.

#### 21.1.1 Il principio di sussidiarietà nel sistema delle autonomie territoriali

I rapporti fra le articolazioni territoriali della Repubblica sono regolati dal principio di sussidiarietà.

Posto a cardine della regolazione dei rapporti fra Unione europea e Stati membri con il Tratto di Maastricht del 1992 (art. 5: par. 15.3.2), esso è stato recepito nella Costituzione italiana con legge costituzionale n. 3/2001.

La nuova formulazione dell'art. 118 dichiara che: *"Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà"* (sottolineatura nostra).

## 21.2 Le Regioni

---

Le Regioni sono enti autonomi costitutivi della Repubblica.

La denominazione e il numero delle Regioni sono stabiliti dall'art. 131 della Costituzione. Esse sono le seguenti: Piemonte; Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste; Lombardia; Trentino-Alto Adige/Südtirol; Veneto; Friuli-Venezia Giulia; Liguria; Emilia-Romagna; Toscana; Umbria; Marche; Lazio; Abruzzi; Molise; Campania; Puglia; Basilicata; Calabria; Sicilia; Sardegna.

Si distinguono in tre tipologie:

1. le Regioni ordinarie, disciplinate in modo uniforme dal Titolo V della Costituzione;
2. le Regioni a Statuto speciale, disciplinate da norme contenute in leggi costituzionali;
3. le Regioni ordinarie, che attivano la procedura di specializzazione, ai sensi dell'art. 116, comma 3, della Costituzione: la procedura consiste nella richiesta di attribuzione di ulteriori forme e condizioni particolari di autonomia su tutte le materie di potestà legislativa ripartita e le materie di potestà legislativa esclusiva statale relative all'organizzazione della giustizia di pace, alle norme generali sull'istruzione, alla tutela dell'ambiente, dell'ecosistema, dell'economia e dei beni culturali.

Le Regioni presentano tre elementi identificativi:

- il territorio regionale, cioè l'ambito spaziale per l'esercizio dei poteri e delle funzioni;
- la popolazione, cioè la comunità regionale residente destinataria dei servizi attivati e dell'attività autoritativa dell'ente;
- l'apparato autoritario, formato dagli organi regionali (Consiglio, Giunta e Presidente).

Le Regioni sono dotate di:

- **autonomia statutaria**: nello Statuto è disposta la forma di governo e sono fissati i principi fondamentali di organizzazione e funzionamento;
- **autonomia legislativa**: le Regioni dispongono di potestà legislativa concorrente ed esclusiva;
- **autonomia amministrativa o autarchica**: le Regioni emanano atti amministrativi che hanno la stessa efficacia dei provvedimenti amministrativi emanati dalla Stato;
- **autonomia organizzativa**: le Regioni dispongono di un proprio apparato amministrativo;
- **autonomia finanziaria**: le Regioni dispongono di entrate proprie e sono responsabili delle spese;
- **autonomia di indirizzo politico-amministrativo**: le Regioni possono deliberare un proprio indirizzo politico nel rispetto dell'unità ed indivisibilità della Repubblica.

## 21.2.1 Istituzione delle Regioni a Statuto speciale e ordinario

Le Regioni a Statuto speciale, cioè dotate di forte autonomia e di ampia potestà legislativa esclusiva, sono le seguenti:

- Regione Siciliana, istituita con regio decreto n. 455 del 15 maggio 1946, convertito nella legge costituzionale n. 2 del 26 febbraio 1948;
- Regione autonoma della Sardegna, istituita con legge cost. n. 3 del 26 febbraio 1948;
- Regione autonoma Valle d'Aosta, istituita con legge cost. n. 4 del 26 febbraio 1948;
- Regione autonoma Trentino-Alto Adige, istituita con legge cost. n. 5 del 26 febbraio 1948;
- Regione autonoma Friuli-Venezia Giulia, istituita con legge cost. n. 1 del 31 gennaio 1963.

Più lunga e complessa è stata l'istituzione delle Regioni a statuto ordinario. La legge 17 febbraio 1968, n. 108, *"Norme per la elezione dei Consigli regionali delle Regioni a statuto normale"* fissò la prima tornata elettorale per l'elezione dei consigli regionali in data 7 giugno 1970.

Due settimane prima, il 22 maggio 1970, era stata pubblicata la legge 16 maggio 1970 n. 281 *"Provvedimenti finanziari per l'attuazione delle Regioni a statuto ordinario"*.

## 21.2.2 L'autonomia legislativa delle Regioni

L'approvazione della legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, ha modificato la seconda parte della Costituzione e, quindi, gli assetti istituzionali della Repubblica sulla base del principio di sussidiarietà e nella direzione della devoluzione legislativa: il nuovo art. 117 della Costituzione ha ridefinito la suddivisione della potestà legislativa tra lo Stato e le Regioni.

Il testo del 2001 distingue tre tipi di potestà legislativa: esclusiva dello Stato, concorrente o ripartita, residuale delle Regioni.

### **Potestà legislativa esclusiva dello Stato**

La potestà legislativa esclusiva dello Stato concerne i diciassette settori indicati nel secondo comma dell'art. 117.

Sulle materie di legislazione esclusiva lo Stato ha anche potere di disciplina regolamentare il cui esercizio, tuttavia, può essere delegato alle Regioni; spetta ancora allo Stato la *"determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale"* (art. 117, comma 2, lett. m).

### **Potestà legislativa concorrente o ripartita**

La potestà legislativa concorrente o ripartita è individuata dai settori di cui al terzo comma dell'art. 117.

In essi esiste una suddivisione dei compiti tra lo Stato e le Regioni: lo Stato ha il compito di *"determinare i principi fondamentali"* mediante leggi-quadro o leggi-cornice e le Regioni hanno il compito di emanare la legislazione specifica di settore.

### **Potestà legislativa residuale delle Regioni**

I settori in cui si esercita la potestà legislativa residuale delle Regioni non sono definiti nella Costituzione ma sono ricavabili per esclusione.

L'art. 117 dispone, infatti, che *"spetta alle Regioni la potestà legislativa in riferimento ad ogni materia non*

espressamente riservata alla legislazione dello Stato”.

Nelle “materie di legislazione concorrente” (art. 117, comma 3, Cost.) e su ogni altra materia non di spettanza dello Stato, le Regioni esercitano, in quanto ne sono titolari, la potestà regolamentare (art. 117, comma 6, Cost.).

### **21.2.3 Potestà legislativa di Stato e Regioni nel sistema dell’istruzione**

Nell’assetto costituzionale derivato dalla riforma del 2001, che ha recepito il principio di sussidiarietà nella nuova formulazione dell’art. 118 Cost., allo Stato spetta la potestà legislativa esclusiva nelle materie enumerate dall’art. 117, c. 2, alle Regioni spetta la potestà concorrente nelle materie di cui all’art. 117, c. 3.

Per quanto riguarda le materie dell’istruzione nonché dell’istruzione e formazione professionale (IeFP), le competenze legislative nella nuova formulazione dell’art. 117 sono state assegnate come di seguito descritto.

#### **Legislazione esclusiva dello Stato nell’istruzione (c. 2)**

“m) determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale; n) norme generali sull’istruzione”.

Per comprendere quali siano le “norme generali sull’istruzione” occorre tornare alla legge n. 53/2003 (c.d. riforma Moratti): par. 10.5) la quale ha delegato il Governo ad adottare uno o più decreti legislativi “per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale”.

Se ne deduce che per “norme generali” il legislatore del 2003 ha inteso:

- la definizione generale e complessiva del “sistema educativo di istruzione e di formazione”, delle sue articolazioni cicliche e delle sue finalità ultime;
- la regolamentazione dell’accesso al sistema ed i termini del diritto-dovere alla sua fruizione;
- la previsione generale dei due cicli del sistema (oltre alla scuola dell’infanzia, non obbligatoria) e del nucleo essenziale dei piani di studio scolastici per la “quota nazionale”;
- la previsione e regolamentazione degli esami di Stato che consentono il passaggio ai diversi cicli;
- la definizione degli *standard* minimi formativi, richiesti per la spendibilità nazionale dei titoli professionali conseguiti all’esito dei percorsi formativi, nonché per il passaggio ai percorsi scolastici;
- la definizione generale, all’interno del secondo ciclo, dei “percorsi” fra istruzione e formazione che realizzano diversi profili educativi, culturali e professionali (cui conseguono diversi titoli e qualifiche, riconoscibili sul piano nazionale) e la possibilità di passare da un percorso all’altro;
- la valutazione periodica degli apprendimenti e del comportamento degli studenti del sistema educativo di istruzione e formazione, attribuito agli insegnati della stessa istituzione scolastica;
- i principi della valutazione complessiva del sistema;
- il modello di alternanza scuola-lavoro, al fine di acquisire competenze spendibili anche nel mercato del lavoro;
- i principi in materia di formazione degli insegnanti.

#### **Legislazione concorrente tra Stato e Regioni nell’istruzione (c. 3)**

“Istruzione, salva l’autonomia delle istituzioni scolastiche, e con esclusione della istruzione e formazione professionale” (che è materia di legislazione esclusiva delle Regioni).

Lo stesso c. 3, nell’ultimo periodo, stabilisce i termini del “concorso” di Stato e Regioni nelle materie di legislazione concorrente: “spetta alle Regioni la potestà legislativa, salvo che per la determinazione dei principi

*fondamentali, riservata alla legislazione dello Stato”.*

Quindi, allo Stato spetta emanare la “legge quadro”, alle Regioni le norme applicative. Le questioni sono quindi tre:

- 1) quali siano le competenze delle Regioni in materia di istruzione;
- 2) l'autonomia scolastica;
- 3) la competenza esclusiva delle Regioni in materia di *“istruzione e formazione professionale”*.

Circa la competenza regionale in materia di istruzione, è interessante la sentenza della Corte costituzionale n. 13 del 2004 con la quale la Corte ha individuato nella programmazione della rete scolastica il *proprium* della legislazione regionale, ritenendo altresì che compete alla Regione la distribuzione del personale docente tra le istituzioni scolastiche, poiché si tratta di un profilo connesso a quello della programmazione e non alle *“norme generali”*.

Circa l'autonomia scolastica, va messa in rilievo l'importanza per l'assetto del sistema scolastico dell'introduzione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche nel dettato costituzionale, allorché viene fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche dalle materie di legislazione concorrente tra Stato e Regioni.

Nella sopra citata sentenza, la Corte delimita il perimetro dell'autonomia funzionale delle scuole, non come *“incondizionata libertà di autodeterminazione”*, ma come garanzia di spazi incomprimibili *“che le leggi statali e quelle regionali, nell'esercizio della potestà legislativa concorrente, non possono pregiudicare”*.

Ne consegue che sono sottratte alla competenza dei soggetti istituzionali della Repubblica tutte le competenze che le disposizioni in materia di autonomia riservano alla competenza delle istituzioni scolastiche.

#### ***Legislazione residuale/esclusiva delle Regioni (c. 4)***

Il comma 4 attribuisce alle Regioni la *“potestà legislativa in riferimento ad ogni materia non espressamente riservata alla legislazione dello Stato”*, mentre il comma 6 ribadisce che *“la potestà regolamentare spetta allo Stato nelle materie di legislazione esclusiva, salvo delega alle Regioni; spetta alle Regioni in ogni altra materia”*.

È, quindi, ulteriormente confermata la competenza regionale in materia di *“istruzione e formazione professionale”*, espressamente menzionata nel precedente c. 3. Annualmente le Regioni deliberano il piano di programmazione dell'offerta formativa e del dimensionamento della rete scolastica.

Le Regioni possono, a loro volta, delegare a Province e Comuni specifiche competenze o parti di esse, in attuazione del principio della sussidiarietà.

#### **21.2.4 La riforma costituzionale del 2015**

Il disegno di legge di riforma costituzionale n. 1429-B è rubricato *“Disposizioni per (...) la revisione del Titolo V della parte II della Costituzione”*.

Concluso l'iter di approvazione, entreranno in vigore le seguenti innovazioni:

- abolizione delle Province, a seguito di modifica dell'art. 114 Cost. (art. 28 del ddl);
- riscrittura dell'art. 117 Cost., con nuova determinazione delle materie soggette alla legislazione esclusiva dello Stato e di quelle soggette alla potestà legislativa delle Regioni;
- eliminazione del settore delle materie a legislazione concorrente, ritenuto fonte di conflittualità tra Stato e Regioni.

Viene, inoltre, riscritto l'art. 119 Cost., introducendo i principi:

- dell'*“equilibrio dei bilanci”* da parte delle Regioni;

- dell'osservanza, da parte loro, *“dei vincoli economici e finanziari derivanti dall'ordinamento dell'Unione europea”*;
- del ricorso all'indebitamento solo per finanziare spese di investimento.

### **21.2.5 Il Consiglio regionale**

È l'organo rappresentativo della collettività regionale.

Sono organi di governo della Regione: il Consiglio regionale, la Giunta e il suo Presidente.

Il Consiglio regionale dura in carica cinque anni (legge n. 165/2004) ed esercita:

- le potestà legislative conferite dalla Costituzione, comprensive del potere di deliberare lo statuto;
- le funzioni assegnate dalle leggi e dallo statuto.

Il Consiglio elegge tra i suoi componenti un Presidente e un ufficio di presidenza.

I consiglieri regionali non possono essere chiamati a rispondere delle opinioni espresse e dei voti dati nell'esercizio delle loro funzioni.

Il Consiglio regionale può esprimere la sfiducia nei confronti del Presidente della Giunta mediante mozione motivata, sottoscritta da almeno un quinto dei suoi componenti e approvata per appello nominale a maggioranza assoluta dei componenti. Con decreto motivato del Presidente della Repubblica sono disposti lo scioglimento del Consiglio regionale e la rimozione del Presidente della Giunta che abbiano compiuto atti contrari alla Costituzione o gravi violazioni di legge.

### **21.2.6 La Giunta regionale e il Presidente della Regione**

La Giunta regionale è l'organo collegiale esecutivo delle Regioni, composto dal Presidente, da un vicepresidente eventuale e dagli assessori, preposti a settori omogenei dell'amministrazione regionale.

La Giunta attua la specifica e propria funzione di indirizzo politico-amministrativo mediante l'iniziativa legislativa, l'esercizio delle funzioni amministrative, la programmazione e la decisione sui ricorsi di legittimità costituzionale e sui conflitti di attribuzione.

Il Presidente della Regione riveste la duplice funzione di rappresentante della Regione e di Presidente della Giunta.

Quale Presidente della Regione rappresenta l'ente all'esterno, promulga le leggi ed emana i regolamenti regionali, indice i referendum regionali, dirige le funzioni amministrative delegate dallo Stato alla Regione, conformandosi alle istruzioni del Governo della Repubblica, agisce e resiste nei giudizi di impugnazione di leggi statali e regionali e nei conflitti di attribuzione con lo Stato e con le altre Regioni.

Quale Presidente della Giunta ne dirige la politica e ne è responsabile, esercita funzioni di indirizzo, coordinamento e vigilanza, svolge le funzioni amministrative delegate dallo Stato.

### **21.2.7 Lo Statuto della Regione**

Ciascuna Regione ha uno Statuto che, in armonia con la Costituzione, ne determina la forma di governo e i principi fondamentali di organizzazione e funzionamento. Lo Statuto regola l'esercizio del diritto di iniziativa e del referendum su leggi e provvedimenti amministrativi della Regione e la pubblicazione delle leggi e dei regolamenti regionali.

Lo Statuto è approvato e modificato dal Consiglio regionale con legge adottata a maggioranza assoluta dei suoi componenti, con due deliberazioni successive assunte ad intervallo non minore di due mesi.

## 21.3 Province e Comuni: la riforma costituzionale del 2001

---

Il Titolo V della II Parte della Costituzione, rinnovellato dalla legge cost. n. 3/2001, aveva introdotto nuovi principi in materia di autonomie locali.

In particolare:

- pari dignità istituzionale degli enti che costituiscono la Repubblica e loro autonomia (art. 114 e 119 Cost.);
- assegnazione delle funzioni amministrative ai diversi livelli di governo secondo i principi di sussidiarietà, adeguatezza e differenziazione, con preferenza per l'ente più vicino alle esigenze della collettività (art. 118, Cost.);
- nell'ordinamento degli enti locali, disciplina della legge dello Stato solo per gli aspetti relativi agli organi di governo, alle funzioni fondamentali e alla legislazione elettorale (art. 117, comma 2, lett. p., Cost.): la disciplina degli altri aspetti dell'ordinamento è rimessa agli statuti ed ai regolamenti deliberati degli enti locali;
- abolizione dei controlli sugli atti degli enti locali;
- costituzionalizzazione delle Città metropolitane.

La disciplina statale sugli enti locali è contenuta nel D.Lgs. 18 agosto 2000, n. 267, che approva il *Testo Unico delle leggi sull'ordinamento degli enti locali* (TUEL).

### 21.3.1 Le Province

La Provincia è ente costitutivo della Repubblica ed è definita dall'art. 3, comma 3, del D.Lgs. n. 267/2000 «ente locale intermedio tra Comune e Regione, rappresenta la propria comunità, ne cura gli interessi, ne promuove e ne coordina lo sviluppo».

Le funzioni amministrative delle Province sono definite dal successivo art. 19 e riguardano questi settori:

- difesa del suolo, tutela e valorizzazione dell'ambiente e prevenzione delle calamità;
- tutela e valorizzazione delle risorse idriche ed energetiche;
- valorizzazione dei beni culturali;
- viabilità e trasporti;
- protezione della flora e della fauna parchi e riserve naturali;
- caccia e pesca nelle acque interne;
- organizzazione dello smaltimento dei rifiuti a livello provinciale; rilevamento, disciplina e controllo degli scarichi delle acque e delle emissioni atmosferiche e sonore;
- servizi sanitari, di igiene e profilassi pubblica, attribuiti dalla legislazione statale e regionale;
- compiti connessi all'istruzione secondaria di secondo grado ed artistica ed alla formazione professionale, compresa l'edilizia scolastica, attribuiti dalla legislazione statale e regionale;
- raccolta ed elaborazione dati, assistenza tecnico-amministrativa agli enti locali.

### **21.3.2 Le competenze delle Province nel sistema dell'istruzione**

Le Province hanno sostanzialmente le seguenti competenze:

- predisporre il piano provinciale delle istituzioni scolastiche e, di conseguenza, la sua revisione quando si renda necessario (D.Lgs. n. 112/1998, art. n. 139);
- fornire gli edifici, gli arredi e ogni strumento organizzativo necessario per il funzionamento delle scuole secondarie superiori (D.Lgs. n. 297/1994, art. 85; legge n. 23/1996);
- provvedere a curare la rete dei trasporti anche scolastici;
- esercitare le attribuzioni regionali ricevute per delega della Regione o da reti locali.

### **21.3.3 Organi di governo della Provincia**

Sono organi di governo della Provincia, ai sensi dell'art. 36 del D.Lgs. n. 267/2000, il Consiglio Provinciale, la Giunta, il Presidente e il Segretario.

#### ***Il Consiglio provinciale***

Il Consiglio è l'organo di indirizzo e di controllo politico-amministrativo titolare di competenze specifiche.

L'art. 42 del D.Lgs. n. 267/2000 individua gli atti fondamentali rientranti nella deliberazione del Consiglio:

- statuti dell'ente e delle aziende speciali, regolamenti, criteri generali in materia di ordinamento degli uffici e dei servizi;
- programmi, relazioni previsionali e programmatiche, piani finanziari, programmi triennali e elenco annuale dei lavori pubblici, bilanci annuali e pluriennali e relative variazioni, rendiconto, piani territoriali ed urbanistici, programmi annuali e pluriennali per la loro attuazione;
- convenzioni tra i Comuni e quelle tra i Comuni e Provincia, costituzione e modificazione di forme associative;
- funzionamento degli organismi di decentramento e di partecipazione;
- organizzazione dei pubblici servizi, costituzione di istituzioni e aziende speciali, concessione dei pubblici servizi, partecipazione dell'ente locale a società di capitali, affidamento di attività o servizi mediante convenzione;
- istituzione e ordinamento dei tributi, con esclusione della determinazione delle relative aliquote; disciplina generale delle tariffe per la fruizione dei beni e dei servizi;
- indirizzi da osservare da parte delle aziende pubbliche e degli enti dipendenti, sovvenzionati o sottoposti a vigilanza;
- contrazione di mutui;
- spese che impegnano i bilanci per gli esercizi successivi;
- acquisti e alienazioni immobiliari, relative permute, appalti e concessioni non previsti espressamente in atti fondamentali del consiglio;
- definizione degli indirizzi per la nomina e la designazione dei rappresentanti del Comune presso enti, aziende ed istituzioni, nonché nomina dei rappresentanti del Consiglio presso enti, aziende ed istituzioni.

#### ***La Giunta provinciale e il Presidente della Provincia***

La Giunta provinciale è organo a competenza residuale, nel senso che nella sua sfera di attribuzione rientra

tutta l'attività di indirizzo e controllo politico, che non è tassativamente individuata dalla legge come di competenza di altri organi: è composta dal Presidente, che la presiede, e da un numero pari di assessori, stabilito dallo Statuto dell'ente. Collabora nella attuazione degli indirizzi generali del Consiglio e riferisce annualmente al Consiglio sulla propria attività; svolge funzioni di proposta e compie tutti gli atti di amministrazione non riservati dalla legge al Consiglio (D.Lgs. n. 267/2000, art. 48).

Il Presidente della Provincia è organo responsabile dell'amministrazione provinciale; rappresenta l'ente, convoca e presiede la Giunta, convoca e presiede il Consiglio, sovrintende al funzionamento dei servizi e degli uffici ed all'esecuzione degli atti, nomina e revoca gli assessori, nomina i responsabili degli uffici e dei servizi ed esercita le funzioni attribuite dalle leggi, dallo statuto e dai regolamenti (art. 50, legge n. 267/2000).

#### **21.3.4 La riforma del 2014: Consigli provinciali non più eletti**

Alla vigilia delle elezioni amministrative del 25 maggio 2014, il Parlamento approvò la legge 7 aprile 2014, n. 56, *“Disposizioni sulle città metropolitane, sulle province, sulle unioni e fusioni di comuni”*.

In attesa dell'approvazione della riforma del Titolo V della parte seconda della Costituzione (che prevede la soppressione della stessa previsione costituzionale delle province: par. 21.2.4), la legge:

- lascia solo due livelli amministrativi territoriali a elezione diretta: Regioni e Comuni;
- ridefinisce le Province *“enti territoriali di area vasta”*, i cui organi sono: il presidente della Provincia, il consiglio provinciale e l'assemblea dei sindaci (art. 1, c. 54);
- affida l'elezione del presidente della Provincia ai sindaci e ai consiglieri dei Comuni della Provincia (art. 1, c. 58);
- affida l'elezione del Consiglio provinciale ai sindaci e ai consiglieri comunali dei Comuni della Provincia (art. 1, c. 69: *“Il consiglio provinciale è eletto dai sindaci e dai consiglieri comunali dei comuni della provincia. Sono eleggibili a consigliere provinciale i sindaci e i consiglieri comunali in carica”*).

Con il disegno di riforma della Costituzione, in discussione nel 2015, è prevista l'abolizione delle Province (ddl 1469-B, art. 28).

#### **21.3.5 I Comuni**

Il Comune è ente costitutivo della Repubblica ed è definito dall'art. 3, comma 2, del D.Lgs. n. 267/2000 *“l'ente locale che rappresenta la propria comunità, ne cura gli interessi e ne promuove lo sviluppo”*.

Le funzioni amministrative dei Comuni *“riguardano la popolazione ed il territorio comunale, precipuamente nei settori organici dei servizi alla persona e alla comunità, dell'assetto ed utilizzazione del territorio e dello sviluppo economico, salvo quanto non sia espressamente attribuito ad altri soggetti dalla legge statale o regionale, secondo le rispettive competenze”* (art. 13 del D.Lgs. n. 267/2000).

#### **21.3.6 Le competenze dei Comuni nel sistema dell'istruzione**

I Comuni provvedono a:

- definire e a gestire il piano comunale delle istituzioni scolastiche (D.Lgs. n. 112/1998, art. n. 139);
- fornire edifici, arredamento e attrezzature alle scuole dell'infanzia e del primo ciclo;
- definire il piano dell'assistenza scolastica e del diritto allo studio, comprese le provvidenze agli

- studenti capaci, meritevoli, privi di mezzi e dei disabili;
- provvedere alla rete dei trasporti urbani;
- vigilare sull'osservanza dell'obbligo di istruzione;
- esercitare le attribuzioni regionali e provinciali ricevute per delega.

Gli oneri a carico dei Comuni in relazione al funzionamento delle istituzioni scolastiche possono essere desunti dall'art. 3 della legge n. 23/1996 e da alcuni articoli del D.Lgs. n. 297/1994: art. 85 (edilizia), art. 89 (edifici, palestre, impianti sportivi), art. 107 (scuole materne), art. 159 (scuole elementari), art. 190 (scuole medie).

#### ***Edilizia scolastica e arredi***

Spetta ai Comuni la realizzazione, la fornitura e la manutenzione ordinaria e straordinaria degli edifici scolastici per le scuole statali dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado.

Ai sensi dell'art. 3, comma 4 della legge n. 23/1996, l'ente locale può delegare alle singole istituzioni scolastiche, su loro richiesta, funzioni relative alla manutenzione ordinaria, previa assegnazione dei fondi necessari all'esercizio delle funzioni delegate.

Gli obblighi relativi agli interventi strutturali e di manutenzione necessari per assicurare, ai sensi del D.Lgs. 9 aprile 2008, n. 81, la sicurezza dei locali e degli edifici assegnati in uso a pubbliche amministrazioni o a pubblici uffici, ivi comprese le istituzioni scolastiche ed educative, restano a carico dell'amministrazione proprietaria, quindi dei Comuni.

Sono a carico dei Comuni anche gli oneri per la fornitura degli arredi per le scuole elementari e medie. Per quanto concerne gli arredi per le scuole materne si noti che l'art. 107 del D.Lgs n. 297/1994 li pone a carico dello Stato insieme agli oneri per le attrezzature ed i materiali di gioco, mentre l'art. 3 della legge n. 23/1996 li pone a carico dei Comuni.

#### ***Spese per gestione e funzionamento***

Gli enti locali sono tenuti ad assegnare fondi alle scuole o a provvedere direttamente per le spese varie d'ufficio necessarie al funzionamento delle seGRETERIE amministrative (cancelleria, piccole attrezzature, registri, manutenzione strumenti informatici). Sono inoltre in capo agli enti locali:

- le spese per utenze elettriche, gas e acqua nonché per il riscaldamento e i relativi impianti;
- le spese telefoniche ad uso amministrativo;
- le spese per i materiali necessari alla pulizia dei locali scolastici.

Quest'ultimo capitolo di spesa è controverso: il Consiglio di Stato, con parere n. 1784 del 25 settembre 1996, ha ritenuto che tra le "spese varie d'ufficio" di cui all'art. 3 della legge n. 23/1996 dovessero essere comprese anche le spese di pulizia.

Di diverso avviso è l'ANCI, che ha sempre sostenuto la tesi per cui gli oneri sulle pulizie nelle scuole discendessero dall'obbligo di fornire il personale di servizio alle scuole e non dalla loro allocazione tra le "spese varie d'ufficio". Con l'approvazione della legge n. 124/1999 che ha trasferito allo Stato il personale A.T.A. delle scuole dell'infanzia e primarie è stato eliminato dalle competenze dei Comuni quello che precedentemente la legge definiva "*l'onere della fornitura del personale di servizio*" e quindi, sempre secondo l'ANCI, anche quello della pulizia dei locali e dei relativi materiali. La questione rimane aperta.

#### **21.3.7 Organi di governo del Comune**

## **Il Consiglio comunale**

Il Consiglio è l'organo di indirizzo e di controllo politico-amministrativo, titolare di competenze specifiche.

La materia deliberativa del Consiglio è stabilita dall'art. 42 del D.Lgs n. 267/2000.

## **La Giunta comunale**

La Giunta comunale, come quella provinciale, è organo a competenza residuale (par. 21.3.3). È composta dal Presidente, che la presiede, e da un numero di assessori, stabilito dalla legge 7 aprile 2014, n. 56 (art. 1, comma 33). Collabora nella attuazione degli indirizzi generali del Consiglio e riferisce annualmente al Consiglio sulla propria attività, svolge funzioni di proposta e compie tutti gli atti di amministrazione non riservati dalla legge al Consiglio (art. 48, legge n. 267/2000).

## **Il Sindaco**

Il Sindaco è organo responsabile dell'amministrazione comunale. Viene eletto contestualmente all'elezione del Consiglio comunale, con suffragio universale e diretto.

Rappresenta l'ente, convoca e presiede la Giunta, convoca e presiede il Consiglio; sovrintende al funzionamento dei servizi e degli uffici e all'esecuzione degli atti; nomina e revoca gli assessori, nomina i responsabili degli uffici e dei servizi ed esercita le funzioni attribuite dalle leggi, dallo statuto e dai regolamenti (art. 50, legge n. 267/2000).

Il Sindaco, oltre ad essere rappresentante della comunità territoriale, è anche l'Ufficiale di governo a livello locale; in tale veste, ai sensi dell'art. 54 del D.Lgs. n. 267/2000, esercita specifiche funzioni in materia di anagrafe e stato civile nonché in materia di ordine pubblico e sicurezza.

Inoltre emana ordinanze urgenti in materia di emergenza sanitaria o di igiene pubblica; coordina e riorganizza gli orari degli esercizi commerciali, dei pubblici esercizi e dei servizi pubblici, e gli orari di apertura al pubblico degli uffici pubblici del territorio comunale.

## **21.3.8 Le Città metropolitane**

Sono "enti locali" autonomi introdotti dalla legge n. 142/1990. La riforma della seconda parte della Costituzione (legge cost. n. 3/2001) le ha costituzionalizzate, definendole "*enti autonomi*" costitutivi della Repubblica (art. 114, c. 1), con proprio statuto, poteri e funzioni.

Tali enti sono stati riformati con l'entrata in vigore della legge 7 aprile 2014, n. 56, "*Disposizioni sulle città metropolitane, sulle province, sulle unioni e fusioni di comuni*" (par. 21.3.4), la quale ha così disposto:

- le città metropolitane sono enti territoriali di area vasta con le seguenti finalità generali: cura dello sviluppo strategico del territorio metropolitano; promozione e gestione integrata dei servizi, delle infrastrutture e delle reti di comunicazione di interesse della città metropolitana; cura delle relazioni istituzionali afferenti al proprio livello, ivi comprese quelle con le città e le aree metropolitane europee (art. 1, c. 2);
- il loro territorio coincide con quello della provincia omonima (art. 1, c. 6);
- gli organi amministrativi sono: il sindaco metropolitano; il consiglio metropolitano; la conferenza metropolitana (art. 1, c. 7);
- ad esse sono attribuite le funzioni fondamentali delle Province e quelle attribuite alla città metropolitana nell'ambito del processo di riordino delle funzioni delle province (art. 1, c. 44).

Le Città metropolitane sono dieci: Torino, Milano, Venezia, Genova, Bologna, Firenze, Bari, Napoli e Reggio Calabria, più Roma Capitale con disciplina speciale. Per Reggio Calabria sarà necessario aspettare la scadenza degli organi provinciali nel 2016.

## 21.4 I rapporti tra Enti e tra Stato ed Enti

---

### 21.4.1 Forme associative fra enti locali

L'esercizio associato di funzioni da parte degli enti locali, finalizzato alla razionalizzazione delle risorse, ha generato diverse forme di aggregazione fra Comuni.

Le tipologie associative sono le Comunità montane, le Comunità isolate e le Unioni di Comuni.

### 21.4.2 Le Conferenze tra lo Stato e le autonomie locali

La legislazione ordinaria ha disposto forme stabili di raccordo tra i diversi livelli di governo attraverso l'istituto delle Conferenze fra lo Stato e le autonomie locali.

Le Conferenze sono sede privilegiata di confronto e di negoziazione politica tra lo Stato e le Regioni e le Province autonome (Corte cost., sentenza n. 116/1994); sono altresì strumento per l'attuazione della cooperazione tra lo Stato e tali enti territoriali e consentono alle autonomie locali di partecipare ai processi decisionali di interesse regionale, interregionale ed infraregionale a garanzia della loro autonomia. Sono previste tre tipologie di Conferenza: Conferenza permanente per i rapporti fra Stato, Regioni e Province autonome; Conferenza permanente Stato-città ed autonomie locali; Conferenza unificata.

## Capitolo 22

# La Pubblica Amministrazione nella Costituzione e nella legge

## 22.1 La Pubblica Amministrazione nella Costituzione

---

Il testo della Costituzione colloca la Pubblica amministrazione (PA) all'interno del Titolo III "Il Governo".

La Sez. I di tale Titolo è dedicata al Consiglio dei Ministri; la Sez. II "La pubblica amministrazione" (artt. 97 e 98) individua i principi che reggono l'attività della PA e dei pubblici impiegati.

Art. 97 Cost.: *"I pubblici uffici sono organizzati secondo disposizione di legge, in modo che siano assicurati il buon andamento e l'imparzialità dell'amministrazione. Nell'ordinamento degli uffici sono determinate le sfere di competenza, le attribuzioni e le responsabilità proprie dei funzionari".* Art. 98 *"I pubblici impiegati sono al servizio esclusivo della Nazione. Se sono membri del Parlamento, non possono conseguire promozioni se non per anzianità. Si possono con legge stabilire limitazioni al diritto d'iscriversi ai partiti politici per i magistrati, i militari di carriera in servizio attivo, i funzionari ed agenti di polizia, i rappresentanti diplomatici e consolari all'estero".* L'art. 28 Cost. delinea il principio generale della responsabilità della PA, sia a livello individuale che a livello

istituzionale: *“I funzionari e i dipendenti dello Stato e degli enti pubblici sono direttamente responsabili, secondo le leggi penali, civili e amministrative, degli atti compiuti in violazione di diritti. In tali casi la responsabilità si estende allo Stato e agli enti pubblici”.*

### **22.1.1 La Pubblica Amministrazione tra Governo e Parlamento**

Dal principio generale della responsabilità della PA precedentemente enunciato risulta che:

- la titolarità del potere esecutivo è attribuita al Governo, che la esercita tramite la PA;
- la PA è l'organizzazione di mezzi e di persone cui è devoluta la funzione di raggiungere gli obiettivi di interesse pubblico definiti dall'ordinamento.

Si noti tuttavia che, pur essendo la PA parte del potere esecutivo, l'organizzazione dei pubblici uffici è riserva di legge e, quindi, materia di competenza del Parlamento

### **22.1.2 La definizione di PA**

Per quanto riguarda l'attività amministrativa, tra le leggi fondamentali ricordiamo la n. 241/1990, così come modificata dalla legge n. 15/2005.

Il comma 2 dell'art. 1 del D. Lgs. n. 165/2001 dà questa definizione delle PA: *“Per amministrazioni pubbliche si intendono tutte le amministrazioni dello Stato, ivi compresi gli istituti e scuole di ogni ordine e grado e le istituzioni educative, le aziende ed amministrazioni dello Stato ad ordinamento autonomo, le Regioni, le Province, i Comuni, le Comunità montane, e loro consorzi e associazioni, le istituzioni universitarie, gli Istituti autonomi case popolari, le Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura e loro associazioni, tutti gli enti pubblici non economici nazionali, regionali e locali, le amministrazioni, le aziende e gli enti del Servizio sanitario nazionale, l'Agenzia per la rappresentanza negoziale delle pubbliche amministrazioni (A.R.A.N.) e le Agenzie di cui al decreto legislativo 30 luglio 1999, n. 300”.*

### **22.1.3 L'organo amministrativo**

Le persone giuridiche, in quanto creazioni del diritto, svolgono la loro attività attraverso persone fisiche le quali esercitano le facoltà e le potestà di cui sono titolari. Si definisce “organo” la persona o l'insieme di persone che esercitano una potestà pubblica: il meccanismo di imputazione prevede che l'azione svolta dall'organo si consideri come posta in essere dall'ente stesso.

L'organo consta di:

- uno o più soggetti titolari dell'organo o funzionari;
- una sfera di competenza, detta anche ufficio: per essa si intende la parte di pubblico potere attribuita ad uno specifico organo.

Più specificamente, si tratta della sfera di attribuzioni di cui l'organo è investito da norme di organizzazione di fonte legislativa; tali attribuzioni hanno rilevanza esterna nei confronti di terzi estranei all'amministrazione.

La persona fisica titolare dell'organo è essenziale al funzionamento dell'ente pubblico non per la sua individualità, ma perché è legittimamente investita dell'esercizio delle potestà inerenti all'ufficio. Ne consegue che l'alternarsi di persone fisiche diverse nella titolarità dell'organo non pregiudica la continuità delle funzioni: si dice infatti che *“il sig. Mario Rossi è titolare pro tempore”* della tal funzione amministrativa. Il principio ha importanti ricadute anche per quanto riguarda l'impugnazione dei relativi atti. Poiché c'è immedesimazione tra

l'organo e il titolare, questi non può impugnare gli atti emanati da un precedente titolare del medesimo organo, ma solo, nel caso, ritirarli, annullarli, revocarli o abrogarli.

#### 22.1.4 Organi monocratici e organi collegiali

Gli organi della PA possono essere:

- **monocratici**: la singola persona fisica riveste ruolo dirigente nella PA (responsabilità individuale, nella scuola il dirigente scolastico) o comunque ruolo legittimato a formare la volontà dell'ente e a manifestarla all'esterno;
- **collegiali**: la titolarità della funzione spetta a più persone che formano un unico atto concorrendovi simultaneamente e in posizione di parità.

Nell'organo collegiale i componenti della minoranza (cioè, ad esempio, coloro che hanno espresso parere contrario a una delibera) non possono impugnare nel merito l'atto del collegio espressione della maggioranza, poiché l'atto in quanto tale è espressione dell'organo nel suo complesso. Tuttavia, la deliberazione può essere impugnata dalla minoranza se, e in quanto, siano stati violati i principi che presiedono al corretto funzionamento dell'organo collegiale (*quorum* deliberante, procedure di convocazione e funzionamento ecc.).

La volontà dell'organo collegiale coincide con quella della metà più uno dei favorevoli. Tale principio può essere derogato quando, per date materie, la norma richiede una maggioranza più ampia (detta maggioranza qualificata).

Il collegio è legittimamente costituito in presenza del numero minimo di componenti richiesto per la validità delle sedute detto "*quorum costitutivo*": di norma equivale alla metà più uno dei componenti (collegi imperfetti). Di regola esercitano funzioni di gestione e i loro membri sono espressione di gruppi sociali, sindacali, politici o professionali.

Altri organi collegiali possono deliberare solo in presenza di tutti quanti i componenti (collegi perfetti). Ad essi sono generalmente demandate manifestazioni di giudizio, per cui non è ammesso lo scrutinio segreto.

Esempio di collegio perfetto è la commissione giudicatrice di un concorso o degli esami di Stato. Nella scuola assume la veste di collegio perfetto il consiglio di classe convocato per le valutazioni intermedia e finale degli studenti (scrutini).

### 22.2 I principi dell'azione amministrativa

---

La Costituzione indica i principi generali ai quali deve attenersi la PA:

- **principio di responsabilità**: "*I funzionari e i dipendenti dello Stato e degli enti pubblici sono direttamente responsabili, secondo le leggi penali, civili e amministrative, degli atti compiuti in violazione di diritti*" (art. 28);
- **principio di legalità**: "*I pubblici uffici sono organizzati secondo disposizioni di legge, in modo che siano assicurati il buon andamento e l'imparzialità dell'amministrazione*" (art. 97);
- **principio di imparzialità**: affermato nello stesso art. 97, esprime il dovere della PA di non discriminare fra i soggetti coinvolti nell'azione amministrativa.

## 22.2.1 I principi dell'azione amministrativa

Sono riportati nel primo comma dell'art. 1 della legge n. 241/1990. L'attività amministrativa:

- persegue i fini determinati dalla legge;
- è retta da criteri di economicità, di efficacia, di pubblicità e di trasparenza;
- è retta altresì dai principi dell'ordinamento comunitario.

Il *principio di economicità* comporta:

- il conseguimento degli obiettivi legislativamente stabiliti con il minor dispendio di mezzi (anche procedurali);
- la conservazione dell'attività amministrativa legittima svolta: ad es. un elemento accidentale illegittimo del procedimento non invalida l'intero procedimento ma s'intende come non apposto; un atto viziato da incompetenza relativa (vedi più avanti) viene salvato e ratificato dall'ufficio competente ecc.

Il *principio di efficacia* indica il rapporto positivo tra gli obiettivi assegnati e i risultati ottenuti.

Il *principio di pubblicità* impone che l'attività amministrativa sia sempre conoscibile dall'esterno e che le PA debbano operare in modo certo, semplice, chiaro e trasparente, fornendo le informazioni agli interessati sullo stato di avanzamento del procedimento.

Il *principio di trasparenza* comporta il diritto del cittadino all'accesso alla documentazione amministrativa di suo interesse: esso è posto come obbligo a carico della PA.

A tal proposito, va citata la legge n. 190/2012, recante *"Disposizioni per la prevenzione e la repressione della corruzione e dell'illegalità nella pubblica amministrazione"*. Tra le misure in essa contenute, è pertinente al tema qui trattato la delega contenuta nei commi 35 e 36 dell'art. 1, concernente il riordino della disciplina riguardante gli obblighi di pubblicità, trasparenza e diffusione di informazioni da parte delle pubbliche amministrazioni.

La delega è stata attuata con l'emanazione del D.Lgs. 14 marzo 2013, n. 33: il rafforzamento della trasparenza amministrativa è inteso quale misura positiva di ampliamento del dialogo fra cittadino e amministrazione, assicurando ulteriori diritti e generalizzando le possibilità di controllo, a prevenzione dei fenomeni corruttivi.

## 22.2.2 La separazione fra politica e gestione

La tradizione amministrativa dell'Italia è stata caratterizzata da frequenti intromissioni della classe politica nelle decisioni di carattere più tipicamente tecnico.

Dopo le vicende di "tangentopoli" (1992) le riforme della PA hanno gradualmente ridotto le competenze gestionali degli organi politici, cioè eletti, nel presupposto che le decisioni sui casi concreti debbano essere adottate in piena autonomia dagli organi tecnici. Questi ultimi, infatti, posseggono le specifiche competenze, individuate tramite le procedure concorsuali; non sono sottoposti ai condizionamenti della pubblica opinione né ai condizionamenti elettorali.

Con D.Lgs. n. 29/1993, art. 3, il principio della separazione fra politica e gestione fu esteso a tutte le pubbliche amministrazioni. La norma fu poi novellata nel D.Lgs. n. 165/2001 (il Testo Unico del Pubblico Impiego) il quale all'art. 4 recita: *"Art. 4. Indirizzo politico-amministrativo. Funzioni e responsabilità. 1. Gli organi di governo esercitano le funzioni di indirizzo politico-amministrativo, definendo gli obiettivi ed i programmi da attuare ed adottando gli altri atti rientranti nello svolgimento di tali funzioni, e verificano la rispondenza dei risultati*

*dell'attività amministrativa e della gestione agli indirizzi impartiti. (...) 2. Ai dirigenti spetta l'adozione degli atti e provvedimenti amministrativi, compresi tutti gli atti che impegnano l'amministrazione verso l'esterno, nonché la gestione finanziaria, tecnica e amministrativa mediante autonomi poteri di spesa di organizzazione delle risorse umane, strumentali e di controllo. Essi sono responsabili in via esclusiva dell'attività amministrativa, della gestione e dei relativi risultati".*

Lo schema appena esposto è valido anche nelle istituzioni scolastiche, ove il consiglio d'istituto, organo elettivo, esercita le funzioni di indirizzo politico-amministrativo mentre al dirigente scolastico spetta la gestione della scuola e del personale.

## 22.3 L'atto amministrativo

---

L'atto amministrativo è il provvedimento unilaterale della PA nell'esercizio di una funzione amministrativa, avente rilevanza esterna, finalizzato alla realizzazione di interessi pubblici.

Vediamo cosa significa tale definizione punto per punto:

- *provvedimento unilaterale della PA* → è un provvedimento, cioè, autoritativo, fondato sulla supremazia della PA: il consiglio di classe delibera la sanzione disciplinare dell'allontanamento dalle lezioni indipendentemente dal consenso dell'alunno o addirittura contro la sua volontà;
- *nell'esercizio di una funzione amministrativa* → la competenza all'emanazione dell'atto è legittimata dalla legge: il provvedimento disciplinare è legittimato dai D.P.R. n. 249/1998 e 235/2007 che ne attribuiscono la competenza al consiglio di classe, organo collegiale istituito dal D.P.R. n. 416/1974;
- *avente rilevanza esterna* → l'atto amministrativo incide sulla sfera giuridica di soggetti esterni (l'alunno è altro dal consiglio di classe, come pure i suoi genitori);
- *finalizzato alla realizzazione di interessi pubblici* → il corretto svolgimento dei rapporti all'interno della comunità scolastica è un interesse pubblico tutelato, nello specifico disciplinare, dall'art. 4 del D.P.R. n. 249/1998 e successive modifiche.

### 22.3.1 Tipologia degli atti amministrativi

Gli atti amministrativi possono essere distinti nelle differenti seguenti tipologie:

- *atti di diritto pubblico o atti amministrativi veri e propri*: nei casi in cui la legge assegna alla PA l'autorità di imperio, ponendola sul piano della supremazia nei confronti dei cittadini;
- *atti di diritto privato*, nei casi in cui la legge fa agire la PA sul piano di parità con altri soggetti (ad es. la stipula dei contratti segue la disciplina del Codice civile).

Gli atti di diritto pubblico a loro volta possono essere:

- *atti vincolati*: la PA è soggetta a regole inderogabili (non ha discrezionalità, come nel caso dell'immissione in ruolo ex lege n. 107/2015 degli iscritti nelle GAE aventi diritto);
- *atti discrezionali*: il provvedimento viene emesso previa valutazione degli interessi in causa e con motivazione della volizione assunta (ad es. l'ammissione o la non ammissione di un alunno alla

classe successiva).

Anche le ***certificazioni*** sono atti amministrativi che, però, non hanno contenuti di volizione, come gli atti discrezionali, bensì solo di ricognizione di situazioni di fatto che risultano all'amministrazione (ad es. la ricostruzione di carriera di un neodocente, il diploma degli esami di Stato).

I ***pareri*** sono espressi da organi consultivi in funzione dell'emissione del decreto dirigenziale o della delibera dell'organo collegiale competente (ad es. il collegio dei docenti esprime pareri al consiglio d'istituto sul regolamento d'istituto; il comitato per la valutazione del servizio dei docenti in anno di prova formula il parere al dirigente scolastico ai fini della conferma in ruolo).

I pareri sono a loro volta di peso diverso:

- *obbligatori o facoltativi*, a seconda che l'organo decidente sia o non sia tenuto ad acquisirli;
- *vincolanti o non vincolanti*, a seconda che l'organo decidente sia o non sia tenuto ad uniformarsi ad essi.

---

## Esempi di pareri in ambito scolastico

Il parere del collegio dei docenti al consiglio d'istituto:

- sul calendario scolastico è facoltativo e non vincolante (l'art. 10 del D.Lgs. n. 297/1994 ne attribuisce la competenza al consiglio d'istituto mentre l'art. 7 non menziona la materia fra le competenze del collegio);
- sulla formazione delle classi è obbligatorio ma non vincolante (art. 7: il collegio propone i criteri; art. 10: il consiglio delibera in merito);
- sugli aspetti pedagogici e didattici della "Carta dei servizi scolastici" è obbligatorio e vincolante (art. 1, comma 2, della Direttiva 21 luglio 1995, n. 254, attuativa del D.P.C.M. 7 giugno 1995).

---

## 22.4 Le posizioni soggettive nei confronti della PA: diritto soggettivo e interesse legittimo

---

La PA assume provvedimenti nei confronti di soggetti di diritto, aventi cioè personalità giuridica intesa come titolarità di diritti e di doveri: persone fisiche e persone giuridiche (alias enti pubblici, società commerciali, associazioni ecc.).

Nei confronti della PA i soggetti giuridici possono vantare posizioni di:

- ***diritto soggettivo***: è il potere di un soggetto di far valere il proprio interesse riconosciuto dalla legge in modo diretto e, quindi, tutelato con ricorso al giudice ordinario (ad es. i diritti civili, di proprietà, derivanti da contratti);
- ***interesse legittimo***: è l'aspettativa alla legittimità dell'azione amministrativa. L'interesse legittimo è

una sorta di diritto affievolito: il cittadino soggiace alla supremazia della PA a condizione che quest'ultima eserciti correttamente il proprio potere derivante dalla legge.

Pensiamo a chi è destinatario di provvedimenti amministrativi che toccano i suoi diritti di proprietà (provvedimenti di esproprio di case o terreni per costruire strade o altre opere pubbliche) o la sua libertà di circolazione (ordinanze antismog); pensiamo allo studente che non viene ammesso alla classe successiva.

Il cittadino non può negare alla PA la potestà (derivante dalla legge) di assumere quei provvedimenti. Tuttavia, se il suo legittimo interesse viene ingiustamente compresso o annullato perché non sono state rispettate le procedure o i principi dell'azione amministrativa oppure vi è una sproporzione tra il sacrificio che gli viene richiesto e le esigenze generali, egli, evidenziandone vizi e contraddizioni, assume le iniziative opportune per ottenerne l'annullamento.

## 22.5 Le regole del procedimento amministrativo

---

È, quindi, fondamentale che l'agire della PA si svolga secondo regole certe e trasparenti, qui di seguito esposte.

### 22.5.1 Obbligo di conclusione

È previsto dall'art. 2 della legge n. 241/1990: *“Ove il procedimento consegua obbligatoriamente ad una istrana, ovvero debba essere iniziato d'ufficio, la pubblica amministrazione ha il dovere di concluderlo mediante l'adozione di un provvedimento espresso”* nel termine di novanta giorni.

Il cittadino ha il diritto di sapere quale esito ha avuto la propria istrana o un procedimento iniziato nei propri confronti.

Quando, ad esempio, il dirigente scolastico attiva un procedimento disciplinare nei confronti di un dipendente ha l'obbligo di concluderlo, cominандogli la sanzione oppure comunicandogli la decisione di archiviazione del procedimento avendone accolto le giustificazioni.

### 22.5.2 Obbligo di motivazione

Nell'emanazione di provvedimenti amministrativi veri e propri (atti discrezionali), la motivazione deve obbligatoriamente essere espressa e deve essere congrua, cioè adeguata (art. 3 della legge n. 241/1990).

Infatti, quando un provvedimento discrezionale va a incidere sulla sfera dei diritti di un cittadino, la PA deve prestare attenzione alla ponderazione degli interessi contrapposti, accertando ed evidenziando la sussistenza di elementi legittimanti il proprio agire, tali che possano resistere in sede di impugnazione del provvedimento.

### 22.5.3 Il responsabile del procedimento

Le PA sono tenute a determinare, per ciascun tipo di procedimento relativo ad atti di loro competenza, l'unità organizzativa responsabile dell'istruttoria nonché dell'adozione del provvedimento finale.

Fino a quando non sia effettuata la determinazione di cui sopra, è considerato responsabile del singolo procedimento il funzionario preposto all'unità organizzativa. L'unità organizzativa competente e il nominativo del responsabile del procedimento sono comunicati ai soggetti di cui all'art. 7 L. 241/1990 e, a richiesta, a chiunque

vi abbia interesse.

## 22.6 Il diritto di accesso

---

La legge n. 241/1990 regolamenta il diritto di accesso ai documenti amministrativi. Tale diritto viene definito *“principio generale dell’attività amministrativa al fine di favorire la partecipazione e di assicurarne l’imparzialità e la trasparenza (art. 22, comma 2)”*; vi si afferma che esso *“attiene ai livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali”*.

La regola generale è quella dell’accesso: il non accesso è l’eccezione, regolamentata dall’art. 24 L. 241/1990.

### 22.6.1 Le regole per esercitare il diritto di accesso

Le regole riguardanti l’esercizio del diritto di accesso agli atti trovano applicazione anche nella scuola.

L’art. 22 fornisce definizioni e principi in materia di accesso:

*“1. Ai fini del presente capo si intende:*

*a) per “diritto di accesso”, il diritto degli interessati di prendere visione e di estrarre copia di documenti amministrativi;*

*b) per “interessati”, tutti i soggetti privati, compresi quelli portatori di interessi pubblici o diffusi, che abbiano un interesse diretto, concreto e attuale, corrispondente ad una situazione giuridicamente tutelata e collegata al documento al quale è chiesto l’accesso;*

*c) per “controinteressati”, tutti i soggetti, individuati o facilmente individuabili in base alla natura del documento richiesto, che dall’esercizio dell’accesso vedrebbero compromesso il loro diritto alla riservatezza;*

*d) per “documento amministrativo”, ogni rappresentazione grafica, fotocinematografica, elettromagnetica o di qualunque altra specie del contenuto di atti, anche interni o non relativi ad uno specifico procedimento, detenuti da una pubblica amministrazione e concernenti attività di pubblico interesse, indipendentemente dalla natura pubblicistica o privatistica della loro disciplina sostanziale;*

*e) per “pubblica amministrazione”, tutti i soggetti di diritto pubblico e i soggetti di diritto privato limitatamente alla loro attività di pubblico interesse disciplinata dal diritto nazionale o comunitario.*

*2. L’accesso ai documenti amministrativi, attese le sue rilevanti finalità di pubblico interesse, costituisce principio generale dell’attività amministrativa al fine di favorire la partecipazione e di assicurarne l’imparzialità e la trasparenza. (148)*

*3. Tutti i documenti amministrativi sono accessibili, ad eccezione di quelli indicati all’articolo 24, commi 1, 2, 3, 5 e 6.*

*4. Non sono accessibili le informazioni in possesso di una pubblica amministrazione che non abbiano forma di documento amministrativo, salvo quanto previsto dal decreto legislativo 30 giugno 2003, n. 196, in materia di accesso a dati personali da parte della persona cui i dati si riferiscono.*

*5. L’acquisizione di documenti amministrativi da parte di soggetti pubblici, ove non rientrante nella previsione dell’articolo 43, comma 2, del testo unico delle disposizioni legislative e regolamentari in materia di documentazione amministrativa, di cui al decreto del Presidente della Repubblica 28 dicembre 2000, n. 445, si informa al principio di leale cooperazione istituzionale.*

6. Il diritto di accesso è esercitabile fino a quando la pubblica amministrazione ha l'obbligo di detenere i documenti amministrativi ai quali si chiede di accedere”.

La modalità di esercizio del diritto di accesso è regolata dall'art. 25:

- il diritto si esercita mediante visione dei documenti (gratuita) ed estrazione di copia (rimborso spese di fotocopiatura);
- la richiesta di accesso ai documenti deve essere motivata e va rivolta all'amministrazione che ha formato il documento o che lo detiene stabilmente;
- per la PA il termine per soddisfare la richiesta di accesso è di 30 giorni;
- il decorso del termine senza la soddisfazione della richiesta equivale all'espresso rifiuto, avverso il quale il richiedente può presentare ricorso al Tribunale amministrativo regionale.

### **22.6.2 L'interesse all'accesso: diretto, concreto e attuale**

Il diritto di accesso è regolamentato dal D.P.R. 12 aprile 2006, n. 184, “Regolamento recante disciplina in materia di accesso ai documenti amministrativi”.

Per esercitarlo occorre dimostrare un interesse diretto (cioè personale, dello stesso soggetto richiedente), concreto e attuale alla visione o all'estrazione in copia della documentazione amministrativa, interesse finalizzato alla tutela di situazioni giuridicamente rilevanti (art. 22, comma 1, lett. b).

L'interesse, in quanto concreto, deve essere attuale, deve cioè sussistere nel momento in cui viene richiesto, e non può essere esercitato nei confronti di situazioni divenute inoppugnabili (ad es. gli atti d'esame dell'anno scolastico precedente; graduatorie non più vigenti ecc.).

### **22.6.3 Il diritto di accesso nella scuola**

Le norme riguardanti il diritto di accesso agli atti in ambito scolastico possono essere così sintetizzate:

- l'esercizio del diritto di accesso spetta al diretto interessato se maggiorenne o ai suoi genitori/tutori se è minorenne;
- l'interesse concreto e rilevante esclude la mera curiosità o la finalità emulativa (ad es. vedere come un compagno ha fatto il tema d'esame e che voto ha preso);
- è tutelato l'accesso agli elaborati d'esame e ai verbali di scrutinio a favore di chi intende verificare la sussistenza di vizi procedurali e di valutazione di merito (Consiglio di Stato, sez. VI, 7 dicembre 1993, n. 776);
- l'accesso da parte del richiedente alla visione del proprio elaborato scritto comporta anche la possibilità di visionare gli elaborati degli altri candidati con la mascheratura dei nominativi, allo scopo di preservarne l'anonimato (Consiglio di Stato, sez. VI, 31 ottobre 1997, n. 1251): la tutela della riservatezza non può precludere il diritto del candidato alla verifica di una generale ed uniforme applicazione dei criteri fissati per la valutazione;
- in generale è tutelato l'accesso ai verbali delle riunioni del consiglio di classe o l'accesso ai registri degli insegnanti (con i voti e le osservazioni relative);
- nell'estrazione di copia dei verbali e di ogni altro documento va tutelato l'altrui diritto alla riservatezza: pertanto occorre oscurare nomi, circostanze e valutazioni non riferite al diretto interessato.

È importante che tutta la documentazione scolastica gestita dai docenti sia idonea all'esercizio del diritto di

accesso da parte dei genitori e degli studenti maggiorenni: ad es. non sono consentite scritturazioni criptografiche o a matita.

Infatti, il “registro personale dell’insegnante” non è la sua agenda di appunti ma un atto dell’amministrazione scolastica; allo stesso modo un compito in classe corretto, valutato e firmato dal docente assume la forma dell’atto amministrativo.

La regola per la tenuta dei registri di responsabilità dell’insegnante è ancora oggi contenuta nel R.D. n. 965/1924, art. 41: *“Ogni professore deve tenere diligentemente il giornale di classe, sul quale egli registra progressivamente, senza segni crittografici, i voti di profitto, la materia spiegata, gli esercizi assegnati e corretti, le assenze e le mancanze degli alunni”*.

La diffusione dei registri *on line*, consultabili direttamente dai genitori tramite *password* fornite dalla scuola, facilita e semplifica l’esercizio del diritto di accesso.

## 22.7 I vizi degli atti amministrativi

---

L’atto amministrativo emanato in difformità dalle regole della procedura e della competenza è affetto da vizi che lo invalidano: alcuni vizi possono addirittura rendere l’atto nullo, cioè inesistente di diritto.

La nullità si ha nei soli casi in cui è prevista dalla legge, mentre l’annullabilità del provvedimento con il rimedio dei ricorsi costituisce la regola generale per l’invalidazione del provvedimento.

### 22.7.1 La nullità

L’art. 21-septies della L. 241/1990, inserito dalla L. 15/2005, ha codificato quattro casi specifici di nullità del provvedimento amministrativo:

1. quando manca degli elementi essenziali (ad es. la forma scritta, la firma e il timbro del dirigente, il contenuto determinato o determinabile);
2. quando è viziato da difetto assoluto di attribuzione (incompetenza assoluta: l’atto è stato adottato da un soggetto amministrativo che ha invaso settori attribuiti ad altri poteri dello Stato, del tutto estranei alle proprie attribuzioni);
3. quando è stato adottato in violazione o elusione del giudicato;
4. in tutti gli altri casi espressamente previsti dalla legge (c.d. nullità testuali).

In altre parole, la nullità opera automaticamente di diritto, può essere fatta valere da chiunque e in qualsiasi tempo in quanto risponde all’esigenza pubblica di tutela della legalità.

### 22.7.2 L’annullabilità

Diverso è il caso dell’invalidità dell’atto amministrativo causata da vizi parziali di illegittimità o di merito.

In quanto rispondente all’esigenza di tutela di interessi privati, l’annullabilità deve essere fatta valere dal destinatario dell’atto, esperendo i rimedi amministrativi (vedi oltre). Essa non si determina automaticamente ma parte da un ricorso dell’interessato ed è decisa dal giudice amministrativo o dalla PA che possono dichiarare l’invalidità del provvedimento impugnato.

L'articolo 21-octies della L. n. 241/1990, inserito dalla L. n. 15/2005 dice che “è annullabile il provvedimento amministrativo adottato in violazione di legge o viziato da eccesso di potere o da incompetenza”.

Si contemplano, quindi, **tre casi di annullabilità**:

1. la **violazione di legge** è data dalla difformità dell'atto amministrativo rispetto alle norme imperative di legge: ad es. l'irregolare composizione del consiglio di classe che delibera la non ammissione agli esami, la mancanza di motivazione, la sanzione disciplinare al dipendente non preceduta dalla contestazione degli addebiti. Essa non va confusa con la violazione di circolari le quali, a differenza delle leggi che hanno valore *erga omnes*, sono vincolanti solo all'interno di un determinato settore della PA (par. 20.9.3);

2. la violazione di circolari, però, può essere motivo di impugnazione per il secondo dei casi di annullabilità, ossia l'**eccesso di potere**. In tale figura rientra una pluralità di comportamenti colpevoli della PA, accomunati dalla deviazione dalle finalità istituzionali o dai criteri di imparzialità e buona amministrazione.

3. l'**incompetenza**, che si verifica quando un atto è stato emanato da un organo che non aveva il potere di farlo.

Tra questi comportamenti colpevoli ricordiamo:

- *lo svilimento di potere* (ad es. l'utilizzo della potestà disciplinare nei confronti di uno studente per indurlo a chiedere il trasferimento ad altro istituto);
- *contraddittorietà interna all'atto*, ad es. fra dispositivo e motivazione (la bocciatura di un alunno i cui voti in pagella sono sufficienti);
- *l'incompetenza relativa*: l'atto è stato emanato da un livello di competenza non adeguato (ad es. il consiglio di classe commina una sanzione disciplinare di competenza del consiglio d'istituto: par. 17.4.6);
- *contraddittorietà fra più atti della stessa amministrazione* (ad esempio un docente viene scelto come collaboratore dal dirigente scolastico che dopo poco tempo però gli contesta imperizia e negligenza nell'esercizio della funzione; nella classe 3A viene bocciato l'alunno con n. X di insufficienze quando nella classe 3B un alunno con pari situazione viene promosso);
- *il difetto o l'insufficienza della motivazione*;
- *disparità di trattamento* (ad es. il contratto integrativo d'istituto, a parità di funzioni attribuite, assegna quote diverse del fondo dell'istituzione scolastica; oppure il caso delle bocciature di cui al punto precedente).

## 22.8 L'autotutela amministrativa

---

Può accadere che sbagli il dirigente o l'ufficio o l'insegnante. Così a un docente viene confermato l'anno di prova quando non ha superato i 180 giorni di servizio effettivo; sul documento di valutazione di un alunno è stato trascritto il giudizio finale di un altro; è errato il computo degli anni di preruolo di un dipendente e la sua ricostruzione di carriera è sbagliata, con conseguenze di danni patrimoniali per l'amministrazione o per il dipendente.

A volte questi errori sono dovuti ad atteggiamenti colposi dell'incaricato del procedimento (la cosiddetta colpa

generica dovuta a negligenza, imprudenza o imperizia); altre volte sono dovuti a colpe specifiche per inosservanza di leggi, regolamenti, ordini di servizio (per la responsabilità disciplinare vedi il capitolo successivo). Situazioni del genere si verificano ancora nell'inserimento dei dati personali e dei punteggi nelle graduatorie delle supplenze.

Nel momento in cui l'ufficio rileva l'errore, o riceve il reclamo che segnala l'errore, è tenuto a verificare il proprio operato e, nel caso, a riformarlo in nome dei principi costituzionali, sopra richiamati, del buon andamento e dell'imparzialità dell'amministrazione nel perseguire il pubblico interesse.

### **22.8.1 I due binari dell'autotutela amministrativa**

L'autotutela amministrativa può essere definita come la potestà della pubblica amministrazione di impugnare autonomamente i propri provvedimenti qualora questi siano illegittimi o inopportuni *ab origine*, oppure lo siano divenuti *in itinere*.

La legge n. 15/2005 ha introdotto nel nostro ordinamento la disciplina generale dell'annullamento d'ufficio dei provvedimenti illegittimi: *"Art. 21-nonies. (Annullamento d'ufficio) – 1. Il provvedimento amministrativo illegittimo ai sensi dell'articolo 21-octies può essere annullato d'ufficio, sussistendone le ragioni di interesse pubblico, entro un termine ragionevole e tenendo conto degli interessi dei destinatari e dei controinteressati, dall'organo che lo ha emanato, ovvero da altro organo previsto dalla legge. 2. È fatta salva la possibilità di convalida del provvedimento annullabile, sussistendone le ragioni di interesse pubblico ed entro un termine ragionevole"*.

Essa può consistere:

- nel **ritiro dell'atto viziato**, assumendo la forma:
  - *dell'annullamento d'ufficio*, quando riguarda il profilo della legittimità e consiste nel ritirare, con efficacia retroattiva, un atto amministrativo di cui si accerta l'illegittimità per la presenza di vizi originari;
  - *della revoca*, quando riguarda il merito, cioè il contenuto: consiste nel ritiro di un provvedimento per sopravvenuti motivi di pubblico interesse, nel caso di mutamento della situazione di fatto o di nuova valutazione dell'interesse pubblico originario;
- nella sua **correzione**, assumendo la forma:
  - *della convalida*: viene emesso un nuovo provvedimento che, richiamando il precedente, ne elimina i vizi (es. integrazione della motivazione insufficiente);
  - *della ratifica*: anche questo è un nuovo provvedimento con cui l'autorità amministrativa competente fa proprio il provvedimento originario, viziato da incompetenza relativa (ad es. la sanzione disciplinare, inflitta dal consiglio di classe incompetente per la gravità della sanzione stessa, viene fatta propria dal consiglio d'istituto);
  - *della sanatoria*: quando viene emesso *ex post* un atto che costituisce il presupposto di legittimità del provvedimento amministrativo altrimenti illegittimo (ad es. quando *nunc pro tunc*, "ora per allora", viene espresso parere favorevole sul superamento dell'anno di prova di un docente, parere che per colpevole dimenticanza non era stato emesso al termine di quell'anno).

## 22.9 La tutela amministrativa: i ricorsi amministrativi

---

Normalmente i provvedimenti emessi sono definitivi: il cittadino o il dipendente pubblico che ritiene lesi i propri legittimi interessi ha a disposizione una serie di strumenti per farli valere.

Tali strumenti sono di due tipi:

- i ricorsi amministrativi;
- i ricorsi giurisdizionali.

### 22.9.1 La tipologia dei ricorsi amministrativi

Il testo normativo di riferimento è il D.P.R. 24 novembre 1971, n. 1199, *"Semplificazione dei procedimenti in materia di ricorsi amministrativi"*.

Il ricorso è l'istanza, presentata da soggetto legittimato, diretta ad ottenere l'annullamento, la revoca o la riforma di un atto amministrativo. È legittimato al ricorso colui che ha l'interesse personale e attuale alla rimozione di un atto della PA che ha leso la sua sfera giuridica (diritti e interessi).

Si differenzia dall'esposto, che è l'esposizione di fatti o controdeduzioni fatta da chiunque, in quanto l'esposto non fa insorgere nella PA l'obbligo giuridico di esame e di decisione.

I ricorsi amministrativi sono di tre tipi:

1. **ricorso in opposizione**: va presentato alla stessa autorità che ha emanato l'atto sulla base di motivi sia di legittimità che di merito. È un rimedio atipico, esperibile nei soli casi previsti dalla legge;
2. **ricorso gerarchico**: va presentato all'autorità gerarchicamente superiore a quella che ha emesso l'atto, sulla base di motivi sia di legittimità che di merito, entro il termine di 30 giorni dalla notifica dell'atto contestato. Nel caso in cui sia stato respinto, si può ricorrere al giudice amministrativo, ma è anche possibile esperire il ricorso straordinario al Presidente della Repubblica; queste due ultime opzioni sono però alternative, per cui se si ricorre al giudice non si può più effettuare il ricorso straordinario al Presidente della Repubblica, e viceversa;
3. **ricorso straordinario al Capo dello Stato**: contro gli atti definitivi (in alternativa alla giurisdizione amministrativa), solo per motivi di legittimità, entro il termine di 120 giorni dalla notifica dell'atto contestato. L'organo decidente è il Ministro competente su parere obbligatorio del Consiglio di Stato (par. 20.8.1).

### 22.9.2 I rimedi contro gli atti degli organi collegiali della scuola

Gli organi collegiali, in quanto tali, non sono gerarchicamente subordinati ad altro organo della PA.

Pertanto i loro atti sono definitivi e la tutela è esperibile:

- con il ricorso straordinario al Capo dello Stato;
- con il ricorso al Tribunale amministrativo regionale;
- con il ricorso gerarchico improprio solo nei casi previsti dalla legge.

Tuttavia, la normativa scolastica offre dei rimedi interni all'amministrazione che consentono di superare la

rigidità delle pronunce degli organi collegiali, rigidità che rischierebbe altrimenti di trasformare l'istituzione scuola in una città giudiziaria. Ad es. l'art. 14, comma 7, del Regolamento dell'autonomia prevede la facoltà di reclamo entro 15 giorni dalla pubblicazione dell'atto *“all'organo che ha adottato l'atto”*.

Un altro rimedio specifico della normativa scolastica è l'innovazione introdotta nel Regolamento di disciplina dal D.P.R. n. 235/2007: l'art. 2 introduce il sistema delle impugnazioni delle sanzioni inflitte dal consiglio di classe agli studenti sia davanti all'organo interno di garanzia sia (come grado successivo e solo per motivi di legittimità) davanti all'organo di garanzia regionale.

### **22.9.3 La decisione sul ricorso amministrativo**

La decisione della PA in esito ad un ricorso amministrativo:

- può essere di rigetto pregiudiziale quando dichiara il ricorso:
  - *irricevibile*, perché fuori termine (vedi sopra) o privo di elementi essenziali (es. la firma, l'indicazione del provvedimento impugnato, la motivazione del ricorso);
  - *inammissibile*, perché l'atto impugnato è definitivo o perché manca nel ricorrente l'interesse a ricorrere;
- entrando invece nel merito del ricorso, la decisione può essere di:
  - *accoglimento*, perché il ricorso è fondato: in questo caso l'atto impugnato è annullato se viziato da illegittimità o riformato se viziato nel merito;
  - *rigetto*, perché i motivi sono ritenuti infondati.

La decisione è a sua volta un atto amministrativo; deve essere motivata; si esprime solo sui vizi denunciati dal ricorrente.

Contro la decisione sul ricorso amministrativo può essere presentato ricorso al Tribunale amministrativo regionale entro il termine di 60 giorni o il ricorso straordinario al Presidente della Repubblica entro il termine di 120 giorni.

### **22.9.4 Silenzio-rigetto, silenzio-assenso e obbligo di conclusione**

La regola del silenzio-rigetto era stata posta (nel lontano 1971) a tutela del diritto del cittadino a fronte della lentezza della PA: la legge era allora innovativa in quanto conferiva alla prolungata inerzia della PA il significato di diniego di accoglimento dell'istanza. Di conseguenza il decorso infruttuoso dei novanta giorni dalla data di presentazione del ricorso andava (e tuttora va) a costituire il *terminus a quo* che attribuisce al ricorrente la possibilità di adire la tutela giurisdizionale oppure (in alternativa) il ricorso straordinario al Capo dello Stato.

Nel 1990 la legge n. 241 creò l'istituto del silenzio-assenso. L'art. 20 sancì che *“nei procedimenti ad istanza di parte per il rilascio di provvedimenti amministrativi il silenzio dell'amministrazione competente equivale a provvedimento di accoglimento della domanda”* nel caso in cui non si fosse pronunciata entro il termine dei trenta giorni posto dall'art. 2 della medesima legge: articolo che impone alla PA l'obbligo di concludere il procedimento amministrativo *“mediante l'adozione di un provvedimento espresso”* nel termine dei trenta giorni.

L'istituto del silenzio-assenso è, però, circoscritto a domande dei privati finalizzate al rilascio di autorizzazioni per attività, ad esempio, nell'edilizia o nel commercio: la legge stessa esclude il silenzio-assenso per settori di rilevante interesse pubblico, come il patrimonio culturale e paesaggistico, l'ambiente, la difesa nazionale, la pubblica sicurezza, l'immigrazione, l'asilo e la cittadinanza, la salute e la pubblica incolumità.

Con l'odierna sensibilità e, soprattutto, con la vigente normativa si ha la consapevolezza che i comportamenti

omissivi della PA non solo contrastano con i principi generali di buon andamento, di imparzialità e di responsabilità stabiliti dalla Costituzione ma costituiscono veri e propri illeciti amministrativi.

Tali illeciti, nella specifica circostanza della mancata emissione di atti dovuti, possono configurarsi, sotto il profilo penale, nel reato di omissione di atti d'ufficio.

Il CCNL della dirigenza scolastica prevede la sanzione della sospensione dal servizio da 3 giorni a 6 mesi per il dirigente scolastico responsabile di *“grave e ripetuta inosservanza dell’obbligo di provvedere entro i termini fissati per ciascun provvedimento”* (CCNL 15 luglio 2010, art. 16, c. 8, punto j).

## 22.10 La tutela giurisdizionale

---

Con la legge 6 dicembre 1971, n. 1034, sono stati istituiti i Tribunali amministrativi regionali (TAR) quali organi di giustizia amministrativa di primo grado, dando così piena attuazione al primo comma dell'art. 103 della Costituzione.

La legge n. 1034 demanda ai TAR la materia de *“i ricorsi per incompetenza, eccesso di potere o violazione di legge contro atti e provvedimenti emessi dagli organi centrali dello Stato e degli enti pubblici a carattere ultraregionale”*.

Il ricorso al TAR è normalmente per motivi di legittimità (solo nei casi specifici previsti espressamente dalla stessa legge il TAR si esprime con giudizi di merito): ne risulta la simmetria fra la giurisdizione dei diritti soggettivi, demandata alla magistratura ordinaria, e la giurisdizione degli interessi legittimi, demandata alla magistratura amministrativa.

Quest'ultima, pur godendo delle stesse prerogative di autonomia e indipendenza della magistratura ordinaria, non appartiene però all'ordine giudiziario, amministrato dal Consiglio superiore della magistratura, di cui all'art. 104 e successivi della Costituzione.

Il Tribunale amministrativo regionale ha sede nel capoluogo della Regione; è obbligatorio il patrocinio legale per presentare il ricorso, entro 60 giorni dalla notifica dell'atto impugnato.

### 22.10.1 Il processo amministrativo

In attuazione della delega conferita al Governo dall'art. 44 della legge n. 69/2009, è stato emanato il D.Lgs. 2 luglio 2010, n. 104, il quale allega il *“Codice del processo amministrativo”*, entrato in vigore il 16 settembre 2010.

Gli organi della giurisdizione amministrativa sono:

- i Tribunali amministrativi regionali: organi di giurisdizione amministrativa di primo grado, composti da tre magistrati, compreso il presidente (art. 5);
- il Consiglio di Stato, organo di ultimo grado della giurisdizione amministrativa, il quale decide con l'intervento di cinque magistrati, di cui un presidente di sezione e quattro consiglieri (art. 6).

### 22.10.2 L'interesse a ricorrere

Il soggetto che agisce deve dimostrare interesse diretto e attuale alla tutela giurisdizionale. Fa chiarezza a proposito la sentenza n. 519 del TAR della Campania, Sez. I, in data 15 maggio 2007, là ove spiega che *“l'interesse ad agire (o, meglio, quello a ricorrere nel caso in esame) s'identifica comunemente nell'utilità concreta*

che la decisione giurisdizionale favorevole è idonea ad apportare alla posizione giuridica soggettiva di cui è titolare chi ha agito in giudizio; (...) la pronuncia deve essere satisfattiva di interessi effettivi e non anche meramente ipotetici o in altro modo non meritevoli di tutela, e di personalità, ossia che ne risulti in via diretta comunque ristorata la posizione sostanziale di chi abbia agito in giudizio, è richiesta anche l'attualità, nel senso che l'aspettativa in termini di utilità che si attende dalla sentenza deve sussistere fino al momento della sua emanazione” (sottolineature nostre).

### **22.10.3 La decisione del TAR sul ricorso**

Come nel giudizio sui ricorsi amministrativi (v. sopra), anche la decisione del TAR può essere di rigetto pregiudiziale oppure di merito.

#### ***Pronuncia di rito***

Il giudice dichiara, anche d'ufficio, il ricorso:

- irricevibile se accerta la tardività della notificazione o del deposito;
- inammissibile quando è carente l'interesse o sussistono altre ragioni ostative ad una pronuncia sul merito;
- improcedibile quando nel corso del giudizio sopravviene il difetto di interesse delle parti alla decisione, o non sia stato integrato il contraddittorio nel termine assegnato, ovvero sopravvengono altre ragioni ostative ad una pronuncia sul merito.

E, ancora, il giudice dichiara estinto il giudizio:

- se, nei casi previsti dal presente codice, non viene proseguito o riassunto nel termine perentorio fissato dalla legge o assegnato dal giudice;
- per perenzione;
- per rinuncia (art. 35 del D.Lgs. n. 104/2010).

#### ***Sentenza di merito***

In caso di accoglimento del ricorso (art. 34 del D.Lgs. n. 104/2010) il giudice, nei limiti della domanda:

- annulla in tutto o in parte il provvedimento impugnato;
- ordina all'amministrazione, rimasta inerte, di provvedere entro un termine dato;
- condanna al pagamento di una somma di denaro, anche a titolo di risarcimento del danno, all'adozione delle misure idonee a tutelare la situazione giuridica soggettiva dedotta in giudizio e dispone misure di risarcimento in forma specifica ai sensi dell'articolo 2058 del codice civile;
- nei casi di giurisdizione di merito, adotta un nuovo atto, ovvero modifica o riforma quello impugnato;
- dispone le misure idonee ad assicurare l'attuazione del giudicato e delle pronunce non sospese, compresa la nomina di un commissario *ad acta*, che può avvenire anche in sede di cognizione con effetto dalla scadenza di un termine assegnato per l'ottemperanza.

Ugualmente, il TAR può rigettare il ricorso perché i motivi sono ritenuti infondati. La sentenza di primo grado è esecutiva (art. 33, comma 2, D.Lgs. n. 104/2010).

### **22.10.4 Le misure cautelari**

Di regola un provvedimento amministrativo è immediatamente esecutivo in quanto è contrario all'interesse pubblico sospendere un'attività a causa di un ricorso che potrebbe avere solo finalità dilatorie.

Ricorrendo alla magistratura amministrativa il cittadino chiede giustizia: tuttavia il decorrere del tempo e degli effetti dell'atto amministrativo impugnato possono esporre il ricorrente ad un pregiudizio grave e irreparabile prima che arrivi la sentenza.

Ai sensi dell'art. 55 sgg., durante il tempo necessario a giungere alla decisione sul ricorso, il ricorrente può chiedere l'emanazione di misure cautelari che appaiono, secondo le circostanze, più idonee ad assicurare interinalmente gli effetti della decisione sul ricorso.

La sospensione cautelare del provvedimento impugnato può essere concessa quando il giudice rinvia:

- il *fumus boni iuris: prima facie*, cioè a prima vista, il ricorso appare ammissibile e fondato;
- il pericolo di un danno grave e irreparabile al ricorrente (ad esempio, l'esproprio con demolizione della sua abitazione per un'opera di pubblica utilità).

### **22.10.5 La sospensione cautelare della non ammissione agli esami o alla classe successiva**

In alcuni tipi di contenzioso scolastico l'attività del ricorrente è interessata alla sola sospensione cautelare e non anche alla decisione sul ricorso: è il caso dello studente della prima classe che, ad esempio, presenta ricorso contro il provvedimento di non ammissione alla seconda.

Ottenendo la sospensione cautelare, l'alunno viene iscritto con riserva alla classe seconda. Può avvenire poi che il consiglio di classe, al termine dell'anno scolastico frequentato con riserva, lo promuova alla classe terza.

Con questo provvedimento di ammissione alla terza l'Amministrazione scolastica stessa ha fatto cessare la materia del contendere, come se di propria iniziativa avesse ritirato *ex tunc* il provvedimento impugnato: ne consegue di fatto l'estinzione del processo.

### **22.10.6 Il ricorso in appello al Consiglio di Stato**

Giudice amministrativo di secondo grado è il Consiglio di Stato (art. 6 D.Lgs. n. 104/2010), organo previsto dalla Costituzione quale organo ausiliario di Governo (art. 100).

Sulla funzione di giurisdizione amministrativa di secondo grado, svolta dalle Sezioni IV, V e VI del Consiglio di Stato, si veda il par. 10.8.1.

## **Capitolo 23**

## **Il rapporto di lavoro nella PA**

### **23.1 Premesse generali di diritto del lavoro**

---

Nella Costituzione italiana il tema del lavoro è centrale e rientra nella parte dedicata ai principi fondamentali.

L'art. 1 stabilisce che la democrazia repubblicana è fondata sul lavoro.

L'art. 4 dichiara che:

- il diritto al lavoro è riconosciuto a tutti i cittadini;

- la Repubblica promuove le condizioni che rendono effettivo tale diritto;
- il lavoro è un dovere, che consente al cittadino di concorrere al progresso materiale e spirituale della società: il lavoro non è quindi un semplice mezzo per la sopravvivenza individuale o collettiva.

Il Titolo III della Cost. *“Rapporti economici”* prevede particolari norme di tutela per il lavoro e per i lavoratori:

- l'art. 35 tutela il lavoro, la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori;
- l'art. 36 tutela il diritto alla retribuzione, al riposo settimanale e alle ferie annuali, retribuite e non rinunziabili; delega alla legge la determinazione della durata massima della giornata lavorativa;
- l'art. 37 stabilisce la parità sul lavoro tra uomo e donna, tutelando al contempo la maternità; stabilisce il limite minimo di età per il lavoro salariato;
- l'art. 38 stabilisce le tutele sociali per gli inabili e per i lavoratori nei casi di infortunio, malattia, invalidità, vecchiaia e disoccupazione involontaria;
- l'art. 39 afferma il principio della libertà dell'organizzazione sindacale e, nel contempo, prevede la riserva di legge per la loro registrazione, ponendola come condizione perché possano sottoscrivere contratti di lavoro con validità *erga omnes* (la legge non è stata ancora emanata);
- l'art. 40, tutelando il diritto di sciopero, rinvia alla legge per la sua regolamentazione (legge n. 146/1990, legge emanata per i servizi pubblici essenziali).

### **23.1.1 Il contratto di lavoro**

Il rapporto di lavoro è il rapporto giuridico che trae origine dal contratto di lavoro, caratterizzato, da un lato, dall'obbligazione della prestazione lavorativa a carico del lavoratore e, dall'altro, dall'obbligazione della retribuzione a carico del datore di lavoro.

Il contratto di lavoro è un contratto tipico, bilaterale, sinallagmatico e oneroso:

- *tipico* significa che la tipologia del contratto è disciplinata espressamente dalla legge;
- *bilaterale* indica la riferibilità degli effetti su entrambe le parti: dal contratto sorgono in capo ad entrambe le parti obblighi, diritti e doveri;
- con il termine *sinallagmatico* (*synallagma*: in greco è il nesso di reciprocità) viene indicata la specificità del contratto a obbligazioni corrispettive, in cui ciascuna parte assume l'obbligazione di corrispondere una prestazione in favore dell'altra;
- l'*onerosità* è un elemento necessario in quanto all'obbligazione di fare (in capo al lavoratore) corrisponde in capo al datore di lavoro l'obbligazione di retribuire (art. 2099 cod. civ.). In altre parole, non c'è lavoro senza retribuzione e viceversa.

Il contratto di lavoro viene stipulato tra un datore di lavoro ed un lavoratore; con il consenso delle parti si costituisce il contratto.

La capacità di stipulare validamente un contratto di lavoro si acquisisce con la maggiore età: la legge finanziaria 2007 del 27 dicembre 2006 n. 296, art. 1, comma 622, ha previsto la possibilità di stipulare un contratto al compimento del 16° anno di età. Il contratto di lavoro può essere stipulato sia a tempo indeterminato che determinato prevedendo un termine conclusivo rispetto alla durata.

In materia di lavoro, la Costituzione italiana prevede che non vi siano discriminazioni nei confronti delle donne e dei minori (art. 37).

### **23.1.2 Lavoro subordinato e lavoro autonomo**

Le caratteristiche del rapporto di lavoro subordinato sono la collaborazione e la subordinazione. I due elementi sono individuati dall'art. 2094 del codice civile, che definisce il prestatore d'opera subordinato colui che *"si obbliga mediante retribuzione a collaborare nell'impresa, prestando il proprio lavoro, intellettuale o manuale, alle dipendenze e sotto la direzione dell'imprenditore"*.

La collaborazione rappresenta il vincolo che ha un soggetto a partecipare attivamente all'attività lavorativa di un altro soggetto.

Si ha subordinazione quando il contenuto della prestazione lavorativa è determinato da altro soggetto: i lavoratori subordinati devono seguire le disposizioni del datore di lavoro.

Il lavoro autonomo è, invece, caratterizzato dalla gestione del lavoro a proprio rischio e dall'organizzazione del lavoro da parte dello stesso prestatore, che determina in modo libero l'oggetto, il luogo della prestazione ed il modo di operare.

La distinzione tra lavoro subordinato e lavoro autonomo è significativa non solo per gli aspetti tecnici che la caratterizzano ma anche per determinare le garanzie che il legislatore ha previsto per il lavoro subordinato, fra le quali diritti assistenziali e previdenziali, in caso di licenziamento, limiti al potere direttivo, ecc. La giurisprudenza ha individuato nel corso degli anni una serie di indici in base ai quali si può stabilire se un rapporto lavorativo sia caratterizzato da subordinazione o autonomia:

- *"assoggettamento del lavoratore al potere direttivo, organizzativo e disciplinare del datore di lavoro"*;
- altri elementi della subordinazione: il rispetto dell'orario di lavoro, il luogo della prestazione, gli strumenti da utilizzare, l'obbligo di richiedere permessi, il rispetto degli orari previsti, l'obbligo di comunicare assenze esplicitandone le motivazioni, la richiesta delle ferie, ecc.

Una parte non piccola del "popolo delle partite IVA" è costituita da giovani che accettano condizioni improprie pur di entrare nel mondo del lavoro.

### **23.1.3 Dalla "riforma Biagi" al Jobs Act**

#### ***La "riforma Biagi"***

Con il Consiglio europeo straordinario sull'occupazione tenutosi a Lussemburgo il 20 e 21 novembre 1997 furono stabiliti gli obiettivi della strategia europea per l'occupazione (SEO).

In Italia la conseguente riforma del mercato del lavoro fu attuata tramite la legge delega n. 30 del 14 febbraio 2003 (c.d. legge Biagi) e i successivi decreti attuativi. Gli scopi della riforma, che si ispiravano alle indicazioni delineate a livello comunitario, erano:

- la creazione di un mercato del lavoro trasparente ed efficiente in grado di incrementare le occasioni di lavoro e garantire a tutti accesso ad una occupazione regolare e di qualità;
- l'introduzione di forme di flessibilità regolata e contrattata con il sindacato, in modo da bilanciare le esigenze delle imprese di competere sui mercati internazionali con le istanze di tutela e valorizzazione del lavoro;
- l'introduzione di nuove tipologie di contratto, al fine di far procedere di pari passo l'organizzazione del lavoro e i mutamenti dell'economia, nonché di allargare la partecipazione al mercato del lavoro per soggetti a rischio di esclusione sociale.

Fu riformato il collocamento pubblico:

- trasformando gli uffici di collocamento in centri per l'impiego;
- cessando il monopolio del collocamento pubblico;
- facendo entrare nel mercato operatori anche privati (agenzie per il lavoro), autorizzati per lo svolgimento di attività di somministrazione di lavoro, intermediazione, ricerca e selezione del personale, supporto alla ricollocazione professionale.

Furono introdotte nuove tipologie contrattuali, regolamentate allo scopo di evitare le distorsioni di cui al paragrafo precedente:

- *lavoro intermittente o a chiamata*: contratto mediante il quale un lavoratore si pone a disposizione di un datore di lavoro che ne può utilizzare la prestazione lavorativa;
- *lavoro ripartito*: contratto di lavoro mediante il quale due lavoratori assumono l'adempimento di un'unica e identica obbligazione lavorativa;
- *lavoro part-time*: modificando l'istituto già esistente.

Anche il contratto di apprendistato fu riformato su tre nuove tipologie:

- contratto di apprendistato per *l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione professionale (leFP)*: è finalizzato al conseguimento di una qualifica professionale nei percorsi di leFP (par. 13.1 sg.);
- contratto di *apprendistato professionalizzante*: è finalizzato al raggiungimento di una qualificazione professionale attraverso una formazione sul lavoro e l'acquisizione di competenze di base, trasversali e tecnico-professionali;
- contratto di *apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione*: volto al conseguimento di titoli di studio di livello secondario, universitari, dell'alta formazione e la specializzazione tecnica superiore.

Queste tre tipologie di contratto di apprendistato sono state riprese dall'art. 41 del D.Lgs. n. 81/2015, attuativo del *Jobs Act* (legge 10 dicembre 2014, n. 183); circa l'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione professionale la nuova norma precisa che *“l'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore e quello di alta formazione e ricerca integrano organicamente, in un sistema duale, formazione e lavoro (...)”*.

La legge n. 30/2003 (con i successivi decreti legislativi attuativi) operò anche per la regolamentazione del “lavoro a progetto o lavoro occasionale”, facendo rientrare in questo contesto i rapporti di collaborazione coordinata e continuativa prevalentemente personali e senza vincolo di subordinazione: si noti però che, proprio in questa tipologia di contratto, si sono attuate negli anni sistematiche forme di elusione.

## **Il *Jobs Act***

La scelta di rilanciare l'occupazione con contratti a tempo indeterminato, togliendo i vincoli ritenuti superati e limitando gli abusi nell'applicazione delle norme contenute nella “riforma Biagi” (soprattutto nell'ambito del “lavoro a progetto”) portò all'approvazione della legge n. 183/2014, contenente le *“deleghe al Governo in materia di riforma degli ammortizzatori sociali, dei servizi per il lavoro e delle politiche attive, nonché in materia di riordino della disciplina dei rapporti di lavoro e dell'attività ispettiva e conciliazione delle esigenze di cura, di vita e di*

*lavoro*".

Il ddl fu presentato all'opinione pubblica come *Jobs act*, in riferimento agli *American Jobs Act* che negli anni 2011/2012 il presidente degli USA Barack Obama aveva fatto approvare dal Congresso, contenenti una serie di misure per il rilancio dell'occupazione. Il cuore del *Jobs act* italiano è la promozione, in coerenza con le indicazioni europee, del contratto a tempo indeterminato: l'art. 1 della legge dichiara che "*il contratto di lavoro subordinato a tempo indeterminato costituisce la forma comune di rapporto di lavoro*". Il nuovo contratto a tempo indeterminato ha le seguenti caratteristiche:

- è "*a tutele crescenti in relazione all'anzianità di servizio*";
- è reso più conveniente rispetto agli altri tipi di contratto in termini di oneri diretti e indiretti;
- esclude per i licenziamenti economici la possibilità della reintegrazione del lavoratore nel posto di lavoro;
- limita il diritto alla reintegrazione ai licenziamenti nulli e discriminatori e a specifiche fattispecie di licenziamento disciplinare ingiustificato (art. 1, c. 7, lett. a-b-c).

Il contratto a progetto è stato cancellato dall'ordinamento del lavoro (art. 52 del D.Lgs. n. 81/2015).

### **23.1.4 Il contratto a tempo determinato e la legge n. 107/2015**

Ai sensi del D.Lgs. n. 368/2001 "Attuazione della direttiva 1999/70/CE relativa all'accordo quadro sul lavoro a tempo determinato" (sostanzialmente recepito dalla Riforma Fornero del mercato del lavoro – legge n. 92/2012), è stato consentito (art. 1) il ricorso al contratto a tempo determinato a fronte di ragioni di carattere:

- *tecnico*: quando insorge la necessità di figure professionali non previste normalmente nel contesto lavorativo;
- *produttivo e organizzativo*: per far fronte ad esigenze particolari, ad es. picchi di produzione;
- *sostitutivo*: per sostituire lavoratori assenti.

La proroga del contratto a termine, per una sola volta, è prevista per una durata complessiva non superiore ai tre anni (art. 4); superato tale termine "*il contratto si considera a tempo indeterminato dalla scadenza dei predetti termini*" (art. 5).

Nel settore del pubblico impiego, e quindi anche nel comparto scuola, la giurisprudenza nazionale, per più decenni, si era però pronunciata in senso negativo rispetto alla possibilità che più contratti a termine succedutisi nel tempo potessero comportare la trasformazione a tempo indeterminato del rapporto di lavoro.

Tale orientamento si fondava sulla considerazione che l'automatica applicazione in materia di pubblico impiego dell'istituto privatistico della trasformazione "a tempo indeterminato" del rapporto di lavoro "a termine" avrebbe aggirato la previsione costituzionale (art. 97, c. 3) del concorso pubblico quale presupposto per accedere al posto nel pubblico impiego.

Un deciso richiamo al principio del primato del diritto europeo rispetto ai sistemi nazionali (par. 15.2.5) è però venuto all'Italia dalla sentenza della Corte di Giustizia dell'Unione europea (sez. III, sentenza del 26 novembre 2014, n. C-22/13), che ha dichiarato contraria al diritto dell'UE la normativa italiana sui contratti di lavoro a tempo determinato, in quanto non era in alcun modo giustificato il rinnovo illimitato di tali contratti per soddisfare esigenze permanenti e durevoli delle scuole statali. Immediata (né poteva essere diversamente) fu l'ottemperanza del Governo all'ingiunzione di stabilizzazione dei precari inseriti nelle graduatorie ad esaurimento (GAE): il 12 marzo 2015 il Consiglio dei ministri deliberava il ddl n. 1934, giunto all'approvazione definitiva dal

parte del Parlamento con legge n. 107 del 13 luglio. Ne è conseguito il piano straordinario di assunzioni a tempo indeterminato di oltre 100.000 docenti (art. 1, commi 95-105); inoltre, guardando al futuro, il comma 131 ha stabilito espressamente che *“a decorrere dal 1° settembre 2016, i contratti di lavoro a tempo determinato stipulati con il personale docente, educativo, amministrativo, tecnico e ausiliario presso le istituzioni scolastiche ed educative statali, per la copertura di posti vacanti e disponibili, non possono superare la durata complessiva di trentasei mesi, anche non continuativi”*.

## 23.2 Esclusività del lavoro pubblico

---

Sulla base del principio secondo cui i *“pubblici impiegati sono al servizio esclusivo della Nazione”* (art. 38 Cost.) la nostra legislazione ha regolamentato l'incompatibilità tra l'impiego pubblico e il contestuale svolgimento di altre attività lavorative.

Il principio di esclusività, in tutela del pubblico interesse, è infatti ribadito nelle norme che si sono susseguite nel tempo.

### 23.2.1 Autorizzazioni e incompatibilità

L'art. 60 del D.P.R. n. 3/1957 dispone che il pubblico impiegato non può esercitare il commercio, l'industria, né alcuna professione o assumere impieghi alle dipendenze di privati o accettare cariche in società costituite a fine di lucro, tranne che si tratti di cariche in società o enti per le quali la nomina è riservata allo Stato e sia all'uopo intervenuta l'autorizzazione del Ministro competente.

L'art. 53 *“Incompatibilità, cumulo di impieghi e incarichi”* del D.Lgs. n. 165/2001 ha regolato la materia per tutto il pubblico impiego: nella [Tabella 23.1](#) è riportato in sintesi quali attività siano libere, quali consentite su autorizzazione e quali non consentite. Sono sanzionate le violazioni del dovere di esclusività, fino al licenziamento disciplinare.

Personale in servizio a tempo pieno		
<i>attività libere (D. Lgs. 165/2001, art. 53, comma 6)</i>	<i>attività consentite su autorizzazione</i>	<i>attività non consentite</i>
collaborazione a giornali, riviste, encyclopedie e simili	incarichi retribuiti, anche occasionali, non compresi nei compiti e doveri di ufficio, conferiti o previamente autorizzati dall'amministrazione di appartenenza	un secondo impiego alle dipendenze di privati o di altro ente pubblico
utilizzazione economica da parte dell'autore o inventore di opere dell'ingegno e di invenzioni industriali	cariche in società o enti per le quali la nomina è riservata allo Stato e sia all'uopo intervenuta l'autorizzazione del Ministro competente	esercizio di impresa agricola, industriale, commerciale ecc.
partecipazione a convegni e seminari	cariche in società cooperative purché con impegno limitato e non continuativo	cariche in società costituite a fine di lucro: amministratore delegato, presidente, consigliere, sindaco, revisore dei conti
incarichi per i quali è corrisposto solo il rimborso delle spese documentate	partecipazione all'amministrazione o ai collegi sindacali in società o enti ai quali lo Stato partecipi o comunque contribuisca	
incarichi per lo svolgimento dei quali il dipendente è posto in posizione di aspettativa, di comando o di fuori ruolo	amministratore o presidente di enti o società senza fini di lucro	

incarichi conferiti dalle organizzazioni sindacali a dipendenti presso le stesse distaccati o in aspettativa non retribuita	docenti: collaborazioni con altri istituti per specifici progetti (collaborazioni plurime)	
attività di formazione diretta ai dipendenti della pubblica amministrazione	docenti: impartire lezioni private ad alunni di altri istituti	docenti: impartire lezioni private ad alunni del proprio istituto
	docenti: libera professione coerente con la propria materia di insegnamento	
	docenti: insegnamento fino a 6 ore settimanali per ore eccedenti finalizzate alla copertura delle classi di docenti assenti per brevi periodi; corsi aggiuntivi per l'ampliamento dell'offerta formativa; spezzoni orari fino a sei ore disponibili per tutto l'a.s.	

**Tabella 23.1**  
Attività libere, consentite e non consentite

### **23.2.2 Personale in servizio con part time non superiore al 50% del tempo pieno**

L'art. 53 del D.Lgs. n. 165/2001 (comma 6) recepisce un'importante innovazione nel regime delle incompatibilità: i dipendenti delle PA possono esercitare le libere professioni o svolgere altra attività purché optino per il regime di *part time* con prestazione lavorativa non superiore al 50% rispetto a quella prevista per il tempo pieno. La norma introduce una significativa attenuazione del dovere di esclusività per chi opta per l'orario di lavoro non superiore alla metà di quello ordinario: la regola da applicare in questi casi è che la doppia attività è consentita, mentre il diniego ha carattere residuale. Le violazioni del regime di incompatibilità costituiscono giusta causa di licenziamento disciplinare (legge n. 662/1996, art. 1, comma 61).

Fanno eccezione le attività di lavoro, svolte al di fuori del rapporto di impiego, purché rese a titolo gratuito, presso associazioni di volontariato o cooperative a carattere socio-assistenziale senza scopo di lucro.

### **23.2.3 Il part time degli insegnanti**

Nel comparto scuola la materia è specificamente regolata dall'art. 39 del CCNL.

Su richiesta dei dipendenti l'Amministrazione scolastica può costituire rapporti di lavoro a tempo parziale:

- all'atto dell'assunzione stessa;
- oppure mediante trasformazione di rapporti a tempo pieno su richiesta dei dipendenti interessati;
- nei limiti massimi del 25% della dotazione organica complessiva di personale a tempo pieno di ciascuna classe di concorso a cattedre o posti o di ciascun ruolo.

Nella scuola la norma è quella del *part time* al 50% del tempo pieno; sono consentite percentuali diverse.

Le attività funzionali all'insegnamento sono ridotte nella stessa proporzione: sarà il dirigente scolastico ad indicare le priorità (ad es. la partecipazione a consigli di classe anziché a commissioni), fermo restando l'obbligo

di presenziare a tutte le attività che richiedono il collegio perfetto (ad es. gli scrutini intermedi e finali nonché le commissioni d'esame).

Il tempo parziale può essere realizzato:

- con la prestazione ridotta in tutti i giorni lavorativi (tempo parziale orizzontale: nel caso di un *part time* di 12 ore settimanali la scansione può essere di 2 o 3 ore al giorno per 5 giorni);
- con articolazione su alcuni giorni della settimana (tempo parziale verticale: nel caso di un *part time* di 12 ore settimanali la scansione può essere di 4 ore al giorno per 3 giorni);
- con articolazione della prestazione risultante dalla combinazione delle due modalità.

Il personale con rapporto di lavoro a tempo parziale è escluso dalle attività aggiuntive di insegnamento aventi carattere continuativo: non può, quindi, assumere incarichi di insegnamento aggiuntivo di durata annuale, neppure sugli spezzoni vacanti, di orario pari o inferiore alle 6 ore settimanali, che rientrano nella competenza del dirigente scolastico. Invece:

- può accettare ore saltuarie di supplenza per sostituire colleghi assenti;
- può accettare corsi di recupero o altri corsi facenti parte dell'ampliamento dell'offerta formativa purché di durata determinata.

Il passaggio al *part time* non superiore al 50% consente l'esercizio di altre attività, sia autonome sia subordinate, purché non alle dipendenze di altre pubbliche amministrazioni.

### 23.3 La privatizzazione del rapporto di lavoro nella PA

---

Fino al 1993 i contratti di lavoro nella pubblica amministrazione e nel settore privato erano disciplinati in modo diverso:

- nel settore privato il rapporto di lavoro era (ed è) regolamentato dal codice civile tramite il contratto di lavoro;
- nel settore pubblico il rapporto di lavoro era regolato da norme di diritto pubblico: il contratto di lavoro veniva "concesso" ai dipendenti pubblici a seguito dell'emanazione di un provvedimento autoritativo (Decreto del Presidente della Repubblica, D.P.R.) che recepiva i contenuti della contrattazione.

Nel 1993 entrò in vigore il D.Lgs. n. 29, emanato in attuazione della delega conferita al governo dall'art. 2 della legge 23 ottobre 1992 n. 421.

Oggi, tutte le disposizioni vigenti in materia di pubblico impiego sono state raccolte e coordinate nel D.Lgs. 30 marzo 2001 n. 165, rubricato *"Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle pubbliche amministrazioni"* (è il nuovo Testo Unico del pubblico impiego), poi modificato a seguito di successivi interventi legislativi.

In particolare, il D.Lgs. n. 150/2009 (c.d. riforma Brunetta) ha innovato le norme sulla contrattazione nel pubblico impiego: esse sono state riversate nel Titolo III *"Contrattazione collettiva e rappresentatività sindacale"* (artt. da 40 a 50) del citato Testo Unico.

## La “contrattualizzazione” dei doveri del personale scolastico

Un’ulteriore premessa riguarda il contenuto delle norme relative a diritti e doveri del personale scolastico.

Il passaggio al contratto di lavoro di diritto privato è stato operato tramite la “contrattualizzazione” delle norme autoritative previgenti, una sorta di *fictio iuris* che ha travasato nel CCNL norme contenute, ad esempio, nello stato giuridico emanato con i decreti delegati del 1974:

- per gli insegnanti: stato giuridico emanato con D.P.R. n. 417/1974;
- per i non docenti: stato giuridico emanato con D.P.R. n. 420/1974.

### 23.3.1 La contrattazione collettiva nella PA: l’ARAN

La contrattazione collettiva si svolge su tutte le materie relative al rapporto di lavoro ed alle relazioni sindacali (art. 45, comma 1, D.Lgs. n. 165/2001).

La parte pubblica è rappresentata dall’Agenzia per la rappresentanza negoziale delle pubbliche amministrazioni (ARAN) la quale:

- ha la rappresentanza legale delle PA ed esercita, per loro conto, ogni attività inerente le relazioni sindacali e la contrattazione collettiva;
- ha funzioni consultive in materia di interpretazione dei contratti;
- ha funzioni di raccolta dei dati in materia di voti e deleghe ai sindacati che debbono essere ammessi alla contrattazione.

### 23.3.2 La rappresentatività sindacale ai fini della contrattazione collettiva

L’ARAN ammette alla contrattazione collettiva nazionale le organizzazioni sindacali che abbiano nel comparto o nell’area una rappresentatività non inferiore al 5 per cento, considerando a tal fine la media tra il dato associativo e il dato elettorale:

- il dato associativo è espresso dalla percentuale delle deleghe per il versamento dei contributi sindacali rispetto al totale delle deleghe rilasciate nell’ambito considerato;
- il dato elettorale è espresso dalla percentuale dei voti ottenuti nelle elezioni delle rappresentanze unitarie del personale (RSU), rispetto al totale dei voti espressi nell’ambito considerato.

L’ARAN sottoscrive i contratti collettivi verificando previamente che le organizzazioni sindacali che aderiscono all’ipotesi di accordo rappresentino nel loro complesso almeno il 51 per cento come media tra dato associativo e dato elettorale nel comparto o nell’area contrattuale, o almeno il 60 per cento del dato elettorale nel medesimo ambito.

### 23.3.3 Le fasi della contrattazione

Il Contrattato collettivo nazionale di lavoro (CCNL) regolamenta il rapporto di lavoro nell’ambito di un settore omogeneo: un comparto o un’area della PA.

Le fasi della contrattazione sono, in sintesi, le seguenti:

- la legge finanziaria individua le risorse destinate alla contrattazione collettiva per le amministrazioni

- statali, in base alle compatibilità definite nel Documento di programmazione economica e finanziaria;
- l'ARAN avvia la trattativa convocando le confederazioni e le organizzazioni sindacali di comparto maggiormente rappresentative;
  - in una prima fase la trattativa può concludersi con una preintesa, la quale è oggetto di consultazione con i lavoratori da parte delle organizzazioni sindacali;
  - la trattativa si conclude con una ipotesi d'accordo, con la quale le parti formalizzano l'accordo definitivo;
  - l'ARAN deve acquisire il parere dei Comitati di settore e la certificazione della Corte dei Conti: il contratto viene sottoscritto definitivamente e diventa efficace dal momento della sottoscrizione.

### **23.3.4 La contrattazione integrativa: nazionale, regionale e di istituto**

La contrattazione collettiva, come dall'art. 40 del D.Lgs n. 165/2001, prevede ulteriori livelli di contrattazione:

- il **contratto collettivo nazionale quadro** (CCNQ) stabilisce le regole della contrattazione valide per tutta la PA; in particolare stabilisce i comparti, le aree contrattuali, i diritti e le prerogative sindacali;
- il **contratto collettivo nazionale integrativo** (CCNI) riguarda le singole amministrazioni secondo le materie e i limiti posti dal rispettivo CCNL;
- nella scuola, il **contratto integrativo regionale** (CIR) regolamenta le materie espressamente previste dal CCNL a livello di singolaUSR;
- ancora nella scuola, la **contrattazione integrativa di istituto** definisce a livello di singola istituzione scolastica i criteri di cui il dirigente scolastico tiene conto nell'attribuire e retribuire incarichi specifici, regola l'esercizio dei diritti sindacali ecc.

### **23.3.5 Parte pubblica e parte sindacale nella contrattazione d'istituto**

Per quanto riguarda la contrattazione integrativa di istituto occorre premettere alcuni concetti.

Con l'attribuzione dell'autonomia (v. [Capitolo 16](#)) le istituzioni scolastiche hanno acquisito la personalità giuridica (legge n. 59/1997, art. 21, c. 1), cioè l'idoneità a divenire titolari di situazioni giuridiche soggettive.

In conseguenza dell'autonomia delle scuole, il personale direttivo preposto alle scuole ne diventa dirigente: quindi assume la rappresentanza legale dell'istituto nonché la titolarità delle relazioni sindacali interne.

In quanto rappresentante legale dell'istituto, il dirigente scolastico è chiamato a sostenere, nella contrattazione, gli interessi del servizio pubblico, *“nella primaria considerazione delle esigenze dei cittadini utenti”* (CCNL dell'Area V 15 luglio 2010, art. 14, c. 2).

### **23.3.6 La rappresentanza sindacale unitaria (RSU)**

La RSU è l'organismo di rappresentanza sindacale che, in specifici campi riservati alla contrattazione integrativa, rappresenta il personale dell'istituzione scolastica autonoma; è stata istituita ai sensi dell'art. 42 del citato D.Lgs. n. 165/2001.

La RSU è di competenza sindacale, non della PA che ne rappresenta la controparte. Le regole per la sua elezione e per il suo funzionamento sono contenute nell'Accordo collettivo quadro del 7 agosto 1998.

La RSU si forma con elezioni a scrutinio segreto. Hanno diritto di voto tutti i dipendenti con contratto a tempo indeterminato, ivi compresi quelli provenienti da altre amministrazioni che vi prestano servizio in posizione di comando e fuori ruolo, nonché i supplenti con incarico annuale.

Le elezioni sono valide solo se la partecipazione al voto è di almeno la metà più uno degli elettori: in caso contrario, occorre indire nuove elezioni.

I componenti delle RSU sono tre nelle amministrazioni che occupano fino a 200 dipendenti e sono eletti su liste sindacali, pur potendo candidarsi anche non iscritti al sindacato. In ogni caso gli eletti rappresentano i lavoratori e non il sindacato nella cui lista sono stati eletti. La RSU ha la durata di tre anni.

## 23.4 Le materie oggetto di contrattazione integrativa d'istituto nel CCNL 2007 del comparto scuola

---

L'art. 6 del C.C.N.L. 29 novembre 2007 (il vigente contratto) pone su tre distinti livelli le materie oggetto di relazioni sindacali a livello di istituzione scolastica.

Il primo livello è quello dell'*informazione preventiva* e riguarda:

- a) le proposte di formazione delle classi e di determinazione degli organici della scuola;
- b) il piano delle risorse complessive per il salario accessorio, ivi comprese quelle di fonte non contrattuale;
- c) i criteri di attuazione dei progetti nazionali, europei e territoriali;
- d) i criteri per la fruizione dei permessi per l'aggiornamento;
- e) l'utilizzazione dei servizi sociali;
- f) i criteri di individuazione e modalità di utilizzazione del personale in progetti derivanti da specifiche disposizioni legislative, nonché da convenzioni, intese o accordi di programma stipulati dalla singola istituzione scolastica o dall'Amministrazione scolastica periferica con altri enti e istituzioni;
- g) tutte le materie oggetto di contrattazione.

Il secondo è quello dell'*informazione successiva* e riguarda:

- i nominativi del personale utilizzato nelle attività e progetti retribuiti con il fondo di istituto;
- la verifica dell'attuazione della contrattazione collettiva sull'utilizzo delle risorse.

La *contrattazione vera e propria* verteva originariamente sulle seguenti materie, qui elencate con l'ordine dato nell'art. 6:

- h) le modalità di utilizzo del personale in attuazione del POF (ora triennale);
- i) i criteri riguardanti le assegnazioni del personale alle sezioni staccate e ai plessi; ricadute sull'organizzazione del lavoro e del servizio derivanti dall'intensificazione delle prestazioni legate alla definizione dell'unità didattica; ritorni pomeridiani;
- j) l'applicazione dei diritti sindacali e determinazione dei contingenti di personale previsti dall'accordo di attuazione della legge n. 146/1990;
- k) l'attuazione della normativa in materia di sicurezza nei luoghi di lavoro;
- l) i criteri per la ripartizione del fondo d'istituto e per l'attribuzione dei compensi accessori;
- m) i criteri e le modalità relativi all'organizzazione del lavoro e all'articolazione dell'orario del personale nonché i criteri per l'individuazione del personale nelle attività retribuite con il fondo di istituto.

L'impostazione dell'art. 6 del contratto scuola era ovviamente coerente con la normativa vigente nel 2007, e precisamente con l'art. 40 del D.Lgs n. 165/2001 nella formulazione allora attuale.

### **23.4.1 La riforma della contrattazione integrativa nel D.Lgs. n. 150/2009**

Sull'ordinamento del pubblico impiego è tuttavia intervenuta la legge 4 marzo 2009, n. 15, che ha delegato il Governo ad emanare provvedimenti finalizzati a migliorare la produttività e l'efficienza delle pubbliche amministrazioni.

La delega è stata esercitata con l'emanazione del D.Lgs 27 ottobre 2009, n. 150, il quale ha, tra l'altro, modificato proprio l'art. 40 sopra citato: la sua attuale formulazione limita gli ambiti della contrattazione collettiva a *“i diritti e gli obblighi direttamente pertinenti al rapporto di lavoro, nonché le materie relative alle relazioni sindacali”* ed esclude dalla contrattazione collettiva le materie attinenti all'organizzazione degli uffici e quelle afferenti alle prerogative dirigenziali; il secondo comma dell'art. 5 del D.Lgs. 30 marzo 2001, n. 165 afferma poi che *“le determinazioni per l'organizzazione degli uffici e le misure inerenti alla gestione dei rapporti di lavoro sono assunte in via esclusiva dagli organi preposti alla gestione con la capacità e i poteri del privato datore di lavoro, fatta salva la sola informazione ai sindacati, ove prevista nei contratti di cui all'articolo 9.*

Rientrano, in particolare, nell'esercizio dei poteri dirigenziali le misure inerenti la gestione delle risorse umane nel rispetto del principio di pari opportunità, nonché la direzione, l'organizzazione del lavoro nell'ambito degli uffici”.

In relazione al CCNL del comparto scuola, la nuova formulazione dell'art. 40 riconduce alla “esclusiva” competenza del dirigente scolastico (e quindi non più alla trattativa sindacale) le materie dell'art. 6 del CCNL elencate ai punti:

h) *“modalità di utilizzo del personale in attuazione del P.O.F.”;*

i) *“criteri riguardanti le assegnazioni del personale alle sezioni staccate e ai plessi; ricadute sull'organizzazione del lavoro e del servizio derivanti dall'intensificazione delle prestazioni legate alla definizione dell'unità didattica; ritorni pomeridiani”;*

m) *“criteri e modalità relativi all'organizzazione del lavoro e all'articolazione dell'orario del personale”* (mentre *“i criteri per l'individuazione del personale nelle attività retribuite con il fondo di istituto”* restano a nostro parere oggetto di contrattazione).

Tali materie ineriscono, infatti, a *“l'organizzazione degli uffici”* e *“alla gestione dei rapporti di lavoro”*.

Rimangono materie di accordo quelle elencate ai punti j), k) ed l) nonché la seconda parte compresa nel punto m):

*“j) applicazione dei diritti sindacali e determinazione dei contingenti di personale previsti dall'accordo di attuazione della legge n. 146/1990;*

*k) attuazione della normativa in materia di sicurezza nei luoghi di lavoro;*

*l) criteri per la ripartizione del fondo d'istituto e per l'attribuzione dei compensi accessori;*

*m) (...) i criteri per l'individuazione del personale nelle attività retribuite con il fondo di istituto”.*

Le più importanti materie di contrattazione sono oggi:

- quella relativa al Fondo dell'istituzione scolastica;
- quelle relative all'applicazione dei diritti sindacali.

### **23.4.2 Il Fondo dell'istituzione scolastica (FIS): una risorsa per la qualità della scuola**

La materia più complessa da concordare con la parte sindacale è il FIS: esso è finalizzato all'assegnazione dei compensi accessori al personale docente e non docente della scuola, al fine di sostenere il processo dell'autonomia scolastica ed, in particolare, la qualificazione e l'ampliamento dell'offerta formativa.

Nell'appiattimento retributivo del personale scolastico, il FIS ha finora rappresentato l'unica modalità di incentivazione e di riconoscimento del maggior impegno apportato nella realizzazione del PTOF.

La recente legge n. 107/2015 (commi 126-130) ha istituito il fondo per la valorizzazione del merito del personale docente, attribuendo al dirigente scolastico il compito di assegnare annualmente, sulla base dei criteri individuati dal comitato di valutazione, un *bonus* agli insegnanti da lui ritenuti meritevoli sulla base di motivata valutazione. In attesa che la valorizzazione del merito dia i risultati sperati, per la direzione della scuola il FIS continua a costituire una leva importante per sollecitare la collaborazione e per guidarla verso gli obiettivi ritenuti prioritari dall'amministrazione scolastica, anche perché FIS e *bonus* hanno finalità non coincidenti e le modalità di attribuzione sono ben diverse (la contrattazione per il FIS, l'autonoma valutazione del dirigente, sulla base dei criteri individuati dal comitato di valutazione, per il *bonus*). In entrambi i casi il criterio da seguire non può essere quello della "distribuzione a pioggia", in nome di un equalitarismo superato e, oltretutto, non più lecito: l'art. 18, comma 2, del D.Lgs. n. 165/2001 vieta "*la distribuzione in maniera indifferenziata o sulla base di automatismi di incentivi e premi collegati alla performance in assenza delle verifiche e attestazioni sui sistemi di misurazione e valutazione adottati ai sensi del presente decreto*".

Dal prossimo CCNL la scuola attende accordi applicativi delle norme sulla premialità: tuttavia i criteri che il dirigente scolastico assume già oggi per la contrattazione della risorsa del FIS non possono che ispirarsi alla legge.

### **23.4.3 La dotazione finanziaria del FIS**

Il calcolo della dotazione finanziaria, assegnata dal MIUR per il fondo di istituto all'inizio dell'anno scolastico, sulla quale ogni scuola può fare affidamento, avviene secondo i parametri stabiliti in sede di contrattazione nazionale.

I valori in vigore dall'anno 2009, previsti dall'art. 4 del CCNL Comparto Scuola del 23 gennaio 2009 (biennio economico 2008/2009), sono:

- € 4.056,00 per ciascun punto di erogazione del servizio (cioè: plessi, sezioni staccate, scuole carcerarie ecc.);
- € 802,00 moltiplicato per ciascuno dei posti in organico di diritto di tutto il personale (docente e ATA);
- € 857,00 ulteriori per ciascun posto in organico di diritto del personale docente degli istituti secondari di secondo grado, finalizzati alle attività di recupero.

Tuttavia, avvenne poi che il decreto legge n. 78 del 2010, convertito nella legge n. 122/2010, bloccò "*per gli anni 2011, 2012 e 2013 il trattamento economico complessivo dei singoli dipendenti, anche di qualifica dirigenziale, ivi compreso il trattamento accessorio*" (art. 9, c. 1).

Ne seguì una serie di accordi sindacali, per altro non condivisi da tutte le organizzazioni dotate di rappresentatività, per ridare al personale scolastico il pagamento degli scatti utilizzando dapprima le economie derivanti dal Piano programmatico *ex lege* n. 133/2008 e, quindi, gli accantonamenti per il Fondo delle istituzioni scolastiche.

In tal modo il FIS è stato pesantemente ridimensionato, al punto da vanificarne in parte la funzione: infatti, dopo i prelievi per recuperare gli scatti del 2011 e del 2012, la massa salariale del FIS si è ridotta della metà (650 milioni quando nel 2008/2009 conteneva circa 1,3 miliardi).

### **23.4.4 Attività dei docenti retribuibili con il FIS**

In conformità all'art. 88 del CCNL del 29 novembre 2007, le attività dei docenti che possono essere retribuite con il fondo dell'istituzione sono quelle relative alle diverse esigenze didattiche, organizzative, di ricerca e valutazione, alle aree del personale, anche con compensi forfettari.

Per i docenti la finalizzazione delle risorse va prioritariamente orientata:

- agli impegni didattici in termini di flessibilità, ore aggiuntive di insegnamento, di recupero e di potenziamento;
- al particolare impegno professionale in aula connesso alle innovazioni e alla ricerca didattica: consiste nelle prestazioni connesse alla turnazione ed a particolari forme di flessibilità dell'orario, alla sua intensificazione mediante una diversa scansione dell'ora di lezione ed all'ampliamento del funzionamento dell'attività scolastica, previste nel regolamento sull'autonomia;
- alle attività aggiuntive di insegnamento consistenti nello svolgimento, oltre l'orario obbligatorio e fino ad un massimo di sei ore settimanali, di interventi didattici volti all'arricchimento dell'offerta formativa;
- alle ore aggiuntive prestate per l'attuazione dei corsi di recupero per gli alunni con debito formativo: tali attività sono parte integrante dell'offerta formativa dell'istituto, sono programmate dal collegio dei docenti in coerenza con il PTOF e con i processi di valutazione attivati;
- ai compensi da corrispondere al personale docente ed educativo della cui collaborazione il dirigente intende avvalersi nello svolgimento delle proprie funzioni organizzative e gestionali (par. 16.2.2 e 18.4.1);
- alle attività aggiuntive funzionali all'insegnamento, come ad esempio svolgimento di compiti relativi alla progettazione e alla produzione di materiali utili per la didattica con particolare riferimento a prodotti informatici;
- i particolari impegni connessi alla valutazione degli alunni;
- i compensi per ogni altra attività deliberata dal consiglio di circolo o d'istituto nell'ambito del POF triennale.

#### **23.4.5 Ulteriori attività da compensare con finanziamenti aggiuntivi al FIS**

Altre attività, oggetto di contrattazione di istituto, prevedono fondi aggiuntivi al FIS:

- ore eccedenti per la sostituzione dei docenti assenti per brevi periodi;
- funzioni strumentali conferite a personale docente (par. 18.4.2);
- incarichi specifici conferiti a personale ATA;
- personale impegnato su progetti in "aree a rischio";
- indennità di direzione spettante al direttore s.g.a.

Anche le assegnazioni per le suddette attività sono comunicate dal Ministero al singolo istituto all'inizio di ogni anno scolastico.

#### **23.4.6 Le fasi della contrattazione sul FIS e la sua conclusione**

Una volta determinata la consistenza del fondo a disposizione, detratta la quota relativa alla indennità di direzione spettante al direttore s.g.a. (quota a destinazione vincolata), il dirigente scolastico, sulla base del PTOF, predispone la proposta di contrattazione integrativa relativa alla ripartizione delle risorse del FIS.

Convoca poi, con atto formale, la RSU e le organizzazioni sindacali territoriali firmatarie del CCNL per

consegnare loro la proposta contrattuale: le trattative (art. 6 del CCNL 2007) devono iniziare non oltre il 15 settembre.

A corredo della contrattazione integrativa va redatta la relazione illustrativa del dirigente scolastico e la relazione tecnico-finanziaria a cura del d.s.g.a.

L'accordo, di regola, va sottoscritto entro il 30 novembre per essere poi sottoposto alla certificazione da parte dei Revisori dei conti: il termine per l'accertamento è fissato in trenta giorni. Decorso inutilmente tale termine, si forma il silenzio assenso (par. 22.9.4). Le amministrazioni pubbliche hanno l'obbligo di pubblicare in modo permanente sul proprio sito istituzionale i contratti integrativi stipulati, unitamente alla relazione tecnico-finanziaria e a quella illustrativa, certificate dai Revisori.

#### **23.4.7 Modalità di conferimento degli incarichi**

Conclusa e certificata la contrattazione, il dirigente scolastico conferisce individualmente e in forma scritta gli incarichi relativi allo svolgimento delle attività aggiuntive da retribuire con il fondo d'istituto. L'atto indica:

- il tipo di incarico;
- le modalità di svolgimento;
- gli obiettivi da raggiungere;
- la misura del compenso;
- la richiesta di relazione documentata da presentare alla fine dello svolgimento dell'incarico circa le attività realmente effettuate e gli obiettivi raggiunti.

#### **23.4.8 La liquidazione delle spettanze**

Al termine delle attività, generalmente corrispondente con il termine delle attività didattiche (30 giugno), il personale incaricato presenta la relazione documentata sull'attività svolta.

Il dirigente scolastico verifica la rispondenza di quanto dichiarato rispetto agli obiettivi assegnati e al compimento delle attività oggetto di incarico. Tale relazione va presentata anche al collegio dei docenti.

Provvede, quindi, tramite l'ufficio di segreteria, alla determinazione dei compensi da retribuire. Il pagamento avviene tramite il cedolino dello stipendio.

### **23.5 L'esercizio dei diritti sindacali nella scuola**

---

Costituiscono materia di contrattazione i criteri e le modalità di applicazione dei diritti sindacali e la determinazione dei contingenti in servizio in caso di sciopero per assicurare i servizi minimi essenziali previsti dalla legge n. 146/1990.

Sono pure definite nel contratto integrativo di istituto la regolamentazione delle assemblee sindacali in orario di lavoro, le modalità di utilizzo dei permessi sindacali da parte dei membri della RSU, le modalità di accesso agli atti da parte dei rappresentanti sindacali nella funzione di patrocinio dei dipendenti, la fruibilità dell'albo sindacale. Circa la posizione del personale verso l'amministrazione nell'esercizio dei diritti sindacali, occorre rimarcare la differenza fra assemblea sindacale e sciopero.

La partecipazione all'assemblea sindacale è retribuita e costituisce servizio a tutti gli effetti: perciò il

personale è tenuto alla massima collaborazione nei termini previsti dal contratto, relativi in particolare alla dichiarazione di adesione e ai termini per comunicarla.

Chi sciopera esercita, invece, a proprie spese il diritto previsto dall'art. 40 Cost.: pertanto non è obbligato alla preventiva dichiarazione (infatti il CCNL parla di "volontaria comunicazione" 23.5.3).

### **23.5.1 L'assemblea sindacale**

L'art. 8 del CCNL regola la materia, assegnando al dirigente scolastico compiti diversi a seconda che le assemblee riguardino personale docente o personale ATA.

In particolare il dirigente scolastico:

- per le assemblee in cui è coinvolto anche il personale docente sospende le attività didattiche delle sole classi, o sezioni di scuola dell'infanzia, i cui docenti hanno dichiarato di partecipare all'assemblea;
- per le assemblee in cui è coinvolto anche il personale ATA, se la partecipazione è totale, stabilisce, con la contrattazione di istituto, la quota e i nominativi del personale tenuto ad assicurare i servizi essenziali relativi la vigilanza degli ingressi alla scuola, al centralino e ad altre attività indifferibili coincidenti con l'assemblea sindacale (CCNL, art. 8, comma 9).

### **23.5.2 L'esercizio del diritto di sciopero**

Per quanto concerne gli scioperi, il contratto di istituto regolamenta i contingenti minimi di collaboratori scolastici e di personale amministrativo previsti in caso di sciopero parziale per garantire lo svolgimento delle lezioni alle classi dei docenti non aderenti allo sciopero oppure per garantire *"l'esigenza di assicurare la continuità dei servizi degli asili nido, delle scuole materne e delle scuole elementari, nonché lo svolgimento degli scrutini finali e degli esami, e l'istruzione universitaria, con particolare riferimento agli esami conclusivi dei cicli di istruzione"* (art. 1, comma 2, punto d, legge n. 146/1990).

Nel caso in cui si verifichi la concomitanza dello sciopero parziale degli insegnanti e dello sciopero totale dei non docenti, la quantificazione di questi contingenti è diversa in relazione all'ordine di scuola: i bambini della scuola dell'infanzia hanno bisogno di assistenza e vigilanza in modo diverso dagli studenti di una scuola del secondo ciclo.

È opportuno che, in segreteria, sia garantito almeno un assistente amministrativo per turno; per le classi un collaboratore scolastico ogni *tot* classi, a seconda dell'età e dell'autonomia personale degli alunni.

I contingenti minimi stabiliti dalla legge n. 146/1990 per i servizi essenziali devono essere sempre garantiti nei seguenti casi:

- effettuazione degli scrutini ed esami, con particolare riferimento agli esami finali;
- vigilanza sui minori durante il servizio di razione nel caso in cui il servizio sia stato eccezionalmente mantenuto;
- vigilanza degli impianti e delle apparecchiature il cui funzionamento non possa essere interrotto senza pericolo per le persone o le apparecchiature stesse;
- cura e allevamento del bestiame nelle aziende agrarie annesse agli istituti professionali;
- smaltimento di rifiuti tossici e radioattivi;
- pagamento degli stipendi al personale con rapporto di lavoro a tempo determinato;
- servizi indispensabili agli alunni convittori e semiconvittori nelle istituzioni educative, con particolare

riferimento alla vigilanza nelle ore notturne ed alla mensa.

La materia dello sciopero nella scuola è regolata dall'appendice (intitolata *"Attuazione della legge n. 146/90"*) al CCNL del 29 maggio 1999 in attuazione della legge n. 46/1990 *"Norme sull'esercizio del diritto di sciopero nei servizi pubblici essenziali e sulla salvaguardia dei diritti della persona costituzionalmente tutelati"*.

### **23.5.3 Modalità di erogazione del servizio scolastico in caso di sciopero**

Il comma 3 dell'art. 3 del citato CCNL prescrive: *"In occasione di ogni sciopero, i dirigenti scolastici inviteranno in forma scritta il personale a rendere comunicazione volontaria circa l'adesione allo sciopero entro il decimo giorno dalla comunicazione della proclamazione dello sciopero oppure entro il quinto, qualora lo sciopero sia proclamato per più comparti. Decorso tale termine, sulla base dei dati conoscitivi disponibili i dirigenti scolastici valuteranno l'entità della riduzione del servizio scolastico e, almeno cinque giorni prima dell'effettuazione dello sciopero, comunicheranno le modalità di funzionamento o la sospensione del servizio alle famiglie, nonché al dirigente dell'ufficio territoriale competente. L'astensione individuale dallo sciopero, che eventualmente segua la comunicazione dell'astensione dal lavoro, equivale ad un'offerta tardiva di prestazione di lavoro legittimamente rifiutabile dal dirigente scolastico o dal dirigente dell'ufficio territoriale competente"*. In queste circostante spetta personalmente al capo d'istituto garantire la pluralità di diritti e interessi in atto, in questo caso configgenti fra di loro:

- il diritto degli alunni e delle famiglie al servizio scolastico;
- il diritto di lavorare per chi non aderisce allo sciopero;
- il diritto di scioperare per chi vi aderisce.

Il personale è "invitato" a rendere comunicazione volontaria circa l'adesione allo sciopero; il dirigente scolastico, per formulare l'orario sostitutivo, fa conto esclusivamente sui docenti che hanno dichiarato di essere in servizio (non può fare affidamento su quelli che hanno dichiarato l'astensione dal servizio e neppure su quelli che non hanno dato nessuna indicazione).

## **23.6 Inderogabilità delle norme di legge in sede di contrattazione**

---

Negli ultimi anni la necessità per lo Stato di incamerare da subito gli effetti delle riforme operate nel campo della pubblica amministrazione e della spesa pubblica hanno comportato l'inclusione di clausole di inderogabilità della legge anche nel caso in cui essa vada a normare materie tradizionalmente oggetto di contrattazione. Viene attuato, in altre parole, il dettato dell'art. 97 della Costituzione, il cui comma 1 prescrive che *"i pubblici uffici sono organizzati secondo disposizioni di legge (...)"*.

Ad esempio, nel D.Lgs. n. 150/2009 (c.d. decreto Brunetta) è espressamente previsto che:

- le disposizioni del Titolo III *"Merito e premi"* *"hanno carattere imperativo, non possono essere derogate dalla contrattazione collettiva e sono inserite di diritto nei contratti collettivi ai sensi e per gli effetti degli articoli 1339 e 1419, secondo comma, del codice civile, a decorrere dal periodo contrattuale successivo a quello in corso alla data di entrata in vigore del presente decreto"* (art. 29);

- le disposizioni del novellato art. 55 e sgg. del D.Lgs. n. 165/2001 in materia di responsabilità e sanzioni disciplinari dei pubblici dipendenti *“costituiscono norme imperative, ai sensi e per gli effetti degli articoli 1339 e 1419, secondo comma, del codice civile, e si applicano ai rapporti di lavoro di cui all’articolo 2, comma 2, alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche di cui all’articolo 1, comma 2”* (art. 68).

La recente legge n. 107/2015, che modifica in modo incisivo materie inerenti il profilo giuridico di docenti e dirigenti scolastici, contiene il comma 196, il quale recita: *“Sono inefficaci le norme e le procedure contenute nei contratti collettivi, contrastanti con quanto previsto dalla presente legge”*.

## In sintesi

### Capitolo 11 L’evoluzione storica della scuola italiana

#### 1. L’Ottocento

Nel 1861 il modello di scuola del Regno di Sardegna fu esteso al nascente Regno d’Italia. Il sistema scolastico previsto dalla **Legge Casati del 1859** era articolato in tre rami: istruzione superiore o universitaria; istruzione secondaria classica; istruzione tecnica e primaria. Erano obbligatori solo i primi due anni della scuola elementare, prevista della durata complessiva di quattro anni. La **Legge Coppino del 1877** innalzò a tre anni l’obbligo dell’istruzione elementare, la cui durata complessiva divenne di 5 anni.

#### 2. La prima metà del Novecento

L’analfabetismo restava il problema principale: nel censimento del 1901 il 56% della popolazione italiana risultava analfabeta, con punte altissime per le donne e nelle aree rurali, mentre la situazione nelle zone industriali era migliore.

Nel **1904 la Riforma Orlando** prolungò l’obbligo scolastico fino all’età di 12 anni e modificò l’articolazione del corso di studi: al termine del quarto anno i percorsi si dividevano fra coloro che proseguivano nel quinto e nel sesto anno della scuola elementare (un anticipo dell’avviamento professionale) e coloro che accedevano all’istruzione secondaria.

Nel **1911**, con la **legge Daneo-Credaro**, le scuole elementari passarono alla diretta gestione dello Stato tramite le Province e i patronati scolastici diventarono obbligatori per fornire assistenza alle famiglie in difficoltà.

Nel **1923**, con la **Riforma Gentile** il sistema scolastico fu definitivamente centralizzato e gerarchizzato. Alla base della riforma c’era una **concezione aristocratica della cultura e dell’educazione**, intesa come strumenti di selezione dei migliori.

La scuola elementare tornò ad essere di cinque anni, divisi in due cicli (grado inferiore di tre anni e grado superiore di due). **L’obbligo scolastico** fu elevato **fino al quattordicesimo anno di vita**, anche se la sua attuazione rimase condizionata dalla massiccia evasione scolastica nelle aree più povere del Paese. L’alunno che conseguiva la licenza elementare aveva quattro possibilità:

- il ginnasio, che dava l’accesso al liceo;
- l’istituto tecnico, articolato in un corso inferiore e in uno superiore;
- l’istituto magistrale, articolato in un corso inferiore e in uno superiore;

- la scuola complementare, di indirizzo tecnico, commerciale ed agrario, denominata poi scuola di avviamento professionale, della durata di tre anni.

A seguito del Concordato del 1929 la **religione cattolica** divenne materia d'insegnamento in tutte le scuole non universitarie; per chi non intendeva seguire tale insegnamento era previsto l'esonero su richiesta.

### **3. La scuola nella Costituzione repubblicana**

Con l'approvazione della Costituzione, entrata in vigore il primo gennaio 1948, sono stati individuati e sanciti i principi fondamentali su cui si fonda il sistema dell'istruzione.

Gli articoli che riguardano più o meno direttamente l'istruzione sono i seguenti:

- gli **articoli 2 e 3** sanciscono i diritti inviolabili dell'uomo, l'uguaglianza e la pari dignità sociale di tutti i cittadini, l'impegno della Repubblica a rimuovere gli ostacoli al pieno sviluppo della persona umana;
- **l'articolo 7** costituzionalizza i Patti Lateranensi del 1929;
- **l'articolo 9** assegna alla Repubblica il compito di promuovere lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica;
- **l'articolo 29** afferma i diritti della famiglia come società naturale fondata sul matrimonio e proclama il dovere e il diritto dei genitori di mantenere, istruire ed educare i figli;
- **l'articolo 31** impegna la Repubblica a sostenere le famiglie e a proteggere la maternità, l'infanzia e la gioventù;
- **l'articolo 33** introduce il principio della libertà di insegnamento, attribuisce alla Repubblica il compito di dettare norme generali sull'istruzione e di istituire scuole statali per ogni ordine e grado; riconosce a soggetti privati la facoltà di istituire scuole senza oneri per lo Stato;
- **l'articolo 34** afferma che la scuola è aperta a tutti; stabilisce l'obbligo di istruzione per almeno otto anni; sancisce il dovere della Repubblica di garantire a tutti i cittadini meritevoli e capaci il raggiungimento dei gradi più alti dell'istruzione anche se sono privi dei mezzi economici;
- **l'articolo 35** riconosce la formazione professionale dei lavoratori;
- **l'articolo 117** definisce le competenze dello Stato e delle Regioni in materia di istruzione e di formazione professionale.

L'art. 117 è stato riformulato nel 2001 con legge costituzionale n. 3; è in corso di riscrittura a seguito del progetto di riforma costituzionale in via di approvazione nel corso del 2016.

### **4. La seconda metà del Novecento**

**Nel 1962** il Governo istituì la **scuola media unica obbligatoria**, dando concretezza all'art. 34 Cost. (obbligo scolastico di 8 anni).

Dopo le proteste del Sessantotto, la legge delega n. 477 del 1973 e i decreti attuativi (**decreti delegati**):

- introdussero la partecipazione di famiglie e studenti nella vita scolastica;
- istituirono gli organi collegiali della scuola e ridefinirono lo stato giuridico del personale scolastico;
- consentirono l'avvio di sperimentazioni innovative rispetto agli ordinamenti in vigore.

Gli **anni Novanta** videro una serie di riforme settoriali, quali la riforma della scuola elementare, l'adozione del Testo Unico delle leggi sulla scuola, l'istituzione dell'Istituto comprensivo, l'innalzamento dell'obbligo scolastico a 10 anni.

La **Legge 59/1997** introdusse l'**autonomia scolastica** (art. 21).

**La parità scolastica** fu introdotta con la legge n. 62 del 2000: con essa fu istituito il **sistema pubblico di educazione e di istruzione**, comprendente le scuole statali e le scuole non statali paritarie.

### **5. Dalla riforma Moratti alla Buona scuola**

Con la Legge 53/2003 (**riforma Moratti**) si è proceduto alla riforma del sistema dell'istruzione non universitaria, riordinando:

- la scuola dell'infanzia;
- la scuola del primo ciclo (scuola primaria e scuola secondaria di primo grado);
- la scuola del secondo ciclo (scuola secondaria articolata su due sottosistemi, dei licei e dell'istruzione e formazione professionale).

Della riforma Moratti è rimasta oggi solo l'impostazione generale di sistema. Infatti, nel 2007, il cambio di maggioranza legislativa ne comportò il parziale accantonamento; fra il 2009 e il 2010 una serie di provvedimenti di contenimento della spesa pubblica riorganizzarono la scuola del primo e del secondo ciclo. Nel 2015, la legge n. 107 (cosiddetta **Buona scuola**) ha disposto una complessiva *"Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione"* da attuarsi (soprattutto) mediante una serie di deleghe legislative da attuare entro 18 mesi dall'entrata in vigore della legge (16 luglio 2015). Sono entrate subito in vigore alcune norme inerenti:

- il Piano straordinario di assunzioni di circa 100.000 insegnanti;
- la trasformazione del Piano dell'offerta formativa in Piano triennale;
- l'acquisizione da parte delle scuole delle nuove risorse dell'organico potenziato, derivanti dalle nuove assunzioni;
- le diverse procedure di valutazione dell'anno di prova dei neodocenti;
- un diverso sistema di incardinamento territoriale dei docenti di ruolo e di chiamata per incarichi triennali.

## **Capitolo 12 La scuola dell'infanzia e del primo ciclo**

### **1. L'ordinamento della scuola dell'infanzia**

La **scuola materna statale** fu istituita con la legge 18 marzo 1968, n. 444.

L'attuale scuola dell'infanzia è un percorso prescolastico, consigliato ma non obbligatorio, per i bambini **dai 3 ai 6 anni d'età**.

Il funzionamento normale è di quaranta ore settimanali, su cinque o sei giorni, elevabili fino a un massimo di cinquanta ore settimanali e riducibili a non meno di venticinque.

Le sezioni di scuola primaria sono costituite, di norma, con un numero di bambini non inferiore a 18 e non superiore a 26.

Per i bambini da 24 a 36 mesi possono essere attivate le **sezioni primavera**, sulla base di progetti di scuola nell'ambito di intese fra gli Uffici scolastici regionali e le Regioni.

Le Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia sono contenute nelle **Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo**, emanate nel 2012.

### **2. La scuola primaria**

La scuola primaria costituisce il primo gradino del primo ciclo di istruzione. L'obbligo di iscrizione alla scuola primaria deriva dal compimento dei 6 anni.

All'atto dell'iscrizione, i genitori o gli esercenti la responsabilità genitoriale esprimono le proprie opzioni

rispetto all'orario settimanale, che prevede quattro modelli:

1. le **24** ore settimanali, introdotte dalla legge n. 169/2008;
2. le **27** ore settimanali, introdotte dal D. Lgs n. 59/2004 (art. 7);
3. le **30** ore settimanali, che alle 27 dell'opzione n. 2 aggiungono altre 3 ore di attività opzionali rimesse alla scelta dei genitori e alle disponibilità di organico (i modelli orari n. 2 e n. 3 derivano dalla legge n. 53/2003, c.d. "riforma Moratti");
4. le **40** ore settimanali (tempo pieno), con 8 ore giornaliere per 5 giorni settimanali, con incluso l'orario per l'intervallo mensa, la cui durata (da una a due ore) è deliberata dal consiglio d'Istituto su proposta del collegio dei docenti.

Le classi della scuola primaria sono costituite, di norma, con un numero di bambini non inferiore a 15 e non superiore a 26.

L'insegnamento della **lingua inglese** è stato reso obbligatorio dalla Legge 53/2003. L'orario settimanale è differenziato a seconda delle annualità: un'ora nella classe prima, due nella seconda, tre nelle successive.

Le Indicazioni nazionali per la scuola primaria sono contenute nelle "Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo", emanate nel 2012.

La **valutazione periodica ed annuale del rendimento scolastico** degli alunni, nonché la relativa certificazione, è espressa con voti in decimi; la valutazione del **comportamento** è invece espressa con un giudizio, formulato secondo le modalità deliberate dal collegio dei docenti. Anche per la **religione cattolica** resta la valutazione attraverso un giudizio sintetico. Gli insegnanti di **sostegno**, assegnati alle classi in cui sono inseriti alunni con certificazione di handicap, partecipano alla valutazione di tutti gli alunni.

I docenti possono deliberare all'unanimità di **non ammettere** un alunno alla classe successiva soltanto in casi eccezionali debitamente motivati.

Il criterio della frequenza di almeno tre quarti dell'orario annuale personalizzato non è previsto per la scuola primaria: ne consegue che la valutazione **dell'incidenza delle assenze** sul profitto scolastico è rimessa al team dei docenti.

### **3. La scuola secondaria di primo grado**

Successiva alla scuola primaria, della durata di tre anni, la scuola secondaria di primo grado prevede due modelli di funzionamento orario settimanale:

- orario di base di 30 ore settimanali (**tempo normale**);
- **tempo prolungato** di 36 ore settimanali, elevabili fino a 40 su autorizzazione dell'Ufficio scolastico regionale: l'orario è comprensivo del tempo dedicato alla mensa.

Spetta ai genitori o agli esercenti la responsabilità genitoriale esprimere la relativa opzione in sede di iscrizione.

Le classi prime sono costituite, di norma, con non meno di 18 e non più di 27 alunni, elevabili fino a 28 in caso di iscritti in eccedenza.

È previsto l'insegnamento di due lingue comunitarie: la **prima è obbligatoriamente l'inglese**, con tre ore settimanali; la seconda lingua ha due ore settimanali e, sulla base del Piano dell'offerta formativa, prevede normalmente l'opzione fra il francese, lo spagnolo o il tedesco.

### **4. Le Indicazioni nazionali per il primo ciclo**

Le Indicazioni nazionali del 2012 sottolineano che la **scuola primaria e la scuola secondaria di primo**

grado vanno unitariamente a costituire il **primo ciclo dell'istruzione**. Da qui la scelta del curricolo verticale, costruito dall'autonomia scolastica all'interno del quadro di riferimento offerto dalle Indicazioni. Gli **obiettivi di apprendimento** sono scanditi:

- al termine della classe terza della scuola primaria;
- al termine della classe quinta della scuola primaria;
- al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado.

## 5. La valutazione periodica e finale - l'esame di Stato conclusivo del primo ciclo d'istruzione

Nella scuola secondaria (di primo e di secondo grado) l'anno scolastico è valido quando l'alunno ha frequentato almeno **tre quarti dell'orario annuale personalizzato**.

La **competenza della valutazione periodica e finale** spetta al consiglio di classe, presieduto dal dirigente scolastico o da un suo delegato. Gli alunni devono essere valutati nelle singole discipline e nel comportamento con **voti espressi in decimi**; l'insegnamento della religione cattolica è valutato attraverso un giudizio sintetico.

Per essere ammessi all'anno successivo o all'esame di Stato gli alunni devono conseguire la sufficienza in tutte le materie, compreso il voto di comportamento. In presenza di **carenze in una o più discipline** il consiglio di classe può deliberare a maggioranza l'ammissione: in tal caso inserisce una *specifica nota* nel documento di valutazione per richiamare la responsabilità della famiglia e dello studente per il recupero. **L'ammissione all'esame di Stato** avviene con lo scrutinio finale della classe terza e consiste nell'attribuzione del **voto di idoneità**, formulato in decimi, a seguito di:

- verifica preliminare della frequenza per accertare la validità dell'anno (frequenza di almeno tre quarti dell'orario annuale personalizzato);
- votazione non inferiore a sei decimi in ciascuna disciplina;
- voto di comportamento non inferiore a sei decimi;
- verifica del consiglio orientativo espresso antecedentemente alla scadenza per le iscrizioni ai percorsi del secondo ciclo o dell'IeFP (istruzione e formazione professionale).

La **commissione esaminatrice** è composta di tutti i docenti delle terze classi della scuola, inclusi i docenti di sostegno; il presidente è nominato dall'Ufficio scolastico regionale.

L'esame di Stato prevede lo svolgimento di cinque prove scritte (quattro d'Istituto e una nazionale) e di una prova orale.

Le **prove scritte** d'Istituto sono: italiano, matematica e scienze, inglese, seconda lingua comunitaria. Ad esse si aggiunge la prova scritta nazionale su testi scelti dal Ministero tra quelli predisposti annualmente dall'INVALSI. Consiste in due test, uno di italiano e uno di matematica, da somministrare consecutivamente l'uno all'altro in una mattina determinata su scala nazionale.

La **prova orale** consiste in un colloquio pluridisciplinare, condotto collegialmente alla presenza dell'intera sottocommissione esaminatrice.

Il **voto finale** dell'esame è costituito dalla media aritmetica dei seguenti voti in decimi:

- il voto di ammissione all'esame;
- i cinque voti ottenuti nelle prove scritte;
- il voto della prova orale.

Il voto finale è arrotondato all'unità superiore per frazione pari o superiore a 0,5. Ai candidati che conseguono

il punteggio di dieci decimi può essere assegnata la **lode** da parte della commissione con decisione assunta all'unanimità.

Ai candidati licenziati va consegnata la **certificazione delle competenze**: dal 2015/16 il modello è fornito dal Ministero. La certificazione si conclude con la conferma o la revisione del **consiglio orientativo** rilasciato in sede di ammissione all'esame.

## Capitolo 13 Il secondo ciclo dell'istruzione

### 1. La pari dignità di "istruzione" e "istruzione e formazione professionale"

Con la riforma Moratti fu affermata la **pari dignità dei due percorsi** successivi alla scuola del primo ciclo: quello **dell'istruzione quinquennale, a cura dello Stato**, e quello **dell'istruzione e formazione professionale, a cura delle Regioni**.

La parificazione legislativa dei due percorsi ha comportato che il c.d. secondo canale fosse implementato di obiettivi e contenuti culturali, così da ridenominarsi *"istruzione e formazione professionale"* (IeFP); portato a **tre anni**, con la possibilità di conseguimento del titolo del quarto anno, consente l'inserimento al quinto anno dell'istruzione del secondo ciclo, così da accedere all'esame di Stato conclusivo. Il primo biennio di entrambi i canali è utile **all'assolvimento dell'obbligo decennale di istruzione**.

### 2. Gli ordinamenti della scuola secondaria di secondo grado

A seguito della legge 40/2007, il secondo ciclo dell'istruzione è tornato ad articolarsi nel tradizionale "sistema a tre punte": istituti professionali, istituti tecnici, licei.

Dopo il riordino del 2010, la scuola secondaria di secondo grado è disciplinata dal:

- D.P.R. n. 87/2010, Regolamento per gli istituti professionali;
- D.P.R. n. 88/2010, Regolamento degli istituti tecnici;
- D.P.R. n. 89/2010, Regolamento dei licei.

### 3. La formazione delle classi

Le classi del primo anno di corso degli istituti e delle scuole di istruzione secondaria di secondo grado sono costituite, di norma, con **non meno di 27 studenti**.

Di regola le **classi intermedie** sono costituite in numero pari a quello delle classi di provenienza degli studenti purché siano formate con un numero medio non inferiore a 22. Le **classi terminali** sono costituite in numero pari a quello delle corrispondenti penultime classi funzionanti nell'anno scolastico precedente, purché vi siano iscritti almeno 10 alunni.

### 4. CLIL: insegnamento e apprendimento in altra lingua

L'apprendimento integrato di lingua e contenuto (**Content and language integrated learning, CLIL**) comporta l'uso della lingua straniera quale mezzo per l'apprendimento di contenuti.

Il CLIL trova attuazione:

- **nell'ultimo anno dei licei e degli istituti tecnici**, in cui l'insegnamento di una disciplina non linguistica è impartito in lingua straniera;
- **nei licei linguistici**, in cui l'insegnamento di una disciplina non linguistica in una prima lingua comincia a partire dal terzo anno; dal quarto anno, una seconda materia è veicolata in altra lingua.

Per quanto concerne invece gli istituti professionali, il CLIL non è previsto dal relativo Regolamento, anche se è possibile utilizzare la quota di autonomia per consolidare esperienze già avviate.

Per i CLIL sono necessari docenti preparati e che posseggano non solo competenze disciplinari, ma anche competenze interculturali e linguistico-comunicative in una lingua straniera.

## **5. Il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue e il Portfolio europeo delle lingue**

Il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue è il sistema che qualifica il livello di abilità conseguito da chi studia una lingua europea.

Distingue tre fasce di competenza: **livello C**-"Padronanza"; **livello B** - "Autonomia"; **livello A**- "Base". Ciascuna fascia si riparte a sua volta in due livelli, per il totale di **sei livelli** complessivi.

Il **Portfolio Europeo delle Lingue** è il documento che accompagna coloro che studiano una lingua nel loro percorso di apprendimento lungo tutto l'arco della vita. È formato da tre diverse sezioni: il *Passaporto delle lingue*, la *Biografia linguistica* e il *Dossier*.

## **6. L'alternanza scuola-lavoro**

L'alternanza scuola-lavoro è una modalità di svolgimento della formazione dai 15 ai 18 anni, al fine di assicurare ai giovani l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro. I percorsi in alternanza ricadono sotto la responsabilità della scuola, sulla base di convenzioni con le imprese, le loro associazioni, le Camere di commercio, gli enti pubblici e privati, gli ordini professionali, i musei ed altri istituti pubblici o privati disponibili ad accogliere gli studenti.

Tali percorsi, che non costituiscono un rapporto individuale di lavoro, hanno la durata complessiva di:

- almeno **400 ore nel triennio finale degli istituti tecnici e professionali**;
- almeno **200 ore nel triennio finale dei licei**.

## **7. La valutazione degli studenti**

Anche per la valutazione degli alunni nelle scuole del secondo ciclo **le regole sono dettate dal D.P.R. 122/2009**. La valutazione, periodica e finale, è effettuata dal consiglio di classe, presieduto dal dirigente scolastico o da un suo delegato, con deliberazione assunta, ove necessario, a maggioranza. I docenti di sostegno, contitolari della classe, partecipano alla valutazione di tutti gli alunni. La **valutazione del comportamento** degli alunni è espressa in decimi e il voto numerico è riportato anche in lettere nel documento di valutazione.

Anche nella secondaria di secondo grado la validità dell'anno scolastico è subordinata alla **frequenza di almeno tre quarti dell'orario annuale** personalizzato (il collegio dei docenti può prevedere motivate e straordinarie deroghe per casi eccezionali).

Per l'ammissione alla classe successiva, in sede di scrutinio finale, gli alunni devono conseguire:

- **il voto di comportamento non inferiore a sei decimi**;
- **i voti in ciascuna disciplina non inferiori a sei decimi**.

Nel caso di alunni che non hanno conseguito la sufficienza in una o più discipline, il consiglio di classe sospende il giudizio e predispone **interventi didattici per il recupero** svolgendoli non oltre la data di Inizio delle lezioni dell'anno scolastico successivo. Al termine degli interventi, il consiglio di classe verifica i risultati conseguiti e formula il giudizio finale che, in caso di esito positivo, comporta l'ammissione alla classe successiva.

## **8. Il credito scolastico e il credito formativo**

**Il credito scolastico** tiene in considerazione la media dei voti, l'assiduità della frequenza, l'interesse, l'impegno e il comportamento nonché eventuali crediti formativi.

All'alunno che ne sia meritevole il consiglio di classe attribuisce, nello scrutinio finale di ciascuno degli ultimi tre anni della scuola superiore, un apposito punteggio: la somma dei punteggi ottenuti nei tre anni costituisce il credito scolastico che si aggiunge ai punteggi riportati dai candidati nelle prove d'esame. **Il credito massimo attribuibile nel triennio ammonta a 25 punti.**

**Il credito formativo** consiste in qualificate esperienze dalle quali derivino competenze coerenti con il tipo di corso cui si riferisce l'esame di Stato. Tali esperienze sono acquisite, al di fuori della scuola di appartenenza, in ambiti e settori della società civile legati alla formazione della persona ed alla crescita umana, civile e culturale.

## **9. L'esame di Stato**

L'esame di Stato è finalizzato all'accertamento delle conoscenze e delle competenze acquisite nell'ultimo anno del corso di studi.

Le procedure d'esame sono di competenza della **commissione**, composta da un **presidente esterno all'istituto** e da **sei componenti, la metà interni e la metà esterni all'istituto**.

L'esame prevede **tre prove scritte** ed un colloquio.

L a **prima** prova scritta è intesa ad accertare la padronanza della lingua italiana nonché le capacità espressive, logico-linguistiche e critiche del candidato.

La **seconda** prova ha per oggetto una delle materie caratterizzanti il corso di studio.

La **terza** prova è espressione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche: pertanto è strettamente correlata al POF adottato da ciascuna di esse. È strutturata in modo da consentire anche l'accertamento della conoscenza di una lingua straniera.

I testi relativi alla prima e alla seconda prova scritta sono scelti dal Ministero; il testo della terza prova scritta è predisposto dalla commissione d'esame.

Il **colloquio** si svolge su argomenti di interesse multidisciplinare attinenti ai programmi e al lavoro didattico dell'ultimo anno di corso; si svolge alla presenza dell'intera commissione.

È prevista la discussione degli elaborati delle prove scritte.

A conclusione dell'esame di Stato è assegnato a ciascun candidato un **voto finale** complessivo in centesimi, risultato della somma dei punti attribuiti dalla commissione d'esame alle prove scritte (max 45 punti) e al colloquio (max 30) nonché dei punti per il credito scolastico (max 25) acquisito da ciascun candidato.

Il **punteggio minimo** per superare l'esame è di **60/100**.

Fermo restando il punteggio massimo di 100., la commissione di esame può, per gli studenti meritevoli, integrare il punteggio fino ad un massimo di 5 punti.

A coloro che conseguono il **punteggio massimo di 100 punti** senza fruire di tale integrazione, a determinate condizioni, può essere attribuita la **lode**.

## **Capitolo 14 Gli ordinamenti di istituti professionali, istituti tecnici, licei**

### **1. Gli istituti professionali**

Gli istituti professionali appartengono ad un'area tecnico-professionale unitaria finalizzata al rilascio di titoli conclusivi e dotati di una propria identità ordinamentale. Hanno come riferimento le filiere produttive, a differenza degli istituti tecnici che hanno come riferimento le filiere tecnologiche.

L'istituto professionale ha la **durata di cinque anni**. È suddiviso in due bienni e in un quinto anno, al termine del quale gli studenti sostengono l'esame di Stato.

Il **primo biennio**, valido ai fini dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione, prevede per ciascun anno:

- 660 ore di attività e insegnamenti di istruzione generale (20 ore settimanali);
- 396 ore di attività e insegnamenti obbligatori di indirizzo (12 ore settimanali).

**Il secondo biennio e l'ultimo anno** prevedono, per ciascun anno:

- 495 ore di attività e insegnamenti di istruzione generale (15 ore settimanali);
- 561 ore di attività e insegnamenti obbligatori di indirizzo (17 ore settimanali).

Gli istituti professionali sono divisi in **due settori**, ciascuno dei quali è suddiviso in indirizzi.

**Il settore Industria ed artigianato è suddiviso in due indirizzi:**

- Produzioni industriali ed artigianali, con le articolazioni Industria e Artigianato;
- Manutenzione ed assistenza tecnica.

**Il settore dei Servizi comprende quattro indirizzi:**

- Servizi per l'agricoltura e lo sviluppo rurale;
- Servizi socio-sanitari con le articolazioni: Servizi socio-sanitari, Odontotecnico e Ottico;
- Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera con le seguenti articolazioni: Enogastronomia, Servizi di sala e di vendita, Accoglienza turistica;
- Servizi commerciali.

La programmazione educativa e didattica fa riferimento alle **Linee guida** emanate nel 2010 (per il primo biennio) e nel 2012 (per il secondo biennio e l'ultimo anno).

**Dopo il superamento dell'esame di Stato conclusivo**, i diplomati degli istituti professionali, oltre alle opportunità del lavoro e dell'iscrizione all'università, hanno le seguenti possibilità:

- percorsi di 800/1000 ore per conseguire una specializzazione tecnica superiore (**IFTS**);
- percorsi biennali per conseguire un diploma di tecnico superiore nelle aree tecnologiche più avanzate presso gli Istituti Tecnici Superiori (**ITS**).

## 2. Gli istituti tecnici

Gli istituti tecnici forniscono una preparazione tecnica e scientifica di base necessaria a coloro che mirano a inserirsi in un settore qualificato del mondo del lavoro dipendente o delle libere professioni. I corsi hanno la **durata di cinque anni** suddivisi in due bienni e in un ultimo anno al termine del quale gli studenti sostengono l'esame di Stato.

Sono previste 1056 ore annuali corrispondenti ad una media di 32 ore settimanali.

Nell'ultimo anno si introduce l'insegnamento di una disciplina tecnico-professionale in una lingua straniera. Il **settore economico** è suddiviso in **due indirizzi**: Amministrazione, finanza e marketing; Indirizzo turismo.

Il **settore tecnologico** è suddiviso in **nove indirizzi**: Meccanica, meccatronica ed energia; Trasporti e logistica; Elettronica ed elettrotecnica; Informatica e telecomunicazioni; Grafica e comunicazione; Chimica, materiali e biotecnologie; Sistema moda; Agraria, agroalimentare e agroindustria; Costruzioni, ambiente e territorio.

Nell'ultimo anno di corso si introduce l'insegnamento di una lingua straniera in una disciplina non linguistica (CLIL).

La programmazione educativa e didattica fa riferimento alle **Linee guida** emanate nel 2010 (per il primo

biennio) e nel 2012 (per il secondo biennio e l'ultimo anno).

**Dopo il superamento dell'esame di Stato conclusivo**, i diplomati degli istituti professionali, oltre alle opportunità del lavoro e dell'iscrizione all'università, hanno le possibilità di **specializzazione tecnica superiore** sopra riferite per gli istituti professionali.

### **3. I licei**

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

L'area liceale comprende **sei articolazioni principali, con ulteriori articolazioni interne**:

- il liceo artistico, con sei indirizzi;
- il liceo classico;
- il liceo linguistico;
- il liceo musicale e coreutico, con le distinte sezioni "musicale" e "coreutico";
- il liceo scientifico, con l'opzione delle scienze applicate e la sezione del liceo sportivo;
- il liceo delle scienze umane, con l'opzione economico-sociale.

Il liceo dura cinque anni ed è suddiviso in due bienni ed in un quinto anno, al termine del quale gli studenti sostengono l'esame di Stato.

L'orario settimanale nel biennio è pari a 27 ore, ad eccezione del liceo artistico (34 ore) e del liceo musicale e coreutico (32 ore); negli anni successivi le ore aumentano a seconda dell'indirizzo seguito. Nell'ultimo anno di corso si introduce l'insegnamento di una lingua straniera in una disciplina non linguistica (**CLIL**); **nei licei linguistici** l'insegnamento del CLIL parte dal terzo anno; dal quarto anno, una seconda materia è veicolata in altra lingua.

La programmazione educativa e didattica fa riferimento alle **Indicazioni nazionali** emanate nel 2010.

## **Capitolo 15 L'Unione europea e la sussidiarietà verso i sistemi scolastici dei paesi membri**

### **1. La costruzione della casa comune europea**

La seconda guerra mondiale terminò nella primavera del 1945. All'orrore per i genocidi e le distruzioni seguì la determinazione di creare le condizioni per una pace stabile, passando dalla "Europa delle patrie" alla "Europa dei popoli".

Nel 1950 il ministro francese Robert Schuman propose di mettere in comune le risorse di carbone e di ferro, con l'obiettivo di raddoppiare la produzione dell'acciaio e insieme di abbassarne i costi. La proposta consisteva nell'abolire i dazi sul settore della carbosiderurgica.

Nel 1951 Belgio, Francia, Germania occidentale, Italia, Lussemburgo e Paesi Bassi firmarono a Parigi il primo dei Trattati europei, istitutivo della **Comunità europea del carbone e dell'acciaio (CECA)**.

Essa diede ottimi risultati, sia sul piano economico che su quello più generale della collaborazione fra gli Stati membri. Si decise di proseguire nell'integrazione economica attuando l'unione doganale fra gli Stati membri, con l'obiettivo di creare il Mercato comune europeo. Si decise di mettere in comune anche le risorse per le applicazioni civili dell'energia nucleare.

Il 25 marzo 1957 a Roma furono firmati i Trattati istitutivi di altre due Comunità:

- la **Comunità economica europea (CEE)**;
- la **Comunità europea per l'energia atomica (CEEA)**, detta **Euratom**.

Firmatari furono i medesimi Stati che avevano aderito alla CECA.

Nel 1973 aderirono Regno Unito, Irlanda e Danimarca; tra il 1981 e il 1986 Grecia, Spagna e Portogallo e gli Stati membri divennero dodici.

Gli anni Ottanta si chiusero con la crisi del sistema del "socialismo reale": ne fu simbolo la **"caduta" del muro di Berlino** (9 novembre 1989).

Il 3 ottobre 1990 fu proclamata la riunificazione delle due Germanie. Finiva la "guerra fredda"; il crollo del sistema imperniato sull'URRS apriva spazi nuovi alle Comunità mentre le nazioni europee dell'est tornavano alla democrazia e all'economia di mercato.

Gli Stati membri decisero di instaurare altre politiche comuni, oltre a quella economica.

Il **Trattato sull'Unione europea** fu firmato a Maastricht (Olanda) il 7 febbraio 1992.

Il suo risultato storico fu l'aver messo in moto il processo di integrazione politica fra gli Stati europei. La scelta del nome "Unione" indicò la volontà di dare agli Stati membri prospettive d'azione al di là dell'economico, verso campi della politica estera, della difesa e delle politiche sociali.

Fu istituita la **cittadinanza europea**: chi è cittadino di uno Stato membro è perciò stesso cittadino dell'Unione. Il 1° gennaio 1995, con l'ingresso di Austria, Finlandia e Svezia, si arrivò **all'Europa dei quindici**.

Il traguardo successivo fu l'adozione della **moneta unica**. Per l'adesione all'Unione monetaria fu richiesto il rispetto di quattro criteri, detti **"parametri di Maastricht"**. L'introduzione dell'euro avvenne il 1° gennaio 2002; oggi la moneta unica è adottata da 19 dei 28 Stati membri.

Nel frattempo i Paesi che si erano liberati dalla "cortina di ferro" si candidavano all'ingresso nell'UE, come pure due piccoli Paesi del Mediterraneo (Cipro e Malta). **L'allargamento dell'Unione a est e a sud** poneva problemi economici ed istituzionali:

- problemi economici: si trattava di zone a basso sviluppo, che avrebbero richiesto massicci interventi per le aree depresse;
- problemi istituzionali: occorreva riformare le istituzioni della Comunità, create cinquant'anni prima quando gli Stati membri erano sei.

L'ingresso nell'UE dei Paesi dell'est e del sud è avvenuto negli ultimi dieci anni: oggi **gli Stati membri dell'UE sono 28**.

## 2. Il funzionamento dell'Unione europea

Il funzionamento dell'Unione europea si regge sui **Trattati istitutivi** (Patto di Roma del 1957 e Trattato di Maastricht del 1992), con le integrazioni e le modifiche introdotte dai Trattati successivi.

Dalla Comunità di sei Stati del 1957 si è passati all'Unione di 28 Paesi. Contemporaneamente, dall'entusiasmo europeista dei primi decenni si è passati al riflusso di questi anni, durante i quali una crisi finanziaria senza precedenti nel secondo dopoguerra ha messo in risalto difficoltà economiche in ampie aree dell'Unione; ad esse si è aggiunta la pressione dei movimenti migratori fuori controllo dall'Asia e dall'Africa, che mette in difficoltà la coesione stessa degli Stati membri; infine, le azioni terroristiche dell'estremismo islamico inducono a limitazioni della fondamentale libertà di circolazione all'interno degli Stati membri. Le spinte centripete che avevano portato al Trattato di Roma del 1957 e alle prospettive di Unione politica del 1992 sono

sempre meno sentite, a fronte della conclamata esigenza che l'Unione risolva i problemi generali e si faccia carico di crisi particolarmente accentuate in alcuni Stati membri.

L'equilibrio fra le contrapposte tendenze è l'equilibrio stesso dell'UE, equilibrio fondato sui tre principi che regolano l'agire dell'Unione.

1. **Il principio di attribuzione:** l'Unione agisce esclusivamente nei limiti delle competenze che le sono attribuite dagli Stati membri nei Trattati per realizzare gli obiettivi da questi stabiliti.
2. **Il principio di sussidiarietà:** nei settori che non sono di sua esclusiva competenza, l'Unione interviene soltanto se e nella misura in cui gli obiettivi dell'azione prevista non possono essere sufficientemente realizzati dagli Stati membri e possono dunque essere realizzati meglio a livello comunitario. In altre parole, è stato stabilito il criterio che le decisioni vanno prese il più possibile vicino ai cittadini.
3. **Il principio di proporzionalità** ribadisce che il contenuto e la forma dell'azione dell'Unione si limitano a quanto necessario per il conseguimento degli obiettivi dei Trattati.

### 3. Le istituzioni dell'Unione

Il quadro delle Istituzioni dell'Unione europea è frutto della storia delle Comunità europee e del complesso rapporto fra le sovranità degli Stati membri e le attribuzioni delegate agli organismi comunitari. Ad esempio, negli Stati democratici il potere legislativo è attribuito al Parlamento, eletto dai cittadini ed espressione della sovranità popolare. Nell'UE è così solo in parte, in quanto l'attribuzione al Parlamento dell'esclusività del potere legislativo comporterebbe la perdita dell'equivalente potere (e quindi della sovranità) da parte degli Stati membri.

Pertanto, il processo di approvazione della legislazione comunitaria si basa sulla collaborazione fra Parlamento europeo e Stati membri, questi ultimi rappresentati nel Consiglio dell'Unione. Sono sette le istituzioni fondamentali dell'UE:

- la Commissione europea;
- il Consiglio europeo;
- il Consiglio dell'Unione europea;
- il Parlamento europeo;
- la Corte di giustizia dell'Unione europea;
- la Corte dei conti;
- la Banca centrale europea.

La **Commissione europea** è composta dai commissari europei, ognuno dei quali scelto tra personalità di spicco dello Stato membro di appartenenza. La Commissione è l'organo di governo dell'UE, oltre che di proposta legislativa, ed è **indipendente dagli Stati**.

Il **Consiglio europeo** riunisce i Capi di Stato o di governo degli Stati membri nonché il Presidente della Commissione almeno due volte all'anno. Il Consiglio definisce gli orientamenti e le priorità politiche generali all'Unione.

Il **Consiglio dell'Unione**, noto come Consiglio dei Ministri, è composto dai ministri, o comunque da persone facenti parte della compagine governativa degli Stati membri. Esso si riunisce in varie formazioni a seconda della questione all'ordine del giorno. Il Consiglio esercita congiuntamente al Parlamento europeo la funzione legislativa e di bilancio; coordina le politiche economiche degli Stati membri.

Il **Parlamento europeo** è eletto direttamente dai cittadini europei ogni cinque anni. Partecipa al processo

legislativo, normalmente con la procedura di codecisione, che lo pone alla pari con il Consiglio dell'Unione.

**La Corte di Giustizia** è l'interprete del diritto dell'UE. Giudica le controversie tra i governi nazionali e le istituzioni dell'UE.

**La Corte dei conti** è l'organo di controllo delle finanze dell'UE. Il suo ruolo è quello di migliorare la gestione finanziaria e di riferire in merito all'uso dei fondi pubblici.

**La Banca Centrale Europea** è incaricata dell'attuazione della politica monetaria per i paesi che adottano l'euro.

#### **4. Le competenze dell'Unione**

Le competenze dell'Unione si distinguono in:

- **competenze esclusive**, per le quali gli Stati membri hanno totalmente devoluto la sovranità nazionale (unione doganale; concorrenza, moneta unica per gli Stati che hanno adottato l'euro; politica commerciale con gli Stati terzi);
- **competenze concorrenti o condivise**, come mercato interno, agricoltura e pesca, ambiente, protezione dei consumatori, trasporti, reti transeuropee, energia. Su queste materie la competenza primaria è dell'Unione e il ruolo degli Stati è residuale: possono legiferare in tali campi in conformità a quanto deciso dall'Unione o nel caso in cui quest'ultima non abbia esercitato la propria giurisdizione;
- **ambiti nei quali l'azione dell'Unione si svolge in funzione sussidiaria**, senza detenere alcun potere legislativo.

Uno di tali ambiti è rappresentato dall'istruzione: non esiste quindi una politica comune europea dell'istruzione mentre è corretto parlare di cooperazione nel settore dell'educazione sulla base del principio di sussidiarietà.

#### **5. I programmi europei a sostegno dell'istruzione lungo tutto l'arco della vita**

Il Trattato di Maastricht volle che la Comunità europea, a titolo di sussidiarietà, supportasse i sistemi nazionali di istruzione e di formazione professionale.

Fu quindi varato il **Programma Socrates**, finalizzato a sostenere un'istruzione di qualità sviluppando la dimensione europea dell'insegnamento con le sue quattro storiche azioni: Comenius (istruzione), Erasmus (università), Leonardo da Vinci (formazione professionale), Grundtvig (istruzione degli adulti).

Il quadro degli interventi dell'Unione fu poi ridisegnato nell'ambito della strategia "Istruzione e formazione 2020". Nel 2014 ha preso avvio il **Programma Erasmus+**, che prosegue, in un aggiornato quadro di obiettivi, le impostazioni tradizionali.

Va ancora segnalato **eTwinning**, che rende possibili, attraverso una piattaforma online, progetti di gemellaggio elettronico tra scuole europee primarie e secondarie.

### **Capitolo 16 Autonomia scolastica e dirigenza**

#### **1. L'autonomia scolastica**

Introdotta dalla Legge Bassanini (59/1997), l'autonomia scolastica ha avuto riconoscimento costituzionale con la riscrittura dell'art. 117 operata dalla Legge Costituzionale 3/2001.

L'art. 1 del D.P.R. 275/1999, **Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche**, emanato in attuazione della Legge 59, dichiara che:

- l'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale

e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana;

- tali interventi sono adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche degli alunni, al fine di garantire il loro **successo formativo**.

## 2. Il dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche

Il conferimento dell'autonomia scolastica alle scuole comportò la razionalizzazione della loro organizzazione sul territorio, finalizzata al raggiungimento di dimensioni idonee che giustificassero il conferimento della personalità giuridica alle istituzioni scolastiche e del ruolo dirigenziale ai capi d'istituto.

Per acquisire o mantenere l'autonomia gli istituti di istruzione dovevano essere costituiti, di norma, con una **popolazione compresa tra 500 e 900 alunni**. La deroga fu concessa nelle piccole isole, nei comuni montani, nelle aree geografiche contraddistinte da specificità etniche o linguistiche, ove il parametro fu ridotto fino a 300 alunni, mentre il superamento dei parametri normali fu adottato nelle aree ad alta densità demografica.

Nel contesto della *spending review*, la **Legge 111/2011** modificò, a decorrere dall'anno scolastico 2011/12, i parametri precedenti, stabilendo che:

- la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado fossero obbligatoriamente aggregate in istituti comprensivi;
- gli istituti comprensivi, per acquisire l'autonomia, fossero costituiti **con almeno 1.000 alunni**, ridotti a 500 per le istituzioni site nelle piccole isole, nei comuni montani, nelle aree geografiche caratterizzate da specificità linguistiche.

Tuttavia, dato che la competenza di determinare la rete scolastica sul territorio spetta alle Regioni, è stato poi stabilito (Legge 128/2013) che gli **accorpamenti scolastici fossero operati dalle Regioni**, rispettando il contingente dei dirigenti scolastici (quindi del numero di scuole dotate di autonomia) assegnato al territorio.

## 3. La dirigenza scolastica

Il dirigente scolastico (art. 25 D.Lgs. 165/2001):

- ha **autonomi poteri di direzione, coordinamento e valutazione** delle risorse umane;
- svolge **funzioni di garanzia** per l'esercizio nella scuola dei diritti costituzionalmente tutelati: libertà di insegnamento, libertà di scelta educativa delle famiglie, diritto all'apprendimento da parte degli alunni;
- può individuare autonomamente i **docenti collaboratori** nel limite del 10% dell'organico;
- è coadiuvato dal **direttore dei servizi generali e amministrativi** (d.s.g.a.) nell'ambito delle direttive a lui impartite;
- è titolare delle **relazioni sindacali** nella contrattazione integrativa d'istituto;
- ha la responsabilità del **datore di lavoro** relativamente alla **sicurezza sul lavoro**;
- è titolare del trattamento dei dati personali (**tutela della privacy**).

Il tutto si svolge **nel rispetto delle competenze degli organi collegiali**.

La recente legge n. 107/2015 si è proposta la finalità di rilanciare l'autonomia scolastica anche tramite il rafforzamento della funzione dirigente.

Tra le **nuove competenze assegnate al dirigente scolastico** vi sono quelle di:

- definire gli indirizzi per le attività della scuola sulla base dei quali il collegio dei docenti elabora il PTOF;

- individuare il personale cui attribuire incarichi triennali sull'organico dell'autonomia;
- assegnare annualmente ai docenti meritevoli, in base ai criteri individuati dal comitato per la valutazione, il riconoscimento (**bonus**) derivato dall'apposito fondo ministeriale.

#### 4. Il Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF)

L'insieme delle scelte che caratterizzano la fisionomia formativa dell'istituto costituisce il Piano dell'offerta formativa, introdotto con il D.P.R. 275/1999 e reso triennale dalla L. 107/2015. Il **PTOF** è la carta dell'identità culturale e progettuale di ogni scuola, proposta alle famiglie che intendano conoscere la progettazione dell'istituto. Esso è:

- elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione definiti dal dirigente scolastico;
- deliberato dal consiglio d'Istituto.

Il Piano **rende pubblico il curricolo obbligatorio proposto dalla scuola** per i suoi studenti, che nasce dall'insieme della quota indicata a livello nazionale e della quota riservata alle scuole, che comprende le discipline e le attività scelte liberamente dal singolo istituto per valorizzare la specificità culturale del territorio. Vi sono indicate anche le **attività extracurricolari, educative e organizzative** che la singola scuola adotta nell'ambito dell'autonomia, i **criteri per la valutazione** e quelli per il riconoscimento dei crediti formativi relativi alle attività realizzate nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa, liberamente effettuate dagli alunni e debitamente certificate.

#### 5. Le reti di scuole

Le istituzioni scolastiche autonome, in quanto dotate di personalità giuridica, possono essere soggetti di **accordi di rete fra scuole e/o con enti di varia natura** (università, associazioni, enti di formazione), anche privata, per la migliore attuazione di progetti didattici, di ricerca e sviluppo, di formazione e aggiornamento.

Diversa funzione hanno le **reti territoriali costituite ex lege n. 107/2015** dagli uffici scolastici regionali per la gestione dell'organico dei docenti. Esse nascono infatti non dalle libere esigenze associative delle scuole ma, anzitutto, dalle necessità di:

- assicurare l'assegnazione di **sede territoriale ai docenti** neoimmessi in ruolo e a quelli che, già di ruolo su organico sede, perdono il posto e/o chiedono la mobilità;
- costituire l'ambiente di incontro fra le proposte dei dirigenti scolastici del territorio e i docenti incardinati nell'ambito, al fine di attuare l'offerta formativa delle scuole tramite gli **incarichi triennali dei docenti**.

#### 6. Il monitoraggio del sistema

A seguito della riforma costituzionale del 2001, sono riservate alla legislazione esclusiva dello Stato (art. 117):

- la determinazione dei **livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali** (LEP) che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale;
- le **norme generali sull'istruzione**.

Si intersecano, nel sistema dell'istruzione, compiti e responsabilità che afferiscono a livelli diversi: in particolare, se allo Stato compete la *"determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali"*

*civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale*", per le stesse ragioni gli compete la verifica sulla fruizione, da parte di tutti i cittadini, di tali livelli essenziali di prestazioni.

Alle istituzioni scolastiche compete la responsabilità della realizzazione dei diritti dei discenti, anzitutto al successo formativo, nell'ambito delle Indicazioni ricevute e delle risorse assegnate, elaborando il PTOF e collaborando con l'Amministrazione centrale nella verifica dell'efficienza del sistema.

**L'INVALSI è l'istituto di ricerca che effettua la valutazione del sistema dell'istruzione** sulla base delle apposite direttive ministeriali, operando quale organo del sistema nazionale di valutazione, istituito con D.P.R. 80/2013.

La valutazione dei livelli di apprendimento degli studenti di ciascuna scuola avviene mediante la rilevazione, a livello nazionale, delle conoscenze e abilità acquisite in determinati momenti del percorso formativo: seconda e quinta classe della scuola primaria, terza classe della scuola secondaria di primo grado, seconda e quinta classe della scuola secondaria di secondo grado.

Le prove riguardano le **aree disciplinari dell'italiano e della matematica**, da valutare in coerenza con gli obiettivi di apprendimento definiti dalle Indicazioni nazionali.

L'INVALSI, inoltre, garantisce la partecipazione dell'Italia alle **indagini internazionali**, attivando un più stretto collegamento tra i loro esiti e i risultati delle rilevazioni nazionali.

## **Capitolo 17 La comunità scolastica come luogo della partecipazione: gli organi collegiali d'istituto**

### **1. Gli organi collegiali dell'istituzione scolastica**

Nel sistema delineato dalla Legge 477/1973, ad ogni organo amministrativo del governo della scuola è affiancato un organo collegiale con le rappresentanze del personale interno (direttivo, docente, non docente) e dell'utenza (genitori e studenti). In particolare, a livello della singola istituzione scolastica, operano:

- **il consiglio di circolo o di istituto;**
- **il collegio dei docenti;**
- **i consigli di intersezione, di interclasse e di classe;**
- **il comitato per la valutazione dei docenti;**
- **le assemblee studentesche e dei genitori.**

Il Testo Unico (D.Lgs. 297/1994, artt. 5-15) regola le competenze degli organi collegiali.

Ad eccezione del collegio dei docenti, tutti gli organi collegiali derivano da **elezioni scolastiche**. Le regole di funzionamento degli organi collegiali d'istituto sono stabilite con **Regolamento approvato dal consiglio d'istituto**, con riferimento al modello emanato dal Ministero con C.M. 105/1975.

### **2. Il consiglio di circolo o d'istituto**

Il consiglio di circolo (nelle scuole primarie) o di istituto (nelle scuole secondarie) è un organo elettivo che esercita le **funzioni di indirizzo**, mentre **al dirigente scolastico spetta la gestione della scuola e del personale**. È composto dal dirigente scolastico (che è membro di diritto) e dai rappresentanti elettori:

- dei genitori degli alunni;
- del personale docente e non docente;
- degli studenti nella scuola secondaria di secondo grado.

Il consiglio di circolo o di istituto, convocato dal presidente del consiglio stesso, è la sede del confronto fra

l'istituzione e la società del territorio in cui la scuola agisce. All'interno dell'istituto, **il consiglio è l'interlocutore del collegio dei docenti**: se il collegio è l'organo della elaborazione della programmazione educativa e didattica nonché del PTOF, il consiglio è la sede della deliberazione sulle proposte del collegio in merito all'offerta formativa nonché del sostegno organizzativo e finanziario per la sua attuazione.

Esso ha **potere deliberante** nei seguenti settori fondamentali:

- l'approvazione del PTOF;
- l'organizzazione e la programmazione della vita della scuola;
- la materia del bilancio annuale;
- la materia regolamentare, con particolare riferimento alle responsabilità derivanti dagli obblighi di vigilanza sugli alunni minori e al regolamento di disciplina nella scuola secondaria;
- il calendario scolastico.

Il consiglio elegge al proprio interno una Giunta esecutiva, con competenze tecniche quali quelle di proporre al consiglio i documenti di **gestione finanziaria**.

Tali documenti sono:

- il **programma annuale**, cioè il bilancio preventivo: esso è predisposto dal dirigente scolastico e proposto al consiglio di istituto col parere di regolarità dei revisori dei conti;
- il **conto consuntivo**, composto del conto finanziario e del conto del patrimonio: esso è predisposto dal direttore dei servizi generali e amministrativi, sottoposto dal dirigente scolastico all'esame dei revisori dei conti e deliberato dal consiglio di istituto.

### 3. Il collegio dei docenti

Il collegio dei docenti è presieduto dal dirigente scolastico e composto da tutti i membri del personale insegnante in servizio nell'istituzione scolastica. Il dirigente affida le funzioni di segretario a uno dei docenti collaboratori.

Il collegio dei docenti ha potere deliberante in una serie di materie; proponente in altre; in via residuale è corpo elettorale.

Le materie in cui è **deliberante** sono le seguenti:

- funzionamento didattico dell'istituto, in particolare la programmazione educativa e didattica nonché la valutazione degli alunni;
- la valutazione periodica dell'andamento complessivo dell'azione didattica;
- l'adozione dei libri di testo;
- la promozione di iniziative di sperimentazione;
- la promozione di iniziative di aggiornamento per gli insegnanti;
- la programmazione e l'attuazione di iniziative per il sostegno degli alunni disabili o con DSA, l'integrazione degli alunni stranieri, il recupero degli alunni in difficoltà di apprendimento.

Nelle materie che seguono **formula proposte** al dirigente scolastico, tenuto conto dei criteri deliberati dal consiglio d'istituto:

- formazione e composizione delle classi;
- assegnazione ad esse dei docenti;

- formulazione dell'orario delle lezioni.

È **collegio elettorale** quando elegge due docenti nel comitato di valutazione e quando designa i docenti responsabili delle funzioni strumentali al PTOF.

L'attività del collegio dei docenti si interseca di frequente con quella del consiglio d'istituto, dal quale lo distingue una diversa competenza generale.

Paradigma significativo della collaborazione fra i due organi è la **costruzione del PTOF**, elaborato dal collegio dei docenti e deliberato dal consiglio d'istituto. La recente Legge 107/2015 ha assegnato al dirigente scolastico il compito di fornire preventivamente al collegio *"gli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione"*.

#### **4. I consigli di intersezione, di interclasse e di classe**

Con il termine di consigli di intersezione (scuola dell'infanzia), di interclasse (scuola primaria) e di classe (scuole secondarie) si intendono le **riunioni degli insegnanti** che li compongono, integrati, in specifici momenti, dai genitori e dagli studenti (nella scuola del secondo ciclo), eletti annualmente quali rappresentanti delle rispettive componenti.

I consigli si riuniscono secondo due diverse modalità:

a) con la **sola presenza dei docenti**: per il coordinamento didattico e le operazioni di valutazione periodica e finale;

b) con la **presenza dei docenti e dei rappresentanti di classe eletti dai genitori (e dagli studenti)** nella scuola secondaria di secondo grado): i compiti sono quelli di favorire la collaborazione educativa, di verificare l'andamento complessivo dell'attività didattica,

di approvare progetti didattici di classe nonché la proposta di piano annuale delle visite e dei viaggi di istruzione, di esprimere parere sull'adozione dei libri di testo.

#### **5. Il comitato per la valutazione dei docenti**

Il comitato per la valutazione dei docenti ha **tre funzioni**:

1. individuare i criteri sulla base dei quali il dirigente scolastico assegna il **bonus** per premiare i docenti meritevoli;
2. esprimere il parere sull'anno di prova-formazione dei neodocenti;
3. valutare il servizio dei docenti già di ruolo che ne facciano richiesta.

Il comitato ha la durata di 3 anni, è presieduto dal dirigente scolastico ed è così composto:

- **tre docenti**, di cui due scelti dal collegio dei docenti e uno dal consiglio di istituto;
- **due rappresentanti dei genitori**, per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione; un rappresentante degli studenti e un rappresentante dei genitori, per il secondo ciclo di istruzione, scelti dal consiglio di istituto;
- **un componente esterno** individuato dall'ufficio scolastico regionale tra docenti, dirigenti scolastici e dirigenti tecnici.

Nella composizione appena descritta, il comitato svolge la funzione di determinare i **criteri per la valorizzazione dei docenti**: ad essi si attiene il dirigente scolastico quando, a fine anno, individua i docenti meritevoli destinatari del **bonus**.

Quando il comitato esprime il proprio parere sul superamento del periodo di formazione e di prova per il

personale docente ed educativo, esso si riunisce in una **formazione tecnico-valutativa**, composta dal dirigente scolastico, che lo presiede, e dai tre docenti dell'istituzione scolastica; è integrato dal docente a cui sono affidate le funzioni di tutor.

#### **6. Le assemblee dei genitori e degli studenti**

Ai genitori degli alunni e agli studenti delle scuole del secondo ciclo i decreti delegati del 1974 diedero la possibilità di riunirsi in **assemblee di classe o di istituto**, nonché di istituire un **comitato** composto dai rappresentanti eletti nei consigli di intersezione, di interclasse o di classe.

### **Capitolo 18 L'insegnante: stato giuridico e profilo contrattuale**

#### **1. La libertà d'insegnamento**

L'art. 1 del Testo Unico enuncia il principio costituzionale (art. 33) della libertà di insegnamento, affermando che essa:

- si esercita **nel rispetto delle norme** costituzionali e degli ordinamenti della scuola;
- è finalizzata a **promuovere la piena formazione della personalità degli alunni** attraverso un confronto aperto di posizioni culturali;
- tale azione di promozione è attuata **nel rispetto della coscienza** morale e civile degli alunni stessi.

#### **2. I diritti dei discenti e delle famiglie**

La libertà d'insegnamento non è fine a se stessa, bensì strumento per la realizzazione dei diritti dei discenti: anzitutto il loro **diritto all'apprendimento**. La stessa autonomia scolastica è finalizzata al raggiungimento del **successo formativo** degli studenti (D.P.R. 275/1999, art. 1).

L'art. 29 della Costituzione riconosce i **diritti della famiglia** come "*società naturale fondata sul matrimonio*" e l'art. 30 afferma che è *dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli*. Ne discende che:

- il compito dello Stato democratico (a differenza dello Stato assoluto) non è quello di educare ma quello di mettere le famiglie in condizione di educare i figli;
- alla scuola è dato il compito di elaborare ed attuare la proposta educativa e didattica;
- la famiglia è l'interlocutrice della scuola.

#### **3. La funzione docente**

L'art. 395 del TU delinea l'identità della funzione docente quale esplicazione essenziale dell'attività di:

- **trasmissione della cultura**;
- **contributo alla elaborazione di essa**;
- **impulso alla partecipazione dei giovani** a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità.

#### **4. Il periodo di prova del personale docente**

La materia è regolata dall'art. 438 del Testo unico, come integrato dal c. 115 della Legge 107/2015. Il superamento del periodo di prova è subordinato allo **svolgimento del servizio per almeno centottanta giorni, dei quali almeno centoventi** per le attività didattiche.

Durante l'anno di prova il docente segue un percorso di formazione in servizio tramite:

- l'assistenza di un docente designato dal dirigente scolastico, sentito il parere del collegio dei docenti,

- in possesso di adeguati titoli e competenze (**tutor**);
- lo svolgimento di **50 ore di attività formative**.

Al termine dell'anno scolastico, il docente in prova è sottoposto a **valutazione da parte del dirigente scolastico, sentito il comitato per la valutazione, sulla base dell'istruttoria del docente tutor** (Legge 107/2015, art. 1, c. 117).

Sulla base di questi elementi di valutazione e di ogni altro elemento da lui acquisito, il dirigente dispone il motivato decreto, che può essere di:

- **conferma in ruolo**, in caso di esito positivo;
- **ripetizione dell'anno di prova**, in caso di esito negativo dovuto alla mancata effettuazione dei giorni di effettivo servizio oppure dalla valutazione negativa dell'anno di prova: ne consegue l'ammissione a un secondo periodo di formazione e prova, non rinnovabile.

## 5. L'orario di lavoro degli insegnanti

L'orario di lavoro degli insegnanti è regolato dal contratto (artt. 28 e 29). Il CCNL prevede gli **obblighi orari settimanali di insegnamento**:

- 25 ore nella scuola dell'infanzia;
- 22 ore nella scuola primaria, con l'aggiunta di 2 ore da dedicare alla programmazione;
- 18 ore nelle scuole secondarie.

Lo stesso CCNL definisce altresì gli **obblighi per le attività funzionali** all'insegnamento, qualificandole in cinque ambiti:

1. **adempimenti individuali dovuti** per la preparazione delle lezioni, la correzione degli elaborati e i rapporti individuali con le famiglie;
2. **attività collegiali** fino a 40 ore annue finalizzate alla partecipazione alle riunioni del collegio dei docenti e agli impegni da esso deliberati;
3. **attività dei consigli di classe** fino a 40 ore annue;
4. svolgimento degli **scrutini** e degli **esami** (senza quantificazione);
5. per assicurare **l'accoglienza e la vigilanza degli alunni**, gli insegnanti sono tenuti a trovarsi in classe 5 minuti prima dell'inizio delle lezioni e ad assistere alla loro uscita.

Le attività degli insegnanti non riconducibili all'insegnamento sono programmate con il **piano annuale delle attività**, proposto dal dirigente e direttamente collegato al PTOF.

## 6. Incarichi particolari

Il docente può ricevere incarichi particolari per la collaborazione con il dirigente scolastico o per il coordinamento di settori di attività previsti dal PTOF:

- i **collaboratori sono individuati dal dirigente scolastico** con funzioni di supporto organizzativo e didattico;
- le **funzioni strumentali al PTOF** sono identificate con delibera del collegio dei docenti.

## 7. Il diritto-dovere all'aggiornamento culturale e professionale

Prevista dal CCNL fra le attività funzionali all'insegnamento, l'attività di formazione degli insegnanti è resa

dalla Legge 107/2015 **obbligatoria, permanente e strutturale**.

Essa è programmata dal collegio dei docenti in coerenza con il PTOF, con i risultati emersi dai piani di miglioramento delle istituzioni scolastiche nonché con le priorità indicate nel Piano nazionale di formazione, adottato dal Ministero.

A sostegno dell'acquisto di strumenti di studio o di lavoro nonché per contribuire alle spese di iscrizione a corsi di studio, il docente di ruolo si avvale anche della Carta elettronica per l'aggiornamento e la formazione dell'importo di 500 euro per ciascun anno scolastico.

#### **8. Incompatibilità con altri impieghi**

La Costituzione dichiara che i pubblici impiegati sono al **servizio esclusivo della Nazione** (art. 38): donde il divieto di svolgere altra attività lavorativa. Tuttavia, il personale che opta per il **part-time non superiore al 50%** del tempo pieno può svolgere un secondo lavoro.

Per quanto riguarda i docenti, il TU della scuola prevede la possibilità di impartire **lezioni private** ad alunni di altri istituti purché sia informato il capo d'istituto; prevede ancora che un docente a tempo pieno possa esercitare la **libera professione** su autorizzazione del dirigente scolastico

#### **9. La responsabilità sugli alunni minori**

L'art. 2048 del codice civile prevede che "*i precettori e coloro che insegnano un mestiere o un'arte sono responsabili del danno cagionato dal fatto illecito dei loro allievi e apprendisti nel tempo in cui sono sotto la loro vigilanza. Le persone indicate dai commi precedenti sono liberate dalla responsabilità soltanto se provano di non avere potuto impedire il fatto*".

Il personale insegnante delle scuole, sia private che paritarie che pubbliche, rientra nella nozione dei "*precettori*". La responsabilità, definita **culpa in vigilando**, viene meno solo se l'insegnante dimostra di non aver potuto evitare il fatto: si ha cioè l'inversione dell'onere della prova con la presunzione di colpa a suo carico. Spetta al consiglio d'istituto, su impulso del dirigente scolastico, emanare un **Regolamento** che preveda le modalità di esercizio della vigilanza sugli alunni in tutti i momenti di svolgimento delle attività previste dal PTOF.

#### **10. La responsabilità disciplinare dell'insegnante**

La responsabilità disciplinare sorge dalla **violazione degli obblighi di comportamento** del dipendente. Allo stato attuale, l'insegnante è soggetto sia alla disciplina generale del pubblico impiego, quale risulta dal D. Lgs n. 165/2001 (artt. 55-bis sgg.), sia alla normativa speciale quale risulta dal TU della scuola. Quest'ultimo (art. 492 e seguenti) prevede la corrispondenza fra specifiche infrazioni disciplinari e le rispettive sanzioni.

L'attivazione del procedimento disciplinare compete al dirigente scolastico o, nei casi più gravi, all'Ufficio scolastico regionale su richiesta del dirigente scolastico. La procedura prevede i seguenti passaggi:

1. **contestazione scritta degli addebiti;**
2. **convocazione a difesa;**
3. **conclusione del procedimento disciplinare:** con l'archiviazione, qualora siano accolte le giustificazioni del dipendente incolpato; con l'irrogazione della sanzione in caso contrario.

### **Capitolo 19 Gli studenti con bisogni educativi speciali**

#### **1. La legge 104 del 1992 e le Linee guida del 2009**

Secondo la Legge 104/1992 "è persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione".

Nella definizione appena riportata i termini **minorazione, difficoltà, handicap** sono collocati in correlazione sequenziale: da una minorazione discende una determinata difficoltà che può costituire un handicap.

Le **Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità**, emanate dal Ministero nel 2009, raccolgono una serie di direttive che hanno lo scopo di migliorare il processo di integrazione degli alunni con disabilità,

## 2. Il diritto allo studio degli studenti con disabilità certificata

L'**Atto di indirizzo** (D.P.R. 24 febbraio 1994 e successive modifiche) affida ai Collegi Medici delle Aziende Sanitarie Locali o delle Aziende Ospedaliere, che le diverse Regioni individuano per i rispettivi territori, la competenza per la **certificazione dell'handicap**

I passaggi successivi, finalizzati ad assicurare la personalizzazione dei percorsi scolastici, sono i seguenti:

- la **diagnosi funzionale**, di competenza del personale medico specialistico;
- il **profilo dinamico funzionale**, che nasce dalla collaborazione fra il personale medico specialistico e i docenti del consiglio di classe
- il **piano educativo individualizzato (PEI)**, di competenza del consiglio di classe, nel quale sono descritti gli interventi programmati.

Le **classi iniziali** che accolgono alunni disabili sono costituite con non più di 20 alunni a condizione che sia motivata la necessità di tale consistenza numerica, in rapporto alle loro esigenze formative. Per dare successo all'inserimento in classe di alunni disabili, la Legge n. 517/1977 istituì **posti di sostegno** da assegnare a docenti specializzati. Gli alunni disabili sono **valutati** sulla base del percorso individualizzato previsto dal loro PEI.

Il Gruppo di lavoro d'Istituto per l'*handicap* (**GLH d'Istituto**) è la sede di coordinamento delle attività e dei servizi a favore degli alunni disabili.

## 3. I Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)

La sigla DSA raggruppa disturbi caratterizzati da deficit nella percezione, nella produzione di messaggi o in altre prestazioni intellettive in soggetti senza *handicap* intellettivo.

Tali disturbi sono principalmente:

- la **dislessia**: disturbo della lettura e del suo apprendimento;
- la **disgrafia**: difficoltà di apprendimento e di uso della scrittura: in quest'ultimo caso si usa definire come **disortografia**;
- la **discalculia**: difficoltà a compiere operazioni di seriazione e di calcolo.

La **Legge 170/2010** ha istituito percorsi specifici per sostenere il diritto allo studio dei portatori di DSA. Nel 2011 sono state emanate apposite **Linee guida**.

La **diagnosi dei DSA** compete agli specialisti del Servizio sanitario nazionale.

A tal fine, la scuola effettua preliminari azioni di osservazione e di *screening* su tutti gli alunni: ai genitori degli alunni che, nel tempo, confermano difficoltà importanti va consegnata la comunicazione scritta (descrittiva delle difficoltà riscontrate) contenente invito a rivolgersi ai servizi di NPI (neuropsichiatria infantile).

Lo strumento di programmazione per l'alunno con DSA prende il nome di **Piano didattico personalizzato (PDP)**. Esso va redatto, anche in raccordo con la famiglia, entro il primo trimestre dell'anno e prevede l'adozione di strumenti compensativi, di misure dispensative nonché di forme personalizzate di verifica e di valutazione.

## 4. Gli alunni stranieri

Ai minori stranieri che vivono in Italia è attribuito il diritto-dovere all'istruzione alla stessa stregua dei cittadini

italiani, indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno (D.P.R. 394/1999). Il documento del Ministero sulla pedagogia dell'integrazione è stato emanato con la C.M. n. 24 dell'1 marzo 2006, che reca allegate le apposite **Linee guida**.

E' vietata la costituzione di **classi** in cui risulti predominante la presenza di alunni stranieri: la finalità della norma è l'integrazione, non la separazione: la C.M. n. 2 dell'8 gennaio 2010 dà l'indicazione di non superare il 30% degli stranieri iscritti a ciascuna classe.

**La valutazione degli alunni stranieri**, in particolare dei neo-arrivati in Italia (NAI), pone diversi ordini di problemi. Se è necessario tener conto del singolo percorso di apprendimento e dare i tempi per consentire l'inserimento in un ambiente del tutto diverso, va considerato che il sistema scolastico italiano è fondato sul valore legale dei titoli di studio. Al diploma corrisponde quindi un insieme di competenze, correttamente certificate, utili all'individuo per la prosecuzione negli studi come per l'inserimento lavorativo.

Al momento della valutazione finale per l'ammissione alla classe successiva o agli esami di Stato conclusivi dei cicli di istruzione, il criterio di legge è fornito dal D.P.R. n. 122/2009, il cui art. 1 (comma 9) **prevede che essi siano valutati nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani**.

#### **5. Gli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES)**

Nella Direttiva del 27 dicembre 2012 viene delineato il quadro complessivo degli studenti con BES, proponendo la loro classificazione nelle tre "sotto-categorie":

1. della **disabilità** (handicap), il cui diritto allo studio è tutelato dalla legge n. 104/1992;
2. dei **DSA**, il cui diritto allo studio è tutelato dalla legge n. 170/2010;
3. dello **svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale**.

Mentre l'individuazione degli alunni dei primi due gruppi compete ai servizi di NPI, il compito di individuare i bisogni educativi degli alunni della terza "sotto-categoria" e di costruirne i percorsi di personalizzazione (PDP) è affidato ai consigli di classe (nella scuola dell'infanzia e primaria ai team dei docenti). Gli alunni con BES sono individuati sulla base di elementi oggettivi (segnalazioni degli operatori dei servizi sociali, eventi traumatici) oppure di fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche; i relativi **PDP** sono di **durata temporanea**.

Il GLH d'istituto, con funzioni di **Gruppo di lavoro per l'inclusione**, rileva i BES presenti nella scuola con l'obiettivo di elaborare il **Piano annuale per l'Inclusività** (PAI) da sottoporre alla delibera del collegio dei docenti nell'ambito del Piano dell'offerta formativa.

### **Capitolo 20 L'ordinamento dello Stato - Il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca**

#### **1. La Costituzione**

Nella Costituzione, entrata in vigore il 1° gennaio 1948, **la Repubblica è disegnata come il "contenitore" delle istituzioni territoriali** (art. 114: *"La Repubblica è costituita dai Comuni, dalle Province, dalle Città metropolitane, dalle Regioni e dallo Stato"*).

Ad essa sono affiancate le **formazioni sociali** (art. 2) riconosciute: le associazioni (art. 18), le confessioni religiose (art. 19), la famiglia (artt. 29-31), la scuola (artt. 33-34), i sindacati (art. 39), i partiti politici (art. 49).

**La Repubblica è il quadro della coesistenza degli ordinamenti giuridici fondamentali in cui il cittadino è chiamato ad esercitare i propri diritti e i propri doveri.**

#### **2. L'avvio nel 2015 della riforma della Costituzione**

Nel corso della XVII legislatura è in via di approvazione il disegno di legge per la riforma della Costituzione,

anzitutto con il **superamento del bicameralismo paritario**, assegnando compiti diversi alla Camera e al Senato:

- la prima rimane titolare del rapporto di fiducia con il Governo, esercitando la funzione di indirizzo politico, la funzione legislativa e di controllo dell'operato del Governo;
- Il Senato andrà a rappresentare le istituzioni territoriali, concorrendo all'esercizio della funzione legislativa solo nei casi stabiliti dalla riforma.

L'esposizione che segue è riferita agli ordinamenti costituzionali previsti dalla Costituzione vigente, in attesa che la riforma costituzionale (ddl n. 1429-6) sia approvata ed entri in vigore.

### **3. Il Parlamento**

Il Parlamento è l'espressione della sovranità popolare.

Esso si compone della **Camera dei deputati** e del **Senato della Repubblica**, eletti per cinque anni; ad entrambe le assemblee legislative sono attribuite le stesse funzioni (bicameralismo perfetto).

Sono **tre le funzioni esercitate dal Parlamento**: la funzione legislativa, la funzione di controllo sul Governo e le funzioni di indirizzo.

La Costituzione dispone che **l'esercizio della funzione legislativa possa essere delegato al Governo** con determinazione di principi e criteri, per tempo limitato e per oggetti definiti.

Quando, in casi straordinari di necessità e di urgenza, il Governo adotta, sotto la sua responsabilità, provvedimenti provvisori con forza di legge (**decreti legge**), deve il giorno stesso presentarli per la conversione alle Camere. I decreti perdono efficacia sin dall'inizio, se non sono convertiti in legge entro sessanta giorni dalla loro pubblicazione.

### **4. Il Governo**

Il Governo è formato dal Presidente del Consiglio e dai ministri: insieme costituiscono il Consiglio dei ministri. La forma di Governo prevista dalla Costituzione è di tipo parlamentare in quanto **il Governo è emanazione del Parlamento**.

Il Governo estrinseca la sua attività nella funzione di direzione politica dello Stato:

- con gli strumenti del **programma di governo**, dei **disegni di legge** che attuano il programma di governo, dei decreti legge e dei decreti legislativi;
- con l'esercizio del **potere esecutivo**, cioè delle funzioni amministrative mediante la Pubblica Amministrazione, nel rispetto delle autonomie riconosciute.

### **5. Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e le sue articolazioni territoriali**

I Ministeri sono dodici: uno di essi è il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Il livello centrale del MIUR è organizzato su **tre Dipartimenti**:

1. Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione;
2. Dipartimento per la formazione superiore e per la ricerca;
3. Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali.

In ciascun capoluogo di Regione ha sede un **Ufficio scolastico regionale** (USR). Il loro numero complessivo è di **diciotto**, in quanto sono costituiti in tutte le Regioni ad eccezione della Valle d'Aosta e del Trentino-Alto Adige. Il principale compito degli USR è l'assegnazione delle risorse umane e finanziarie ai singoli istituti scolastici autonomi, sulla base dei contingenti determinati dal Ministero. Normalmente gli USR prevedono:

- **articolazioni territoriali di ambito provinciale** (gli stessi che, prima dell'autonomia scolastica, erano denominati Provveditorati agli studi);
- **ambiti territoriali, di dimensioni subprovinciali**, destinati ad essere la sede di titolarità dei docenti immessi in ruolo con le nuove regole: tali ambiti (di prossima istituzione) sono stati previsti dalla legge n. 107/2015.

## 6. La Magistratura

Dopo il Parlamento e il Governo, il **"terzo potere" autonomo e indipendente** dello Stato è rappresentato dal potere giudiziario.

La Magistratura è l'insieme degli organi della giustizia civile, penale e amministrativa che esercitano il potere giudiziario o funzione giurisdizionale. Il fine della funzione giurisdizionale (dal latino *ius dicere*) è quella di dichiarare il diritto da applicare nelle situazioni controverse e costringere i destinatari ad assoggettarsi alla decisione emessa.

La **giurisdizione ordinaria** si articola in **penale e civile**.

**Il Consiglio superiore della Magistratura** è l'organo di governo della magistratura ordinaria in quanto ordine autonomo e indipendente da ogni altro potere.

## 7. Le giurisdizioni speciali

Si occupano di particolari controversie secondo un criterio di specializzazione. L'art. 103 Cost, individua le seguenti giurisdizioni speciali:

- a) la **giurisdizione amministrativa** (Tribunali amministrativi regionali; Consiglio di Stato in sede di appello);
- b) la **giurisdizione contabile** (Corte dei conti);
- c) la **giurisdizione militare** (Tribunali militari).

## 8. Il Presidente della Repubblica

Il Presidente della Repubblica è un organo costituzionale, monocratico, autonomo e indipendente. Esercita funzioni di:

- **garanzia quale tutore della Costituzione;**
- **controllo e collegamento tra gli organi costituzionali** dello Stato;
- **rappresentanza** dello Stato e **dell'unità nazionale**.

È eletto dal Parlamento in seduta comune dei suoi membri; dura in carica per sette anni.

# Capitolo 21 Le autonomie territoriali della Repubblica

## 1. Le autonomie territoriali

L'art. 5 della Costituzione afferma che la *"Repubblica, una e indivisibile, riconosce e promuove le autonomie locali, attua nei servizi che dipendono dallo Stato il più ampio decentramento amministrativo; adegua i principi ed i metodi della sua legislazione alle esigenze dell'autonomia e del decentramento"*; l'art. 114 dichiara che *"la Repubblica è costituita dai Comuni, dalle Province, dalle Città metropolitane, dalle Regioni e dallo Stato"*.

## 2. Le Regioni

Le Regioni sono enti autonomi costitutivi della Repubblica. Si distinguono in:

1. **Regioni ordinarie**, disciplinate in modo uniforme dal Titolo V della Costituzione;
2. **Regioni a Statuto speciale**, disciplinate da norme contenute in specifiche leggi costituzionali: esse sono Friuli-Venezia Giulia, Sardegna, Sicilia, Trentino-Alto Adige / Südtirol, Valle d'Aosta.

### 3. L'autonomia legislativa delle Regioni

A seguito della riforma del 2001 l'art. 117 distingue tre tipi di **potestà legislativa**:

- **esclusiva dello Stato**, per la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale;
- **concorrente ? ripartita** fra Stato e Regioni: lo Stato determina i "principi fondamentali" mediante leggi-quadro e le Regioni emanano la legislazione specifica di settore;
- **potestà legislativa residuale** delle Regioni: su materie ricavabili per esclusione.

### 4. Potestà legislativa di Stato e Regioni nel sistema dell'istruzione

Fra le materie soggette alla potestà legislativa **esclusiva dello Stato**, l'art. 117, c. 2, punto n) riporta le **norme generali sull'istruzione**.

Fra le materie a potestà legislativa concorrente, l'art. 117, c. 3. cita l'"*Istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche, e con esclusione della istruzione e formazione professionale*" (che è materia di legislazione esclusiva delle Regioni).

Annualmente le Regioni deliberano il piano di programmazione dell'offerta formativa e del dimensionamento della rete scolastica. Esse possono, inoltre, delegare a Province e Comuni specifiche competenze ? parti di esse, in attuazione del principio di sussidiarietà.

### 5. Le Province

La Provincia è definita dall'art. 3, c. 3, del D. Lgs. 267/2000 **ente locale intermedio tra Comune e Regione**.

Nel sistema dell'istruzione le Province hanno sostanzialmente queste **competenze**:

- predisporre il **piano provinciale delle istituzioni** scolastiche sul territorio;
- fornire gli edifici, gli arredi e ogni supporto per le **scuole del secondo ciclo**;
- curare la rete dei **trasporti** anche scolastici.

A seguito della riforma del 2014 (Legge 56) i Consigli provinciali non sono più a elezione diretta. La riforma della Costituzione, attualmente in discussione, ne prevede l'abolizione.

### 6. I Comuni

Il Comune è definito dall'art. 3, c. 2, del D. Lgs. 267/2000 **ente locale che rappresenta la propria comunità**.

Nel sistema dell'istruzione i Comuni hanno sostanzialmente queste **competenze**:

- definire e gestire il **piano comunale delle istituzioni** scolastiche;
- fornire edifici, arredamento e attrezzature alle **scuole dell'infanzia e del primo ciclo**;
- definire il piano **dell'assistenza scolastica e del diritto allo studio**, comprese le provvidenza gli studenti capaci, meritevoli, privi di mezzi e dei disabili;
- provvedere alla rete dei **trasporti urbani**;
- vigilare **sull'osservanza dell'obbligo di istruzione**.

### 7. Le Città metropolitane

Sono enti locali autonomi, riformati con Legge n. 56/2014, il cui territorio coincide con quello della provincia omonima. Corrispondono alle **10 maggiori città** del territorio nazionale: Torino, Milano, Venezia, Genova, Bologna, Firenze, Bari, Napoli e Reggio Calabria, più Roma Capitale coSn disciplina speciale.

## Capitolo 22 La pubblica amministrazione nella Costituzione e nella legge

### 1. La Pubblica amministrazione nella Costituzione

La Costituzione dedica alla Pubblica amministrazione gli artt. 97, 98 e 28:

- art. 97 *"I pubblici uffici sono organizzati secondo disposizione di legge, in modo che siano assicurati il buon andamento e l'imparzialità dell'amministrazione (...);"*
- art. 98 *"I pubblici impiegati sono al servizio esclusivo della Nazione (...);"*
- art. 28 *"I funzionari e i dipendenti dello Stato e degli enti pubblici sono direttamente responsabili, secondo le leggi penali, civili e amministrative, degli atti compiuti in violazione di diritti (...)."*

### 2. I principi dell'azione amministrativa

I principi dell'azione amministrativa sono riportati nella Legge 241/1990, art. 1. L'attività amministrativa:

- persegue i **fini determinati dalla legge**;
- è retta da **criteri di economicità, di efficacia, di pubblicità e di trasparenza**;
- è retta altresì dai principi dell'ordinamento comunitario.

Altro fondamentale principio è riportato nel D. Lgs. n. 165/2001 (Testo unico del pubblico impiego) il quale all'art. 4 attribuisce **agli organi di governo le funzioni di indirizzo politico-amministrativo** nonché di verifica della rispondenza dei risultati della gestione agli indirizzi impartiti, mentre **ai dirigenti attribuisce l'adozione degli atti e provvedimenti amministrativi, nonché la gestione** finanziaria, tecnica e amministrativa **(separazione fra politica e gestione)**.

### 3. L'atto amministrativo

L'atto amministrativo consiste in **qualunque manifestazione di volontà, di conoscenza o di giudizio (o di natura mista), posta in essere dalla Pubblica Amministrazione nell'esercizio delle sue funzioni**.

Una particolare categoria di atto amministrativo è il **provvedimento amministrativo**, atto conclusivo di un procedimento amministrativo e **dotato di autoritarietà**, che consiste nell'imporre unilateralmente modificazioni nella sfera giuridica del destinatario. Gli **elementi essenziali** del provvedimento amministrativo sono:

- **il soggetto emanante**: l'autorità amministrativa competente;
- **il soggetto destinatario**: il soggetto privato o pubblico nei cui confronti si producono gli effetti del provvedimento;
- **la forma**: generalmente la forma scritta, anche se in talune procedure ha significato giuridico anche l'inerzia della PA (silenzio amministrativo);
- **l'oggetto**: l'atto amministrativo deve riguardare un determinato oggetto, consistente in un comportamento, un fatto, un bene, una prestazione.

### 4. Tipologia degli atti amministrativi

Essi possono essere:

- **atti di diritto pubblico** o atti amministrativi veri e propri, nei casi in cui la legge assegna alla PA l'autorità di imperio;
- **atti di diritto privato**, nei casi in cui la PA agisce sul piano di parità con altri soggetti. Gli atti di diritto pubblico a loro volta possono essere:
- **atti vincolati**: la PA è soggetta a regole inderogabili;

- **atti discrezionali:** il provvedimento viene emesso previa valutazione degli interessi in causa e con motivazione della volizione.

Le **certificazioni** sono atti amministrativi con contenuti di ricognizione di situazioni di fatto.

I **pareri** sono espressi da organi consultivi in funzione dell'emissione del decreto dirigenziale o della delibera dell'organo collegiale competente e possono essere: **obbligatori o facoltativi; vincolanti o non vincolanti.**

## 5. Diritto soggettivo e interesse legittimo

Nei confronti della PA i soggetti giuridici possono vantare posizioni di:

- **diritto soggettivo:** potere di un soggetto di far valere il proprio interesse riconosciuto dalla legge in modo diretto e quindi tutelato con ricorso al giudice ordinario;
- **interesse legittimo:** aspettativa alla legittimità dell'azione amministrativa, tutelato con ricorso al giudice amministrativo.

## 6. Le regole del procedimento amministrativo

L'agire della PA si svolge secondo regole certe e trasparenti che prevedono:

- **l'obbligo di conclusione**, mediante l'adozione di un provvedimento espresso;
- **l'obbligo di motivazione**, in riferimento ai presupposti di fatto e alle ragioni giuridiche che hanno determinato la decisione;
- **il responsabile del procedimento**, con l'obbligo per la PA di determinare e di comunicare a chi vi abbia interesse l'unità organizzativa responsabile dell'istruttoria e il nominativo del responsabile del procedimento;
- **il diritto di accesso**, al fine di favorire la partecipazione e di assicurare la trasparenza.

## 7. I vizi degli atti amministrativi

L'atto amministrativo emanato in difformità dalle regole della procedura e della competenza è affetto da vizi che lo possono invalidare.

La **nullità** si ha nei soli casi in cui è prevista dalla legge: sostanzialmente l'atto è nullo quando **manca degli elementi essenziali**.

L'**annullabilità** è causata da vizi parziali di legittimità o di merito e deve essere fatta valere dal destinatario dell'atto, esperendo i rimedi amministrativi: **è annullabile il provvedimento amministrativo adottato in violazione di legge o viziato da eccesso di potere o da incompetenza**" (art. 21-oct;es Legge 15/2005).

## 8. Ricorsi amministrativi e ricorsi giurisdizionali

Normalmente i provvedimenti emessi sono definitivi. Il cittadino che ritiene lesi i propri legittimi interessi può agire esperendo:

- **i ricorsi amministrativi**, cioè agli organi della stessa PA, come il ricorso in opposizione, il ricorso gerarchico, il ricorso straordinario al Capo dello Stato;
- **i ricorsi giurisdizionali**, avanti i Tribunali amministrativi regionali (TAR) e, in sede di appello, il Consiglio di Stato.

La **decisione** sul ricorso amministrativo può essere **di rigetto pregiudiziale**, quando il ricorso è dichiarato irricevibile, inammissibile o improcedibile (senza che il giudice entri nel merito dell'eccezione sollevata); oppure, la decisione è **di merito**, quando il ricorso è accolto o rigettato.

## Capitolo 23 Il rapporto di lavoro nella Pubblica Amministrazione

### 1. Il rapporto di lavoro di pubblico impiego

Il rapporto di lavoro è il rapporto giuridico che trae origine dal contratto di lavoro ed è caratterizzato, da un lato, dall'obbligazione della prestazione lavorativa a carico del lavoratore e, dall'altro, dall'obbligazione della retribuzione a carico del datore di lavoro che, nel pubblico impiego, è una Pubblica Amministrazione.

A seguito dell'entrata in vigore il D. Lgs. 29/1993, **il lavoro pubblico è stato privatizzato**, ricondotto cioè alla disciplina del codice civile.

I principi fondamentali della disciplina del lavoro alle dipendenze di una Pubblica Amministrazione si trovano nella **Costituzione** (artt. 3,35-40, 51-52, 54, 97-98).

Il **D.Lgs. n. 165/2001** (Testo unico del pubblico impiego) sancisce che i rapporti di lavoro alle dipendenze delle Pubbliche Amministrazioni sono **regolati da contratti** stipulati tra le rappresentanze sindacali dei lavoratori maggiormente rappresentative e le diverse amministrazioni divise per compatti di contrattazione e rappresentate dall'Agenzia per la rappresentanza negoziale delle pubbliche amministrazioni (ARAN).

### 2. La contrattazione collettiva

La **contrattazione collettiva** si svolge su tutte le materie relative al rapporto di lavoro ed alle relazioni sindacali (art. 45, D.Lgs. n. 165/2001).

La contrattazione collettiva, come dall'art. 40 del D. Lgs 165/2001, prevede ulteriori livelli di contrattazione:

- il **contratto collettivo nazionale quadro** (CCNQ): fissa le regole della contrattazione valide per tutta laPA;
- il **contratto collettivo nazionale integrativo** (CCNI): riguarda le singole amministrazioni dettagliando materie delegate dal rispettivo CCNL.

Nel comparto scuola il **contratto integrativo regionale** (CIR) regolamenta le materie espressamente previste dal CCNL a livello di singolaUSR mentre la **contrattazione integrativa di istituto** è a livello di istituzione scolastica.

### 3. La contrattazione integrativa di istituto

Nella contrattazione d'istituto **la parte pubblica è rappresentata dal dirigente scolastico** mentre **la RSU è l'organismo di rappresentanza sindacale** che, nei campi riservati alla contrattazione integrativa, rappresenta il personale dell'istituzione scolastica autonoma. La RSU è affiancata dai rappresentanti territoriali delle organizzazioni sindacali di categoria firmatarie del CCNL.

Nel 2009, a seguito dell'entrata in vigore del D. Lgs. 150, sono state ricondotte alla dirigenza scolastica *"le determinazioni per l'organizzazione degli uffici e le misure inerenti alla gestione dei rapporti di lavoro"*. Di conseguenza **le materie oggetto di contrattazione sono state ridotte a:**

- **applicazione dei diritti sindacali** e determinazione dei contingenti in servizio in caso di sciopero per assicurare i servizi minimi essenziali previsti dalla legge n. 146/1990;
- attuazione della normativa in materia di **sicurezza nei luoghi di lavoro**;
- criteri per la **ripartizione del fondo dell'istituzione scolastica** e per l'individuazione del personale nelle attività retribuite con tale fondo.

### 4. Il fondo dell'istituzione scolastica (FIS)

La materia più complessa della contrattazione è il FIS: finanziato dalle risorse del CCNL, esso è finalizzato

**all'assegnazione dei compensi accessori al personale della scuola, al fine di sostenere il processo dell'autonomia scolastica** ed, in particolare, la qualificazione e l'ampliamento dell'offerta formativa.

In conformità all'art. 88 del CCNL 2007, le **attività dei docenti** che possono essere retribuite con il fondo dell'istituzione sono quelle relative alle diverse esigenze didattiche, organizzative, di ricerca e valutazione, alla collaborazione con il dirigente scolastico, anche con compensi forfettari. Altre attività prevedono **fondi aggiuntivi al FIS**:

- **ore ecCEDenti** per la sostituzione dei docenti assenti per brevi periodi;
- **funzioni strumentali** al POF conferite a personale docente individuato dal collegio;
- **incarichi specifici** conferiti a personale ATA;
- personale impegnato su **progetti in "aree a rischio"**.
- **indennità di direzione** spettante al direttore dei servizi generali e amministrativi (dsga).

## VERIFICA

---

### Risposte corrette

---

#### Capitolo 11 L'evoluzione storica della scuola italiana

1) **Quale fu la prima legge organica in materia di istruzione pubblica?**

- A.** La legge Boncompagni del 1848
- B.** La legge Lanza del 1857
- C.** La legge Casati del 1859
- D.** Lo Statuto Albertino del 1848

2) **La legge Coppino del 1877 rispetto alla legge Casati del 1859:**

- A.** aumentò la durata della scuola elementare da 4 a 5 anni
- B.** aumentò la durata della scuola elementare da 4 a 6 anni
- C.** dopo il quarto anno inserì un triennio di post-elementare
- D.** lasciò invariata la durata della scuola elementare

3) **L'esame di maturità fu introdotto dalla riforma:**

- A.** Casati del 1859
- B.** Coppino del 1877
- C.** Daneo-Credaro del 1911
- D.** Gentile del 1923

**4) Con la riforma Gentile l'obbligo scolastico fu portato a:**

- A.** 11 anni di età
- B.** 12 anni di età
- C.** 14 anni di età
- D.** 13 anni di età

**5) La legge n. 517 del 4 agosto 1977 ha operato una serie di importanti innovazioni, tranne:**

- A.** l'introduzione dei giudizi al posto dei voti
- B.** la sostituzione della pagella con la scheda di valutazione
- C.** l'abolizione delle classi di aggiornamento e le classi differenziali nella scuola media
- D.** l'abolizione nella scuola secondaria superiore degli esami di riparazione e di seconda sessione

**6) Quale tra i seguenti settori dell'istruzione non è stato innovato dalla legge n. 53/2003 (riforma Moratti)?**

- A.** La scuola dell'infanzia
- B.** Il primo ciclo dell'istruzione
- C.** Il secondo ciclo dell'istruzione
- D.** L'istruzione superiore (universitaria)

**7) Quale tra questi elementi di riforma non è stato introdotto nella scuola primaria dalla legge n. 53/2003 e dal D.Lgs. n. 59/2004?**

- A.** L'orario settimanale di quaranta ore per il tempo pieno, comprensivo del tempo dedicato alla mensa

- B.** Il portfolio delle competenze
- C.** L'abolizione dell'esame di licenza elementare
- D.** L'inglese fin dal primo anno

**8) Quale tra questi elementi di riforma non è stato introdotto nella scuola secondaria di secondo grado dalla legge n. 53/2003?**

- A.** Il sistema dei licei strutturato su otto percorsi
- B.** Il sistema dell'istruzione e formazione professionale
- C.** La conclusione del percorso dei licei con l'esame di Stato
- D.** La conclusione del percorso dell'istruzione e formazione professionale con l'esame di Stato

**9) All'inizio degli anni Novanta il "Progetto Brocca" introdusse:**

- A.** il tempo pieno nella scuola elementare
- B.** il tempo prolungato nella scuola media
- C.** una serie di sperimentazioni nella scuola superiore
- D.** l'insegnamento dell'informatica negli istituti tecnici e negli istituti professionali

**10) La prima delle finalità dichiarate nell'art. 1, c.1, della legge 107/2015 è la seguente:**

- A.** affermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza
- B.** assicurare l'esecuzione della sentenza del 26 novembre 2014, n. C-22/13 della Corte di Giustizia dell'Unione europea, che aveva dichiarato contraria al diritto dell'Unione la normativa italiana sui contratti di lavoro a tempo determinato
- C.** riscrivere l'art. 3 del D.P.R. n. 275/1999 relativo al Piano dell'offerta formativa, ora divenuto triennale
- D.** rafforzare i poteri della dirigenza scolastica per innalzare la qualità delle istituzioni scolastiche autonome

## **Capitolo 12 La scuola dell'infanzia e del primo ciclo**

**1) L'obbligo scolastico:**

**A.** è previsto dall'art. 34, comma 2, della Costituzione, che rende l'istruzione inferiore obbligatoria e gratuita per otto anni

**B.** si assolve frequentando sia i percorsi di istruzione che quelli di istruzione e formazione professionale

**C.** è oggi di nove anni a seguito dell'entrata in vigore della legge n. 9/1999

**D.** è oggi di dodici anni a seguito dell'entrata in vigore della legge n. 53/2003

**2) Il sistema nazionale di istruzione è stato definito:**

**A.** dalla legge n. 62 del 10 marzo 2000

**B.** dalla legge n. 53 del 28 marzo 2003

**C.** dalla legge n. 148 del 5 giugno 1990

**D.** dal R.D. n. 1054 del 6 maggio 1923

**3) Nelle classi iniziali della scuola dell'infanzia il numero degli alunni deve essere compreso tra:**

**A.** un minimo di 8 e un massimo di 18

**B.** un minimo di 18 e un massimo di 26

**C.** un minimo di 15 e un massimo di 26, elevabile a 27 qualora residuino resti

**D.** un minimo di 27 e un massimo di 30

**4) Nelle classi iniziali della scuola primaria il numero degli alunni deve essere compreso tra:**

**A.** un minimo di 8 e un massimo di 18

**B.** un minimo di 18 e un massimo di 26

**C.** un minimo di 27 e un massimo di 30

**D.** un minimo di 15 e un massimo di 26

**5) Nella scuola secondaria di primo grado le classi iniziali sono costituite di norma:**

**A.** con non meno di 18 alunni e non più di 27, elevabili fino a 28 qualora residuino eventuali resti

**B.** con non meno di 18 alunni e non più di 27, elevabili fino a 30 qualora residuino eventuali resti

**C.** con non meno di 15 alunni e non più di 27, elevabili fino a 28 qualora residuino eventuali resti

**D.** con non meno di 18 alunni e non più di 28, elevabili fino a 30 qualora residuino eventuali resti

**6) Nella scuola secondaria di primo grado le classi seconde e terze:**

**A.** sono la prosecuzione delle prime e seconde di provenienza

**B.** sono la prosecuzione delle prime e seconde di provenienza, a condizione che il numero medio di alunni per classe sia pari o superiore a 20

**C.** sono la prosecuzione delle prime e seconde di provenienza, a condizione che il numero medio di alunni per classe sia pari o superiore a 18

**D.** sono la prosecuzione delle prime e seconde di provenienza, a condizione che il numero medio di alunni per classe sia pari o superiore a 15

**7) L'opzione dell'insegnamento della religione cattolica o delle attività alternative è esercitata:**

**A.** dai genitori degli alunni

**B.** dagli studenti nella scuola secondaria

**C.** dagli studenti se maggiorenni

**D.** dagli studenti nella scuola secondaria di secondo grado

**8) Secondo il D.Lgs. n. 59/2004, il primo ciclo dell'istruzione è costituito:**

**A.** dall'asilo nido, dalla scuola dell'infanzia e dalla scuola primaria

**B.** dalla scuola primaria e dalla secondaria di I grado, per la durata di 8 anni

**C.** dalla scuola dell'infanzia e dalla scuola primaria

**D.** dalla scuola dell'obbligo di 10 anni, comprendente la primaria, la secondaria di I grado, il primo biennio della scuola del II ciclo

**9) Le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione sono entrate in vigore con:**

**A.** la legge n. 128/2013

B. il decreto 16 novembre 2012, n. 254

C. la legge n. 58/2014

D. la legge n. 121/2012

**10) Le prime Indicazioni nazionali per le scuole del primo ciclo furono emanate quali allegati al:**

A. D.Lgs. n. 286/2004

B. D.Lgs. n. 76/2004

C. D.Lgs. n. 77/2004

D. D.Lgs. n. 59/2004

**11) Le vigenti Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione sono state emanate con decreto firmato dal ministro:**

A. Giuseppe Fioroni

B. Francesco Profumo

C. Maria Chiara Carrozza

D. Mariastella Gelmini

**12) Per la validità dell'anno scolastico è richiesta la frequenza di almeno tre quarti dell'orario annuale personalizzato:**

A. solo nella scuola secondaria di primo grado

B. nella scuola secondaria di primo e secondo grado

C. solo nel secondo ciclo di istruzione

D. in tutti gli ordini di scuola del sistema nazionale dell'istruzione

**13) In quale area è inserito l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione nella scuola secondaria di I grado, secondo il D.P.R. n. 89/2009?**

A. Storico-geografica

B. Matematico-scientifico-tecnologica

C. Quella scelta da ciascun Collegio dei docenti

**D. Linguistico-artistico-espressiva**

**14) Ai sensi del D.P.R. n. 122/2009, come viene espressa, nella scuola secondaria di I grado, la valutazione del comportamento?**

- A.** Con voto numerico collegiale espresso in decimi, accompagnato da specifica nota e scritto in lettere nel documento di valutazione
- B.** Con un voto numerico espresso in decimi e riportato in lettere nel documento di valutazione
- C.** Con un giudizio sul livello complessivo di maturazione, elaborato dal consiglio di classe e riportato a verbale in sede di scrutinio
- D.** Con un giudizio formulato attraverso le modalità deliberate dal collegio dei docenti e riportato nel documento di valutazione

**Capitolo 13 Il secondo ciclo dell'istruzione: parte generale**

**1) La riforma della scuola del secondo ciclo è stata attuata con:**

- A.** i Regolamenti per il riordino degli istituti professionali, degli istituti tecnici e per la revisione dell'assetto dei licei emanati in data 15 marzo 2010
- B.** i tre decreti legislativi attuativi dell'art. 64, co. 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, emanati in data 15 marzo 2010
- C.** il D.Lgs. 17 ottobre 2005, n. 226, "Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'articolo 2 della legge 28 marzo 2003, n. 53"
- D.** il D.P.R. n. 81 del 20 marzo 2009, "Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola superiore, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133"

**2) Quale norma ha istituito l'alternanza scuola-lavoro?**

- A.** Legge 24 giugno 1997, n. 196
- B.** Legge 28 marzo 2003, n. 53
- C.** Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226
- D.** Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77

**3) La Legge 107/2015 dispone che i percorsi di alternanza scuola-lavoro siano attuati:**

- A.** utilizzando la quota di autonomia del 20% dei curricoli
- B.** a seguito di delibera favorevole del collegio docenti e del consiglio d'istituto
- C.** esclusivamente durante la sospensione delle attività didattiche
- D.** per la durata complessiva di 400 ore negli ultimi tre anni degli istituti professionali e tecnici e di 200 ore nei licei

**4) Negli istituti di istruzione del secondo ciclo, le cattedre di educazione fisica:**

- A.** sono costituite per squadre distinte per sesso
- B.** sono costituite in relazione al numero delle classi
- C.** competono al collegio dei docenti deliberare la dotazione organica sulla base delle classi o sulla base delle squadre
- D.** competono al dirigente scolastico determinare la dotazione organica sulla base delle classi o sulla base delle squadre

**5) L'acronimo inglese CLIL significa:**

- A.** Apprendimento integrato di lingua e contenuto
- B.** Insegnamento disciplinare in lingua inglese
- C.** Sperimentazione di apprendimento in lingua straniera
- D.** Apprendimento integrato di lingua e disciplina non linguistica

**6) Il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) è stato messo a punto:**

- A.** dal Consiglio europeo
- B.** dal Consiglio d'Europa
- C.** dalla Commissione europea
- D.** dal Consiglio dell'Unione europea

**7) Il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER):**

- A.** distingue 6 fasce di competenza linguistica
- B.** distingue 5 fasce di competenza linguistica

**C.** distingue 3 fasce di competenza linguistica, ciascuna delle quali si riparte a sua volta in due livelli

**D.** distingue 3 fasce di competenza linguistica, ciascuna delle quali si riparte a sua volta in tre livelli

**8) Il QCER descrive ciò che un individuo è in grado di fare a ciascun livello nei seguenti ambiti di competenza:**

- A.** comprensione scritta, comprensione orale, produzione scritta e produzione orale
- B.** comprensione scritta, comprensione e produzione orale
- C.** comprensione orale, produzione scritta e produzione orale
- D.** comprensione e produzione orale

**9) Le *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento* negli istituti tecnici e professionali sono state emanate:**

- A.** nel 2012 tramite Decreto ministeriale
- B.** nel 2010 tramite Direttiva
- C.** nel 2010 tramite Decreto del Presidente della Repubblica
- D.** nel 2012 tramite Ordinanza ministeriale

**10) Per i licei:**

- A.** è stato emanato un Decreto interministeriale contenente il testo unitario delle Indicazioni nazionali, con sei articolazioni interne relative ai sei percorsi liceali
- B.** è stata emanata un'unica Direttiva ministeriale, con sei articolazioni interne relative ai sei percorsi liceali
- C.** sono state emanate sei Direttive ministeriali, corrispondenti alle sei principali articolazioni dei percorsi liceali, oltre ad una nota introduttiva comune
- D.** sono state emanate sei Indicazioni nazionali, corrispondenti alle sei principali articolazioni dei percorsi liceali, oltre ad una nota introduttiva comune

**11) Secondo il D.P.R. n. 81/2009, nelle scuole di istruzione secondaria di II grado le classi del primo anno vanno previste tenendo conto (individuare la risposta sbagliata):**

- A.** dell'eventuale scostamento tra le iscrizioni e il numero degli studenti effettivamente frequentanti ciascuna scuola nei precedenti anni scolastici

- B.** della serie storica dei tassi di non ammissione alla classe successiva
- C.** del numero delle domande di iscrizione presentate
- D.** del solo numero delle domande di iscrizione presentate

## **Capitolo 14 Gli ordinamenti di istituti professionali, istituti tecnici, licei**

**1) Il D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, stabilisce che gli istituti professionali possono utilizzare la seguente quota di autonomia dei curricoli:**

- A.** 25% del monte ore complessivo nel primo biennio, 30% nel secondo biennio e 35% nel quinto anno
- B.** fino al 20% dell'orario complessivo delle lezioni previsto per il primo biennio e per il complessivo triennio
- C.** fino al 30% del monte ore complessivo dell'area di istruzione generale e fino al 20% complessivo dell'area di indirizzo
- D.** 20% del monte ore complessivo nel primo biennio, 30% nel secondo biennio e 20% nel quinto anno

**2) Gli istituti professionali:**

- A.** fanno parte dell'istruzione secondaria superiore
- B.** fanno parte del sistema dell'istruzione e formazione professionale
- C.** passano alle Regioni in forza dell'art. 117 Cost., come novellato dalla legge cost. n. 3 del 18 ottobre 2001
- D.** sono in attesa di definizione, con l'attuazione della delega di cui alla legge n. 133/2008

**3) Il D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, stabilisce che i percorsi degli istituti professionali sono suddivisi:**

- A.** in sei settori e sei indirizzi
- B.** in tre settori e nove indirizzi
- C.** in due settori e undici indirizzi
- D.** in due settori e sei indirizzi

**4) Il D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, stabilisce che i percorsi degli istituti professionali hanno la seguente struttura:**

- A.** un biennio e un triennio
- B.** un monoennio e due bienni
- C.** un primo biennio, un monoennio e un secondo biennio
- D.** due bienni e un quinto anno

**5) La nuova struttura dell'istruzione tecnica prevede un numero contenuto di percorsi formativi. Quanti sono?**

- A.** 11
- B.** 10
- C.** 7
- D.** 9

**6) Gli spazi di flessibilità negli istituti tecnici:**

- A.** possono essere organizzati entro gli stessi limiti percentuali previsti per l'autonomia
- B.** sono attivabili nel primo biennio, nel secondo biennio e nel quinto anno
- C.** sono collocati temporalmente nell'anno scolastico a discrezione dei collegi dei docenti
- D.** sono utilizzabili soltanto nel secondo biennio e nel quinto anno

**7) Il D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88, stabilisce che i percorsi degli istituti tecnici sono suddivisi in:**

- A.** sei settori e sei indirizzi
- B.** tre settori e nove indirizzi
- C.** due settori e undici indirizzi
- D.** due settori e sei indirizzi

**8) Qual è l'istituzione di riferimento degli Istituti Tecnici Superiori (ITS)?**

- A.** Un istituto di istruzione secondaria superiore, statale o paritario, che appartenga all'ordine tecnico o professionale
- B.** Un Dipartimento universitario

C. Una struttura formativa accreditata dalla Regione per l'alta formazione

D. La Provincia

**9) Qual è la struttura dei percorsi liceali?**

A. Cinque monoenni

B. Biennio iniziale e triennio conclusivo

C. Triennio iniziale e biennio conclusivo

D. Due bienni e un quinto anno conclusivo

**10) Nell'ambito dei percorsi liceali:**

A. possono essere attivati, a partire dal quinto anno, percorsi di alternanza scuola-lavoro

B. non possono essere attivati percorsi di alternanza scuola-lavoro, ma solo stage presso aziende

C. possono essere attivati, esclusivamente per alunni maggiorenni, percorsi di alternanza scuola-lavoro

D. possono essere attivati, a partire dal secondo biennio, percorsi di alternanza scuola-lavoro

**11) L'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera (CLIL) nei percorsi liceali:**

A. deve essere impartito in inglese

B. è riservato alle discipline scientifiche

C. deve essere impartito in una lingua comunitaria

D. può essere impartito in qualunque lingua straniera

**12) I risultati di apprendimento del liceo classico:**

A. puntano sull'acquisizione di competenze nelle lingue antiche dell'area mediterranea

B. sono articolati in conoscenze, abilità e competenze

C. puntano all'acquisizione degli strumenti necessari all'analisi stilistica e retorica

delle lingue classiche

- D. sono scanditi in primo biennio e successivo triennio

## **Capitolo 15 L'Unione europea e la sussidiarietà verso i sistemi scolastici dei paesi membri**

**1) I Paesi fondatori delle Comunità Europee sono stati:**

- A. Francia, Germania, Italia, Lussemburgo, Belgio, Paesi Bassi
- B. Francia, Germania, Italia, Regno Unito, Spagna, Belgio
- C. Francia, Italia, Lussemburgo, Belgio, Paesi Bassi, Regno Unito
- D. Francia, Germania, Italia, Regno Unito, Spagna, Paesi Bassi

**2) Il Consiglio europeo:**

- A. esercita le funzioni legislative secondo le proposte della Commissione europea
- B. esercita funzioni di controllo sulle materie indicate dal Trattato sul Funzionamento dell'UE
- C. non esercita funzioni legislative
- D. esercita funzioni legislative con il Parlamento europeo in base alla procedura di codecisione

**3) Nel caso di conflitto tra diritto europeo e diritto nazionale degli Stati membri:**

- A. essi sono sullo stesso piano e decide la Corte costituzionale dello Stato membro
- B. prevale il diritto comunitario
- C. essi sono sullo stesso piano e decide la Corte di giustizia dell'Unione europea
- D. prevale il diritto nazionale dello Stato membro

**4) I programmi d'insegnamento nei sistemi scolastici degli Stati membri:**

- A. rientrano nella competenza della Rete Eurydice
- B. rientrano esclusivamente nella competenza nazionale
- C. rientrano nella competenza del Consiglio dei ministri dell'istruzione

**D.** rientrano nella competenza della Commissione europea

**5) La Comunità europea per l'energia atomica (CEEA), detta Euratom, è stata istituita con il fine di:**

- A.** creare un deterrente nucleare europeo nel contesto della guerra fredda fra le due superpotenze
- B.** costruire una tecnologia comune europea per la produzione di energia elettrica a partire dall'energia nucleare
- C.** incrementare la produzione di uranio arricchito negli Stati membri
- D.** sviluppare le ricerche e assicurare la diffusione delle cognizioni tecniche sull'energia nucleare

**6) La politica comune della Comunità europea nel campo dell'istruzione è prevista:**

- A.** dal Trattato di Maastricht del 1992
- B.** dall'Atto Unico del 1985
- C.** dal Trattato di Nizza del 2000
- D.** da nessun Trattato europeo

**7) Nell'ordinamento giuridico italiano il principio di sussidiarietà:**

- A.** è stato recepito dalla Costituzione italiana con la riforma del Titolo V (legge costituzionale n. 3/2001)
- B.** è un principio di valore programmatico che non è stato ancora formalizzato nella Costituzione
- C.** è contenuto nel disegno di legge costituzionale sul federalismo depositato presso la presidenza del Senato il 29 aprile 2008
- D.** è stato previsto dall'Assemblea costituente nell'originaria formulazione dell'art. 118 della Costituzione

**8) Il Parlamento europeo:**

- A.** ha facoltà di iniziativa legislativa
- B.** si rivolge alla Commissione europea per chiederle di presentare proposte sulle questioni per le quali reputa necessaria l'elaborazione di un atto dell'Unione
- C.** in quanto unico organismo dell'Unione eletto direttamente dai cittadini ha potere proponente e deliberante in materia legislativa

**D.** delibera sempre a maggioranza semplice sugli atti proposti dal Consiglio dell'Unione

**9) Nel 2014 ha preso avvio il nuovo programma a sostegno dei sistemi nazionali di istruzione e formazione:**

**A.** eTwinning

**B.** Gioventù in azione

**C.** Jean Monnet

**D.** Erasmus+

## **Capitolo 16 Autonomia scolastica e dirigenza**

**1) Secondo la legge n. 107/2015, il compito di individuare il personale docente da assegnare ai posti dell'organico dell'autonomia compete:**

**A.** al dirigente scolastico

**B.** al dirigente scolastico sulla base dei criteri di individuazione deliberati dal collegio dei docenti

**C.** al dirigente scolastico sulla base dei criteri di individuazione deliberati dal consiglio d'istituto

**D.** al dirigente scolastico sulla base dei criteri di individuazione deliberati dal comitato di valutazione

**2) Secondo la legge n. 107/2015 la valutazione dei dirigenti scolastici:**

**A.** è connessa alla retribuzione di risultato

**B.** è di competenza del direttore dell'ufficio scolastico regionale

**C.** ha effetti sulla riconferma dell'incarico triennale presso l'istituzione scolastica in cui ha prestato servizio nel triennio soggetto a valutazione

**D.** se negativa per due trienni consecutivi, comporta la restituzione al ruolo docente

**3) L'autonomia scolastica ha ottenuto riconoscimento costituzionale:**

**A.** con l'art. 33 Cost.

**B.** con l'art. 34 Cost.

**C.** con l'art. 117 Cost.

**D.** non è prevista nella Costituzione ma è entrata nell'ordinamento giuridico con apposita legge nonché con il Regolamento di applicazione emanato con D.P.R. n. 275/1999

**4) In relazione al Piano triennale dell'offerta formativa, qual è la competenza del collegio dei docenti?**

**A.** L'elaborazione del Piano sulla base degli indirizzi generali per le attività della scuola e delle scelte generali di gestione e di amministrazione definiti dal consiglio di istituto

**B.** L'elaborazione del Piano sulla base degli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione definiti dal dirigente scolastico

**C.** Deliberare il fabbisogno dei posti comuni e di sostegno dell'organico dell'autonomia nonché il fabbisogno dei posti del personale ATA

**D.** L'individuazione del personale docente da assegnare ai posti dell'organico potenziato dell'autonomia

**5) Il Piano dell'offerta formativa previsto dal D.P.R. n. 275/1999:**

**A.** con l'avvento dell'autonomia scolastica, ha sostituito la programmazione educativa e didattica prevista dalla legge n. 517/1977

**B.** contiene le scelte educative ed organizzative delle risorse e costituisce un impegno per l'intera comunità scolastica; integrato dal regolamento d'istituto, definisce, in modo razionale e produttivo, il piano organizzativo in funzione delle proposte culturali, delle scelte educative e degli obiettivi formativi elaborati dai competenti organi della scuola

**C.** è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche

**D.** costituisce la base del Patto educativo di corresponsabilità che le famiglie sono tenute a sottoscrivere all'atto dell'iscrizione

**6) L'obiettivo fondamentale di una rete di scuole è quello di:**

**A.** uniformare gli interventi didattici per migliorare i risultati di apprendimento

**B.** ridurre le spese per realizzare progetti

**C.** raggiungere le proprie finalità istituzionali

**D.** ottimizzare le proprie risorse finanziarie

**7) Il Piano triennale dell'offerta formativa:**

- A.** può essere rivisto annualmente entro il mese di ottobre
- B.** essendo correlato agli incarichi triennali dei docenti dell'organico potenziato, va mantenuto stabilmente per il triennio successivo alla sua approvazione
- C.** va predisposto entro il mese di giugno dell'anno scolastico precedente al triennio di riferimento
- D.** diviene esecutivo a seguito di approvazione da parte dell'USR

**8) Il Piano dell'offerta formativa deve essere consegnato agli alunni e alle famiglie:**

- A.** all'inizio dell'anno scolastico
- B.** nella prima riunione del consiglio di classe
- C.** all'atto dell'iscrizione
- D.** in occasione delle elezioni dei rappresentanti negli organi collegiali

**9) Il Piano triennale dell'offerta formativa chiede alle istituzioni scolastiche di costruire i necessari rapporti con gli enti locali, con le diverse realtà operanti nel territorio nonché con le associazioni dei genitori e, nelle scuole secondarie di secondo grado, degli studenti. A chi spetta farsi carico di tale compito?**

- A.** Al dirigente scolastico
- B.** Al dirigente scolastico sulla base degli indirizzi deliberati dal consiglio d'istituto
- C.** Al dirigente scolastico sulla base degli indirizzi proposti dal collegio dei docenti e deliberati dal consiglio d'istituto
- D.** Ad apposita commissione del collegio dei docenti presieduta dal docente a ciò delegato

**10) Con la Direttiva all'Invalsi n. 88/2011, il Ministero ha disposto le rilevazioni nazionali sui livelli di apprendimento di italiano e matematica al termine della:**

- A.** classe quinta della scuola primaria; prima e terza classe della scuola secondaria di primo grado; seconda e quinta classe della scuola secondaria del secondo ciclo
- B.** classe seconda e quinta della scuola primaria; prima e terza classe della scuola secondaria di primo grado; seconda classe della scuola secondaria del secondo ciclo
- C.** classe seconda e quinta della scuola primaria; prima e terza classe della scuola secondaria di primo grado; seconda e quinta classe della scuola secondaria del secondo ciclo
- D.** classe terza e quinta della scuola primaria; prima e terza classe della scuola secondaria di primo grado; seconda e quinta classe della scuola secondaria del secondo ciclo

## **Capitolo 17 La comunità scolastica come luogo della partecipazione: gli organi collegiali d'istituto**

**1) Oltre ai docenti, fanno parte del consiglio di classe (individuare la risposta sbagliata):**

- A.** nella secondaria di primo grado quattro rappresentanti eletti dai genitori degli alunni
- B.** nella scuola secondaria superiore, due rappresentanti eletti dai genitori degli alunni
- C.** nei corsi serali per lavoratori studenti, due rappresentanti degli studenti, eletti dagli studenti della classe
- D.** nei corsi serali per lavoratori studenti, tre rappresentanti degli studenti della classe, eletti dagli studenti

**2) Su quale delle seguenti materie non si esercita la facoltà propositiva del collegio dei docenti?**

- A.** Proposte per il calendario scolastico annuale
- B.** Proposte per la formulazione dell'orario delle lezioni
- C.** Proposte per lo svolgimento delle attività scolastiche
- D.** Proposte per la formazione delle classi

**3) Su quale delle seguenti materie non si esercita il potere deliberante del collegio dei docenti?**

- A.** Il funzionamento didattico dell'istituto
- B.** La programmazione educativa e didattica
- C.** L'adozione dei libri di testo
- D.** L'elezione dei collaboratori del dirigente scolastico

**4) Nel consiglio d'istituto delle scuole di istruzione secondaria di secondo grado con popolazione scolastica superiore a 500 alunni (individuare la risposta sbagliata):**

- A.** i rappresentanti dei genitori sono quattro
- B.** sono chiamati a far parte del consiglio quattro rappresentanti eletti dagli studenti
- C.** le votazioni per l'elezione dei rappresentanti degli studenti si svolgono ogni due

anni

- D. gli studenti, qualora minorenni, non hanno diritto di voto in materia finanziaria

**5) Su quale delle seguenti materie non si esercita il potere deliberante del consiglio d'istituto?**

- A. Criteri generali per la programmazione educativa
- B. Criteri generali relativi all'assegnazione dei docenti alle classi
- C. Le iniziative dirette all'educazione della salute e alla prevenzione delle tossicodipendenze
- D. Suddivisione dell'anno scolastico in due o tre periodi ai fini della valutazione

**6) Nel collegio dei docenti hanno diritto di voto:**

- A. i docenti di ruolo
- B. i docenti di ruolo e i docenti supplenti annuali
- C. i docenti di ruolo, i docenti supplenti annuali e i docenti supplenti temporanei limitatamente alla durata della supplenza
- D. il dirigente scolastico che lo presiede, i docenti di ruolo, i docenti supplenti annuali e i docenti supplenti temporanei limitatamente alla durata della supplenza

**7) Per l'elezione delle rappresentanze dei genitori nei consigli di classe, di interclasse e di intersezione (individuare la risposta sbagliata):**

- A. il dirigente scolastico, entro il 31 novembre di ogni anno, convoca l'assemblea dei genitori
- B. il dirigente scolastico, entro il 31 ottobre di ogni anno, convoca l'assemblea dei genitori per ciascuna classe (sezione nelle scuole dell'infanzia)
- C. all'assemblea partecipano tutti i docenti della classe
- D. in ciascuna classe va costituito un seggio elettorale per le operazioni di voto, di scrutinio e di proclamazione degli eletti

**8) I consigli di intersezione della scuola dell'infanzia da quali membri sono costituiti?**

- A. Dai docenti delle sezioni dello stesso plesso e da un genitore per ogni sezione
- B. Dai docenti di gruppi di classi parallele o dello stesso ciclo o dello stesso plesso e da un genitore per ognuna delle classi

- C. Dai docenti di ogni sezione e da quattro genitori di alunni della stessa sezione
- D. Dai docenti di ogni sezione nonché da due genitori di alunni della stessa sezione

9) Quando si riunisce per individuare i criteri per la valorizzazione del merito dei docenti, il comitato di valutazione di un istituto del secondo ciclo di istruzione, oltre ai docenti di cui al c. 2, lett. a) e b) del novellato art. 11 del T.U., comprende anche:

- A. un rappresentante degli studenti e un rappresentante dei genitori, scelti dal consiglio di istituto
- B. due rappresentanti dei genitori, scelti dal consiglio di istituto
- C. il presidente del consiglio d'istituto
- D. un rappresentante del personale ATA, scelto dal consiglio d'istituto

## Capitolo 18 L'insegnante: stato giuridico e profilo contrattuale

1) Nel D.P.R. 417/1974 (sullo stato giuridico del personale docente), l'art. 1 "libertà di insegnamento" afferma (individuare la risposta sbagliata):

- A. è intesa a promuovere, attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione della personalità degli alunni
- B. si attua nel rispetto delle norme costituzionali e degli ordinamenti della scuola stabiliti dalle leggi dello Stato
- C. è attuata nel rispetto della coscienza morale e civile degli alunni
- D. comporta la libera espressione culturale dell'insegnante

2) L'art. 33 della Costituzione afferma:

- A. la scienza è libera e libero ne è l'insegnamento
- B. tutti hanno diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero; l'insegnamento è libero
- C. l'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento
- D. l'insegnamento è libero, come libera è la manifestazione del proprio pensiero

3) Secondo l'art. 26 del CCNL 29 novembre 2007 dedicato alla "Funzione docente", essa (individuare la risposta sbagliata):

- A. si fonda sull'autonomia culturale e professionale dei docenti

- B.** si esplica nelle attività individuali e collegiali
- C.** si esplica nella partecipazione alle attività di aggiornamento e formazione in servizio
- D.** comporta la partecipazione ai lavori delle commissioni di esame e di concorso di cui i docenti siano stati nominati componenti

**4) Il comitato di valutazione, riformato dalla legge n. 107/2015:**

- A.** è organo di durata annuale
- B.** è organo di durata triennale
- C.** è espresso dal collegio dei docenti, che sceglie i tre componenti che lo rappresentano
- D.** è integrato da due componenti esterni individuati dall'USR

**5) In merito al periodo di prova dei docenti:**

- A.** esso ha la durata di un anno scolastico a condizione che il neodocente presti servizio per almeno 180 giorni
- B.** esso ha la durata di un anno scolastico a condizione che il neodocente presti servizio per almeno centottanta giorni, dei quali almeno centoventi per le attività didattiche
- C.** esso ha la durata di sei mesi a condizione che il neodocente presti servizio per almeno 120 giorni
- D.** nel computo dei 180 giorni obbligatori di servizio rientrano i periodi infrannuali di sospensione delle lezioni

**6) In sede di valutazione dell'anno di prova dei neodocenti, il comitato per la valutazione:**

- A.** è composto da tre docenti scelti dal collegio ed è presieduto dal dirigente scolastico
- B.** è composto da due docenti scelti dal collegio, un docente scelto dal consiglio d'istituto ed è presieduto dal dirigente scolastico
- C.** è composto da quattro docenti eletti dal collegio ed è presieduto dal dirigente scolastico
- D.** è composto da due docenti scelti dal collegio, un docente scelto dal consiglio d'istituto, il docente a cui sono affidate le funzioni di tutor; è presieduto dal dirigente scolastico

**7) La valutazione dell'anno di prova del neodocente compete:**

- A.** al dirigente scolastico
- B.** al dirigente scolastico, sentito il comitato per la valutazione
- C.** al docente al quale sono affidate dal dirigente scolastico le funzioni di tutor, sentito il comitato per la valutazione
- D.** al dirigente scolastico, sentito il comitato per la valutazione, sulla base dell'istruttoria del docente al quale sono affidate dal dirigente scolastico le funzioni di tutor

**8) Gli insegnanti tecnico-pratici (I.T.P.):**

- A.** svolgono attività di laboratorio in compresenza con il docente titolare della disciplina
- B.** fanno parte del consiglio di classe con funzione consultiva
- C.** non fanno parte del consiglio di classe svolgendo funzioni di assistenza tecnica
- D.** fanno parte del consiglio di classe a pieno titolo

**9) Le funzioni strumentali al POF, sulla base di quanto previsto dall'art. 33 del CCNL 2006-2009, sono finalizzate:**

- A.** alla definizione del Piano dell'offerta formativa approvato dal collegio dei docenti in coerenza con gli indirizzi generali stabiliti dal consiglio di circolo o d'istituto
- B.** alla realizzazione di attività e progetti di ampliamento dell'offerta formativa, strutturati in quattro aree di intervento
- C.** alla realizzazione e alla gestione del Piano dell'offerta formativa dell'istituto ed alla realizzazione di progetti formativi d'intesa con enti ed istituzioni esterni alla scuola
- D.** alla progettazione e alla realizzazione dei progetti dell'offerta formativa in collaborazione con enti ed istituzioni territoriali

**10) A decorrere dall'anno scolastico 2016/2017 i ruoli del personale docente sono:**

- A.** regionali, articolati in ambiti territoriali
- B.** regionali
- C.** di ambito territoriale
- D.** d'istituto

**11) La legge n. 107/2015 ha affidato al comitato per la valutazione il compito di individuare i criteri per la valorizzazione dei docenti. Tra quelli di seguito esposti uno è estraneo alla legge.**

- A.** Successo formativo e scolastico degli studenti
- B.** Responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico
- C.** Risultati nelle prove INVALSI superiori alla media dell'istituto
- D.** Contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica

## **Capitolo 19 Gli studenti con bisogni educativi speciali**

**1) Il termine “disabilità” è stato introdotto nella normativa scolastica:**

- A.** dalla legge n. 104/1992
- B.** dalla legge n. 517/1977
- C.** dalle Linee guida del 4 agosto 2009
- D.** dal D.Lgs. 26 marzo 2001, n. 151

**2) Qual è la corretta definizione di “persona handicappata” nella legge n. 104/1992?**

- A.** È persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione
- B.** È persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica o di integrazione sociale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di lavoro e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione
- C.** È persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica o di integrazione sociale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di lavoro e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione
- D.** È persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di disturbi di apprendimento, di relazione o di lavoro e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione

**3) La certificazione dell'handicap compete:**

- A.** al collegio medico istituito presso la sede territoriale dell'INPS
- B.** all'Azienda ospedaliera competente per territorio
- C.** all'Azienda sanitaria locale

- D. al collegio medico istituito presso l'Azienda Sanitaria Locale

**4) La certificazione dell'handicap è contenuta:**

- A. nella diagnosi redatta dall'unità di neuropsichiatria infantile
- B. nel verbale di individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap
- C. nella relazione consegnata alla famiglia dell'alunno in sede di conclusione degli accertamenti diagnostici
- D. nel certificato compilato dall'unità di neuropsichiatria infantile

**5) A chi compete l'assistenza igienica dell'alunno disabile all'interno delle strutture scolastiche?**

- A. All'assistente educatore
- B. Al collaboratore scolastico
- C. Al docente in servizio nella classe
- D. Al personale fornito dall'ente locale come previsto dall'art. 138 del D.Lgs. n. 112/1998

**6) I disturbi specifici di apprendimento riconosciuti dalla legislazione scolastica sono:**

- A. tre: dislessia, discalculia e ADHD
- B. tre: dislessia, disgrafia e disortografia
- C. quattro: dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia
- D. cinque: dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia e ADHD

**7) Ai sensi della legge n. 170/2010, i genitori degli alunni con certificazione di DSA:**

- A. hanno diritto a tre giorni di permesso retribuito mensile
- B. hanno diritto di usufruire di orari di lavoro flessibili
- C. non hanno diritti specifici sul luogo di lavoro
- D. hanno diritto a 4 ore di permesso retribuito mensile

**8) Ai sensi della legge n. 170/2010, gli alunni con certificazione di DSA hanno diritto:**

- A.** a provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica
- B.** a criteri di valutazione differenziati
- C.** a prove differenziate negli esami di Stato e nei test di accesso all'università
- D.** a tempi adeguati nell'effettuazione di prove scritte

**9) Fra gli strumenti compensativi che possono essere adottati per gli alunni con DSA non rientra:**

- A.** la sintesi vocale
- B.** i programmi di video scrittura con correttore ortografico
- C.** il registratore, che consente all'alunno o allo studente di non scrivere gli appunti della lezione
- D.** maggior tempo per lo svolgimento di una prova

**10) La dizione Bisogni educativi speciali (BES) risale alla:**

- A.** legge n. 270/2010
- B.** nota MIUR del 4 agosto 2009 – *Linee guida sull'integrazione degli alunni con disabilità*
- C.** legge n. 328/2000
- D.** direttiva MIUR del 27 dicembre 2012

## **Capitolo 20 L'ordinamento dello Stato – Il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca**

**1) Quale delle seguenti enunciazioni non trova riscontro nella nostra carta costituzionale?**

- A.** Stato e Repubblica sono sinonimi
- B.** La Repubblica è una e indivisibile
- C.** La Repubblica riconosce le formazioni sociali
- D.** La Repubblica riconosce e promuove le autonomie locali

**2) In forza dell'adesione dell'Italia alle Comunità europee, a partire dal 1957, nel caso di conflitto tra una norma nazionale e una norma dell'Unione europea:**

- A.** la competenza è della Corte costituzionale
- B.** la competenza è della Corte di giustizia dell'Unione europea
- C.** prevale il diritto europeo
- D.** prevale il diritto nazionale

**3) Il decreto legge:**

- A.** è emanato dal Parlamento
- B.** è emanato dal Governo in virtù di una delega legislativa del Parlamento
- C.** è emanato dal Presidente della Repubblica e richiede la conversione in legge entro il termine di 60 giorni
- D.** è emanato dal Governo e richiede la conversione in legge

**4) Il decreto legislativo (individuare la risposta sbagliata):**

- A.** deve essere emanato entro il termine fissato dalla legge di delegazione
- B.** deve essere adottato dal Governo e trasmesso al Presidente della Repubblica per l'emanazione
- C.** deve essere emanato entro 12 mesi dalla legge di delega, previa sua decadenza
- D.** qualora il termine previsto per l'esercizio della delega ecceda i due anni, il Governo è tenuto a richiedere il parere delle Camere sugli schemi dei decreti delegati

**5) Il Parlamento è eletto per la durata di:**

- A.** cinque anni
- B.** tre anni
- C.** sei anni
- D.** quattro anni

**6) In base alla Costituzione, la libertà e la segretezza della corrispondenza e di ogni altra forma di comunicazione:**

- A.** possono essere limitate con provvedimento dell'autorità giudiziaria e con le garanzie stabilite dalla legge
- B.** possono essere limitate con legge dal Parlamento, in casi straordinari di necessità e di urgenza
- C.** non possono essere limitate se non per motivi di interesse generale la cui definizione è riserva di legge
- D.** non possono essere limitate in alcun modo

**7) In base alla Costituzione, l'esercizio del diritto di voto è:**

- A.** un dovere sociale
- B.** un dovere giuridico
- C.** un dovere morale
- D.** un dovere civico

**8) Quale fra gli atti seguenti non rientra nelle prerogative del Capo dello Stato?**

- A.** La nomina di 5 senatori a vita
- B.** La nomina dei giudici della Corte dei Conti
- C.** La nomina del Presidente del Consiglio
- D.** La nomina di 5 giudici della Corte costituzionale

**9) Secondo il D.P.C.M. 11 febbraio 2014, n. 98, l'attività del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (MIUR) a livello centrale su quanti Dipartimenti è articolata?**

- A.** 2
- B.** 3
- C.** 4
- D.** 5

**10) Gli Uffici scolastici regionali (individuare la risposta sbagliata):**

- A.** in quattro Regioni sono di livello dirigenziale non generale

- B.** hanno sede nel capoluogo di Regione
- C.** esercitano la vigilanza sulle scuole non statali paritarie e non paritarie, nonché sulle scuole straniere
- D.** sono costituiti in tutte le Regioni

## **Capitolo 21 Le autonomie territoriali della Repubblica**

### **1) Qual è la definizione di Repubblica nell'art. 114 della Costituzione?**

- A.** La Repubblica si riparte in Regioni, Province e Comuni
- B.** La Repubblica è costituita dai Comuni, dalle Province, dalle Città metropolitane, dalle Regioni e dallo Stato
- C.** La Repubblica è costituita dai Comuni, dalle Province, dalle Città metropolitane, dalle Regioni
- D.** La Repubblica si riparte in Comuni, Province, Città metropolitane e Regioni

### **2) Quale materia tra le seguenti non è compresa fra quelle di legislazione esclusiva dello Stato?**

- A.** Ordine pubblico
- B.** Previdenza sociale
- C.** Funzioni fondamentali di Comuni, Province e Città metropolitane
- D.** Tutela della salute

### **3) Quale tra le seguenti non è compresa fra le materie di legislazione concorrente fra Stato e Regioni?**

- A.** Grandi reti di trasporto e di navigazione
- B.** Tutela dell'ambiente
- C.** Protezione civile
- D.** Tutela e sicurezza del lavoro

### **4) Quale delle seguenti materie non è di esclusiva competenza legislativa delle Regioni? (individuare la risposta sbagliata)**

- A.** Le materie non espressamente riservate alla legislazione dello Stato

**B.** La programmazione della rete scolastica

**C.** L'istruzione in genere

**D.** L'istruzione e formazione professionale

**5) Il principio di sussidiarietà:**

**A.** è previsto dal trattato sull'Unione europea ma non dalla Costituzione italiana

**B.** è previsto dall'art. 118 della Costituzione italiana

**C.** è estraneo all'ordinamento giuridico italiano

**D.** è entrato nell'ordinamento giuridico italiano grazie alla legge n. 59/1997, art. 4

**6) Quali sono le Regioni a statuto speciale?**

**A.** Friuli-Venezia Giulia, Trentino/Alto Adige/Südtirol, Sicilia, Sardegna

**B.** Trentino/Alto Adige/Südtirol, Sicilia, Sardegna, Calabria

**C.** Trentino/Alto Adige/Südtirol, Sicilia, Sardegna

**D.** Friuli-Venezia Giulia, Trentino/Alto Adige/Südtirol, Valle d'Aosta/Valleé d'Aoste, Sicilia, Sardegna

**7) Lo Statuto regionale:**

**A.** è approvato e modificato dal Consiglio regionale

**B.** è sottoposto al controllo di legittimità da parte della Corte costituzionale

**C.** è approvato a seguito di referendum popolare

**D.** è approvato a seguito di legge parlamentare di ratifica

**8) In merito a Province, Comuni e Città metropolitane, quale delle affermazioni che seguono è corretta?**

**A.** Province, Comuni e Città metropolitane sono organi della Regione

**B.** Province, Comuni e Città metropolitane hanno solo autonomia statutaria

**C.** Province, Comuni e Città metropolitane sono dotati di autonomia riconosciuta dalla Costituzione (artt. 114 e 119, Cost.)

**D.** Gli atti di Province, Comuni e Città metropolitane sono soggetti al controllo del Comitato regionale di controllo

**9) Il sindaco di una Città metropolitana:**

- A.** è eletto dai sindaci dei Comuni dell'area metropolitana
- B.** è il sindaco del Comune capoluogo
- C.** è eletto dai sindaci e dai consiglieri dei Comuni dell'area metropolitana
- D.** è eletto dai consiglieri dei Comuni dell'area metropolitana

**Capitolo 22 La Pubblica Amministrazione nella Costituzione e nella legge**

**1) La pubblica amministrazione:**

- A.** è regolata da disposizioni emanate dal Governo ai sensi della legge n. 400/1988
- B.** è un potere autonomo dello Stato
- C.** è oggetto di riserva di legge ai sensi dell'art. 97 della Costituzione
- D.** nessuna delle risposte è valida

**2) L'istituto del silenzio assenso si applica anche agli atti e procedimenti riguardanti:**

- A.** il patrimonio culturale e paesaggistico
- B.** l'ambiente, la difesa nazionale
- C.** la pubblica sicurezza e l'immigrazione
- D.** le dichiarazioni di inizio attività

**3) L'atto amministrativo:**

- A.** è la certificazione di situazioni di fatto che risultano alla P.A.
- B.** è il provvedimento unilaterale della P.A. nell'esercizio di una funzione amministrativa, finalizzato alla realizzazione di interessi pubblici
- C.** prevale sulla contraria volontà del cittadino solo se confermato dal giudice amministrativo in sede di ricorso al T.A.R.

- D. segue sempre la disciplina del codice civile

**4) La discrezionalità amministrativa:**

- A. significa che la P.A. è sempre libera di emanare provvedimenti o meno
- B. corrisponde all'autonomia dei privati in quanto la norma applicabile non è vincolante per l'agire della Pubblica Amministrazione
- C. comporta la preventiva valutazione degli interessi in causa e si esprime con adeguata motivazione della volizione assunta
- D. è il criterio di esplicazione dei poteri dello Stato nonché, quando la legge lo prevede, degli enti pubblici territoriali

**5) Se un parere è obbligatorio:**

- A. l'organo di amministrazione attiva della P.A. è tenuto ad acquisirlo
- B. l'organo di amministrazione attiva della P.A. è tenuto a conformarsi ad esso, pena la nullità dell'atto stesso
- C. comporta necessariamente la consultazione dei cittadini controinteressati che devono essere preventivamente sentiti a tutela dei propri diritti soggettivi e dei propri interessi legittimi
- D. equivale ai pareri vincolanti

**6) Quale fra gli organi collegiali della scuola non ha rilevanza esterna?**

- A. Il collegio dei docenti
- B. Il consiglio di classe
- C. Il consiglio d'istituto
- D. La giunta esecutiva del consiglio d'istituto

**7) Quali sono i documenti amministrativi accessibili?**

- A. Solo i provvedimenti amministrativi di natura pubblicistica
- B. Tutti, ad eccezione di quelli indicati all'articolo 24 della L. 241/1990
- C. Tutti, ad eccezione di quelli indicati dal D.Lgs. 163/2006
- D. Tutti i documenti detenuti dalla Pubblica Amministrazione, senza alcuna eccezione

## Capitolo 23 Il rapporto di lavoro nella PA

1) Uno fra gli elementi che seguono è estraneo al rapporto di lavoro subordinato:

- A. collaborazione nell'impresa
- B. prestazione di lavoro intellettuale o manuale
- C. obbligo di fedeltà
- D. rischio d'impresa

2) Ai sensi della legge n. 146/1990, che regola lo sciopero nei servizi pubblici essenziali, i lavoratori che si astengono dal lavoro in violazione delle disposizioni della stessa legge sono soggetti a:

- A. sospensione dal servizio
- B. sanzioni disciplinari
- C. licenziamento
- D. mutamento di mansione

3) Secondo la legge n. 146/1990, in occasione della proclamazione di scioperi nei servizi pubblici, le amministrazioni o le imprese erogatrici dei servizi:

- A. sono tenute a darne comunicazione agli utenti, nelle forme adeguate, almeno dieci giorni prima dell'inizio dello sciopero
- B. chiedono alle associazioni sindacali di comunicare agli utenti i termini sia dell'inizio che della fine della sospensione del servizio
- C. sono tenute a darne comunicazione agli utenti, nelle forme adeguate, almeno cinque giorni prima dell'inizio dello sciopero
- D. nessuna delle alternative è valida

4) La privatizzazione del rapporto di lavoro nella P.A. è stata regolamentata con:

- A. il D.Lgs. n. 29/1993
- B. il D.Lgs. n. 165/2001
- C. il D.P.R. n. 3/1957
- D. la legge n. 59/1997

**5) La rappresentanza negoziale della parte pubblica nella contrattazione collettiva del comparto scuola è affidata:**

- A.** al Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
- B.** alla Presidenza del Consiglio dei Ministri
- C.** al Ministero dell'Economia e delle Finanze di concerto con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
- D.** all'Agenzia per la rappresentanza negoziale delle pubbliche amministrazioni

**6) L'utilizzo del fondo di istituto:**

- A.** è materia di contrattazione integrativa
- B.** è materia di informazione preventiva
- C.** è materia di informazione successiva
- D.** è di competenza del dirigente scolastico

**7) Secondo l'art. 6 del CCNL del comparto scuola, la determinazione degli organici del personale dell'istituto da parte del dirigente scolastico è:**

- A.** oggetto di contrattazione integrativa
- B.** oggetto di informazione preventiva
- C.** oggetto di informazione successiva
- D.** atto di prerogativa esclusiva del dirigente scolastico