

# ISTITUTI COMPRENSIVI: OCCASIONE DA COGLIERE?

a cura di Mariella Cagnetta

**L**e pagine dell'inserto raccolgono alcuni interessanti contributi che ruotano intorno a una delle questioni che maggiormente coinvolge la scuola e i docenti di oggi: la generalizzazione degli istituti comprensivi, cioè l'aggregazione in un'unica struttura funzionale delle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado di un medesimo territorio. Quest'idea presenta un rilevante interesse pedagogico per il sistema educativo italiano, anche se da più parti esiste la convinzione che la scelta degli istituti comprensivi sia dovuta a ragioni di contenimento della spesa e l'unica motivazione sostenibile sia quella della riduzione delle presidenze, dovuta ad accorpamenti, fusioni, dimensionamenti proprio per realizzare gli istituti comprensivi.

La legge 111 del 15-7-2011, che ha inserito la generalizzazione obbligatoria degli istituti comprensivi all'interno di un provvedimento smaccatamente finanziario, sembra confermare irrimediabilmente l'idea che tutto ciò avvenga per mere ragioni contabili. L'averne poi elevato a "quota 1000" la soglia minima di alunni affinché una scuola possa disporre di autonomia funzionale e personalità giuridica e che ad essa sia preposto un dirigente scolastico a tutti gli effetti (art. 19 della legge cit.) cambia radicalmente la geografia della scuola, dopo un decennio di stabilità che faceva seguito all'assettamento dovuto all'introduzione dell'autonomia. Con questa legge,

la presenza del comprensivo è diventata maggioritaria (oggi sono circa 4.000 a fronte di 2.000 direzioni didattiche e 1.000 scuole medie), ma non sempre questa scelta è avvenuta con un'adeguata maturazione di condizioni pedagogiche, didattiche e organizzative.

La decisione del Parlamento del luglio 2011 determina, infatti, nuove condizioni di sviluppo e di rilancio della presenza degli istituti verticali. Anche se non sono preventivabili i tempi per il completamento dei piani di ri-dimensionamento (affidati alle decisioni delle Regioni), certamente si presenta all'orizzonte una nuova generazione di istituti comprensivi. In futuro è prevedibile un aumento di comprensivi pari a quello che si registrò nel biennio 1999-2000.

Una simile prospettiva non può passare "sotto silenzio", né può essere vissuta come una scontata messa a ordinamento degli istituti comprensivi. È un'innovazione ancora in larga parte da scoprire e da studiare, soprattutto in riferimento ai tre assi attorno a cui si sono sviluppate le "buone pratiche" degli istituti comprensivi – il territorio, il curricolo e l'organizzazione – da far diventare elementi di sviluppo e di ricerca.

I contributi presentati nell'inserto, cercano di dare risposte ad alcune domande urgenti: "Qual è il valore aggiunto di un istituto comprensivo?", "quali sono le convenienze ad aggregarsi in verticale?", "come si possono far fruttare positivamente alcuni aspetti?".

Il fine è fare emergere la "mission" originale di quest'esperienza plurale, riprendere in considerazione le ragioni "nobili" che stanno alla base dell'istituzione degli istituti comprensivi, per poterle ritrovare anche in questa stagione difficile per la scuola, per fare in modo che le prossime "mosse" in materia di dimensionamento "verficale" siano accompagnate da una riflessione culturale appropriata. Gli istituti comprensivi rientrano oggi nella "normalità" dell'ordinamento scolastico, ma restano pur sempre un'"ambizione pedagogica", una sfida ancora aperta per il rafforzamento della formazione di base. ♦



## **I.C. occasione di incontro tra professionalità e culture scolastiche**

**Sonia Claris**

Il Decreto legge n. 98/2011, in seguito convertito nella Legge 111/2011, modifica profondamente i requisiti dimensionali richiesti alle istituzioni scolastiche per ottenere l'autonomia (normativa regolata in precedenza dal D.P.R. 233/98). In particolare, l'art. 19, c. 4 contempla, tra i vari obblighi, quello di accorpate le attuali direzioni didattiche e gli istituti di scuola secondaria di primo grado in Istituti Comprensivi (IC) nonché di adeguare quelli preesistenti in modo che la loro ampiezza risulti tale da raggiungere lo standard di 1000 alunni



per istituto (eccezione fatta per le scuole delle piccole isole, dei Comuni montani e dei territori con tutela delle minoranze linguistiche, cui viene riconosciuta autonomia anche con solo 500 alunni). Questa normativa ha subito ulteriori ritocchi con la legge di stabilità dell'ottobre scorso.

Il legislatore giustifica la scelta dell'accorpamento, esplicitando l'obiettivo pedagogico di consentire alle scuole di attuare una proposta formativa che assuma i connotati di un curricolo continuo, progressivo dalla scuola dell'infanzia fino al completamento della secondaria di primo grado. In definitiva, si punta al coordinamento organizzativo e didattico, tra i vari segmenti scolastici, che risulti privo di fratture destabilizzanti per gli alunni del primo ciclo.

Nel panorama scolastico italiano, tuttavia, gli IC non sono una novità di quest'anno: molte scuole hanno già scelto quest'assetto a partire dal 2000 e, pertanto, hanno alle spalle un'esperienza pluridecennale in tale direzione.

In questa breve riflessione, non s'intende

ricostruire le vicende giuridico-amministrative dei comprensivi o ipotizzare possibili modalità gestionali per andare incontro alle novità portate dalle recenti disposizioni sopra ricordate. L'intento è, invece, piuttosto quello di evidenziare gli aspetti culturali e professionali che entrano in gioco in queste operazioni, cogliendone le implicazioni legate alla formazione dei docenti, alle loro modalità di incontro e di condivisione del progetto educativo della scuola in cui operano. Questa è certamente la sfida più decisiva e profonda per dare un'anima effettiva alla "comprensività".

**Incontro tra diverse professionalità.** Una caratteristica della discontinuità dell'IC è rappresentata dalla presenza di professionalità diverse che possono e devono trovare il modo di mettere a disposizione le proprie competenze in un'ottica integrata. In verità, la convergenza consapevole verso un fine comune dei docenti di gradi diversi di scuola rappresenta uno degli aspetti più delicati e complessi della questione. Alcune ricerche degli anni Novanta del secolo scorso sul clima organizzativo lo hanno messo in evidenza (vedi a tal proposito, ad esempio, Gli istituti comprensivi, in Annali dell'Istruzione, 1998). Una ricerca sugli atteggiamenti dei docenti del 2002 dell'Università La Sapienza afferma che i docenti dei due segmenti del primo ciclo d'istruzione danno vita a due universi fortemente critici e diffidenti l'uno nei confronti dell'altro, vanificando gli sforzi di sintesi, o quantomeno di mediazione, dei due differenti parametri pedagogici e culturali, e rappresentando un ostacolo allo sviluppo di una progettazione unitaria. Date, quindi, all'IC un chiaro orizzonte di senso pedagogico e didattico contribuirebbe a ridurre sensibilmente lo iato tra i docenti dei due segmenti.

Molte sono le proposte che l'IC ha ispirato o potrebbe ispirare: c'è chi pensa a un curricolo verticale che ricomprenda l'intero percorso obbligatorio con la conseguente estensione al biennio della secondaria; chi lo vede al centro di un progetto educativo di territorio con integrazione dei servizi per i minori e attività di educazione degli adulti; molti lo indicano come il luogo di riferimento istituzionale del territorio e della comunità.

**L'incontro tra culture professionali diverse** si realizza nella progettazione del curricolo di scuola. Le professionalità diverse dei docenti possono trovare un terreno comune di crescita in una progettazione unitaria, che prenda in considerazione: la progressione epistemologica delle conoscenze e degli oggetti culturali; la progressione metodologica e della mediazione didattica operata in classe; la presa in carico delle caratteristiche psicologiche in evoluzione dei soggetti apprendenti, che variano a seconda dell'età e delle peculiarità individuali.

La soluzione curricolare necessita di un pensiero globale e olistico, quindi analitico e di nuovo sintetico, altrimenti si rischia di intervenire ingessando artificiosamente due o tre segmenti curricolari, nati separati e da pensieri distinti, che si sono costruiti e sviluppati nel tempo in modo chiaramente parallelo, nei cinque anni della scuola primaria da una parte, nei tre della secondaria di primo grado e anche negli anni trascorsi alla scuola dell'infanzia, dall'altra.

La prima questione per la costruzione di una continuità del curricolo in verticale è il domandarsi su quali idee di conoscenza, di pensiero e di persona ci basiamo. Il secondo

nodo da affrontare pone in luce la riflessione sull'insegnamento e su come si possa garantire una prevedibile e ben orchestrata progressione nell'approccio metodologico. Quali i livelli di astrazione o di vicinanza all'esperienza serve per sviluppare un pensiero complesso, nelle diverse fasi della scolarizzazione, nel nostro caso, negli otto anni, più i tre dell'infanzia, del ciclo d'istruzione? Quali i rischi di infantilizzazione prolungata e/o di secondarizzazione precoce? Basta mettere insieme, è sufficiente saldare i diversi pezzi?

Niente di più lontano da un approccio autenticamente educativo e fecondo di sviluppo di umanizzazione e di cultura al servizio della persona, in cui sono gli equilibri e gli intrecci ad avere la meglio, non le parzialità dicotomiche o spezzate, frammentate, di un Visconte fatto a metà come quello emblematicamente descritto da Italo Calvino. Non è immediato e neppure scontato pensare che estendendo la pratica laboratoriale all'insegnamento secondario o rendendo più ricco di nozioni l'apprendimento primario si ottenga una progressione ottimale nelle pratiche di insegnamento-apprendimento a favore degli alunni.

Come s'insegna la storia nella primaria e come nella secondaria? Cosa permane e cosa va abbandonato perché prodeutico? Cosa resta e cosa evolve e si arricchisce? Gli interrogativi si possono estendere senza difficoltà a tutte le discipline, a partire dai campi d'esperienza della scuola dell'infanzia. Sul versante del confronto metodologico il gap da superare consiste nell'adozione di una logica dell'"et-et" che valda a prendere il posto di logiche dell'"aut-aut", nella convinzione che l'insegnamento sia efficace e progressivo quando è progettato in modo puntuale e condiviso dal gruppo, dall'equipe dei docenti, responsabili della proposta educativa e didattica, che si presenti con le caratteristiche della globalità in progressione e non della giustapposizione. ◆

P.E. Balboni, *Le sfide di Babele nelle società complesse*, UTET, Torino 2002.

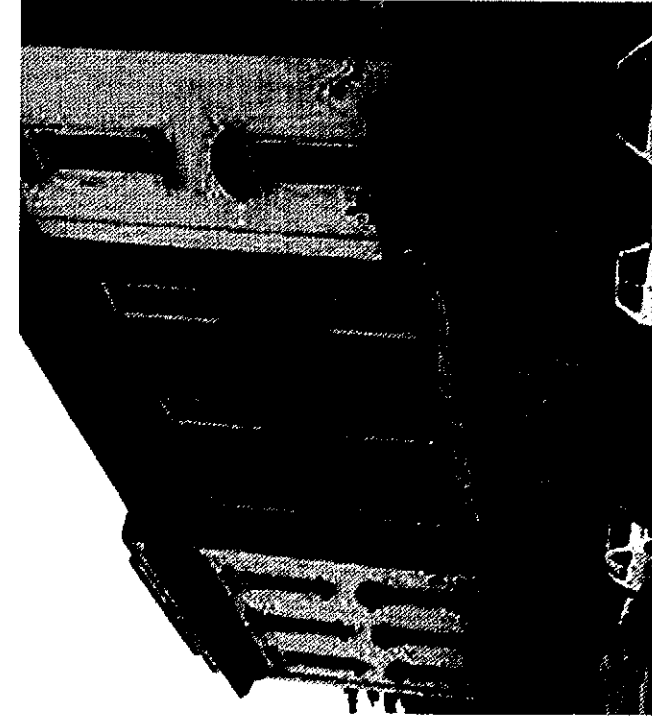
## **Comprendere gli Istituti comprensivi. L'esperienza di una Regione**

**Anna Maria Bianchi**

La finalità dichiarata della costituzione obbligatoria degli Istituti Comprensivi (IC) a decorrere dall'a.s. 2011-12 è "garantire un processo di continuità didattica nell'ambito dello stesso ciclo di istruzione". Non è una novità. Da oltre un ventennio molte scuole, pur restando costituite separatamente in direzioni didattiche e scuole medie, hanno avviato tutta una serie di iniziative finalizzate a costruire continuità, anche attraverso apposite commissioni. La Basilicata non ha fatto eccezione.

Attualmente, il territorio regionale presenta una casistica varia: IC di vecchia costituzione, alcuni rimasti immutati negli anni nella composizione geografica e altri che hanno visto cambiare nel tempo il territorio di afferenza; IC più recenti, nati con i vari dimensionamenti; neonati istituti omnicomprensivi. Esperienze diverse, scritte da motivazioni diverse, che hanno avuto e hanno ripercussioni di non poco conto sulla vita e sull'operato dei professionisti coinvolti.

Il dimensionamento 2012-13 porterà poche "contrazioni", passando dalle attuali 105 istituzioni scolastiche autonome a 87 IC. In riferimento alle condizioni orografiche e di densità




abitative delle varie zone della Regione, però, questo significherà ulteriori sconvolgimenti in una rete scolastica già pesantemente scomposta e ricomposta negli ultimi tre anni. Per comprenderlo, basti aver presente che su 131 Comuni lucani 99 (il 75,6%) hanno meno di 5000 abitanti e 106 sono stati classificati dall'UNCEM totalmente montani.

Abbiamo chiesto ad alcuni docenti e dirigenti scolastici dei vari ordini di scuola, che operano nelle diverse situazioni, di evidenziare i punti nodali della loro esperienza: problemi incontrati e strategie messe in atto per avviarsi a soluzione, fattori che hanno favorito od ostacolato l'integrazione delle tre scuole, percorso attivato per strutturare un curriculum continuo e unitario, aspettative o timori per il futuro... anche nell'ottica di offrire spunti di riflessione a chi ora dovrà affrontare l'obbligatoria avventura dell'IC.

**A Senise, nell'IC "Nicola Sole"** di recente costituzione, precedentemente scuola media, che aveva avviato fin dagli anni '80 esperienze di continuità con la locale direzione didattica, Maddalena Marcone, docente di Materie letterarie punta lo sguardo sugli elementi positivi sottesi al processo, pur "nell'iniziale, immancabile disorientamento che accompagna ogni innovazione". Sottolinea "l'opportunità che l'IC offre di superare incomprensioni e divari, di ridurre le difficoltà legate ai momenti di snodo, di avere contezza delle situazioni problematiche che con cui gli altri, prima di noi, si sono dovuti misurare, cercando strategie di soluzioni più o meno coerenti". Insomma, non lo scariababile, ma "rimboccarsi le maniche e assumersi le rispettive responsabilità". In particolare, lavorare in un IC "dà diritto di cittadinanza all'elaborazione di un curriculum verticale legato all'idea di necessità, non alla buona volontà di pochi. Se poi, come nel nostro caso, con i nuovi compagni di viaggio si erano già condivise esperienze di formazione in servizio, significativi lavori di gruppo tesi a costruire continuità tra i due ordini di scuola, tanto meglio. Inoltre, in un piccolo centro dove la relazione amicale va oltre il luogo e le oc- ▶▶

*Il Maestro nr. 11-12/2011*



casioni di lavoro, la reciproca accoglienza è facilitata e l'interazione professionale favorita da una reciprocità stimante".

**A Francavilla in Sinni, nell'IC "don Bosco" nato nel 2000** con il dimensionamento e mai modificato (territorio tutto montano che comprende due Comuni e un certo numero di frazioni), per il Collegio dei docenti l'istituzione dell'IC è positiva per aver favorito "lo scambio d'informazioni fra i docenti delle tre scuole sullo sviluppo emotivo, comportamentale, sociale e cognitivo degli alunni, l'elaborazione di progetti comuni, la formazione unitaria dei docenti, l'utilizzo più organico delle risorse e la loro valorizzazione". In particolare, ha rappresentato una grande opportunità in un piccolo paese, dove ha contribuito ad accreditare "l'immagine unitaria della scuola nel territorio attraverso il progetto di Educazione ambientale e il progetto di Cittadinanza e solidarietà". Ne sono evidenziatori il coordinamento da parte degli insegnanti delle attività promosse dal Consiglio comunale dei ragazzi e la condivisione del gemellaggio con un'altra scuola da parte delle classi 5<sup>a</sup> della scuola primaria e 1<sup>a</sup> della secondaria. Con tutto ciò "nonostante siano passati dieci anni dalla costituzione dell'IC, permangono alcune difficoltà legate, forse, alla forzata verticalità, che non è mai stata fonte di studio e di progettualità condivisa. Si ritiene di dover investire di più sul curriculum verticale, sulla consistenza e coerenza di un percorso unitario, dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore, che conduca alla costruzione di un quadro comune, da condividere tra i diversi livelli scolastici".

Gli insegnanti della scuola dell'infanzia evidenziano un'utilizzazione ancora parziale delle opportunità che DPR 275 e flessibilità offrono e che in un IC sono più facilmente utilizzabili: "Non c'è scambio di docenti fra gli ordini di scuola nella didattica quotidiana disciplinare... c'è invece un confronto abbastanza regolare sui progetti trasversali e le ricorrenze: chi è bravo in informatica, drammatizzazione, pittura, manipolazione, non importa in quale tipo di scuola insegna, spende un po' del suo tempo con gli alunni di tutte e tre le scuole. Gli scambi del primo tipo (didattica disciplinare) avvengono prevalentemente per rapporto amicale. Si affrontano e si risolvono i problemi più negli incontri informali che in quelli istituzionalizzati, troppo condizionati da orari e rigidità formali. È questo un buon risultato, soprattutto se si tiene conto che ci sono voluti anni per integrarci e vincere la paura di parlare in Collegio unificato".

## 10

**A Chiaromonte, nell'IC "Santa Lucia" nato nel 2000**, che ha subito negli ultimi tre anni continui cambiamenti territoriali con giunta e sottrazione di plessi, Filomena Vallenti, da undici anni dirigente scolastico, evidenzia la fatica delle continue riorganizzazioni, che "richiedono ai vari attori che abitano l'unità scolastica lo sforzo di ripensare il contesto di appartenenza e di ripensarsi come membri di una comunità professionale. Aggiunto al normale avvicendamento che annualmente si verifica in un Collegio dei docenti, rappresenta una criticità che condiziona negativamente il processo di crescita e di costruzione di identità dell'unità scolastica, costretta a continue rinegoziazioni di signifi-

cati e a rinnovati patti di corresponsabilità interni ed esterni. Occorre tempo per integrare conoscenze e competenze, per far dialogare storie umane, professionali e culturali diverse, per mettere in piedi un curriculum di scuola, per elaborare un progetto condiviso. Naturalmente, si riparte sempre dal patrimonio di idee, di pratiche e di valori che l'istituto ha maturato nel tempo e si fa leva sulle risorse umane e professionali 'storiche' per contagiare i nuovi arrivati e, soprattutto, per accoglierli e farli sentire parte di una nuova squadra".

Tornano come positività anche in quest'esperienza scambi fra docenti, progettazione comune intorno a tematiche trasversali, condivisione di percorsi formativi, partecipazione a Collegi dei docenti unitari e a commissioni di lavoro miste. Si agguinano la stabilità del personale di segreteria e del dirigente scolastico, la possibilità che l'IC offre di "governare l'intero processo di apprendimento/insegnamento che aiuta a fare sintesi, a potenziare i rapporti scuola/famiglia/territorio e innescare processi di riflessione sulle azioni d'aula", la discussione su criteri da condividere e su valori irrinunciabili.

Un guadagno particolarmente rilevante del confronto è colto nello stimolare i docenti della secondaria "a superare approcci esclusivamente disciplinari in favore della presa in carico dell'alunno-persona visto nella sua totalità". Purtroppo, però, queste potenzialità pedagogiche e formative rischiano di perdere efficacia "in un IC che ormai comprende cinque Comuni e dodici punti di erogazione del servizio, sparsi su un territorio montano con difficoltà orografiche. Con apprensione si guarda alla possibilità di assicurare condizioni strutturali e organizzative ottimali nei comprensivi autonomi, che saranno istituiti dalla Regione Basilicata che si appresta a varare il nuovo piano di dimensionamento in applicazione della Legge n.111/2011. Quanti piccoli Comuni montani bisognerà aggregare per avere un numero di alunni che garantisca un comprensivo stabile nel tempo? Esigenze ragionieristiche, frammentazione, specificità territoriali, distanza tra i plessi molto probabilmente tradiranno la filosofia che sottende l'istituzione di un IC".

**A Corleto Perticara, nell'Istituto Omnicomprensivo "16 agosto 1860"** di nuova istituzione, che comprende scuole dall'infanzia all'istituto tecnico industriale, Antonietta Lapenta, docente di scuola primaria afferma che "sostanzialmente, il nuovo assetto non ha alterato l'identità dell'Istituto", ma "l'organizzazione non è risultata facile, poiché per la progettazione dell'offerta formativa bisognava cercare una finalità comune a tutte le scuole, che è stata individuata in Edgar Morin: meglio una testa ben fatta che una testa ben piena, che si realizza solo se la scuola è luogo di apprendimento e insieme di costruzione dell'identità personale, civile e sociale".

Per la costruzione del curriculum di scuola, è stato assunto come riferimento normativo comune il Decreto sul nuovo obbligo scolastico fino a 16 anni, assumendo "i quattro assi culturali e le competenze di cittadinanza come elemento di continuità per i quattro ordini di scuola, che avranno così la ghiotta occasione di costruire un curriculum verticale, contestualizzato ai veri bisogni degli alunni e del territorio", lasciando alla decisione delle singole scuole gli elementi di specificità. "Si è cercato così di delineare l'immagine di una scuola aperta verso il territorio, attenta alle realtà produttive (la nostra è terra di petrolio), alla salvaguardia dell'ambiente, allo sviluppo culturale e al raggiungimento del successo scolastico e formativo".

Fra i problemi aperti, le "diverse modalità di lavoro e di approccio ai problemi da parte dei docenti delle singole scuole"

e i diversi punti di vista sulla valutazione "sia per quanto riguarda gli elementi da considerare, sia sui criteri da seguire". L'approccio al problema è, però, di tipo costruttivo: "Si è cercato di sfruttare anche le diversità come occasioni di conoscenza reciproca, di crescita e di confronto, anche se spesso pure il linguaggio, che è la prima forma di comunicazione, sembra diverso. Ma il nostro è un ambiente piccolo e il fatto che ci conosciamo un po' tutti ci ha favoriti in un dialogo più aperto e costruttivo. Ci si è resi conto che i diversi modi di vedere le cose sono dovuti anche alla necessaria discontinuità nella continuità che deve esserci tra le singole scuole".

**Volendo sintetizzare**, in accordo con quanto affermato da Maddalena Marcone, potremmo dire che tutto diventa positivo se l'operazione "non obbedisce a logiche esclusivamente burocratico-amministrative che non trovano nessuna legittimazione pedagogica e nessun riscontro positivo nella didattica, se non obbliga un docente a rapportarsi con tre dirigenti per coprire l'orario cattedra, con tutte le difficoltà che questo comporta in termini logistici: tempi di percorrenza, armonizzazione di orari e impegni, sfinimento fisico e psicologico che si traduce in crescente demotivazione, se al criterio dell'economicità, che ormai sembra prevalere su tutto, potessero corrispondere quelli dell'efficienza e dell'efficacia.

Che senso ha costruire un curricolo verticale per alunni che si potranno seguire solo per un tratto del loro percorso di base e continueranno in un'altra realtà che, per forza di cose, avrà privilegiato forme diverse di rapportarsi con il docente, avrà seguito altri criteri nella scelta di contenuti e metodi? Come si fa a verificare l'efficacia di un'impostazione se gli attori del processo cambiano tutti prima che sia concluso?

È quello che si teme per il futuro: intese teoriche che nulla cambiano nella realtà, documenti compilati in una logica adempitiva e non come risposta a esigenze reali.

Un IC siffatto sarebbe davvero poco comprensibile!". ♦

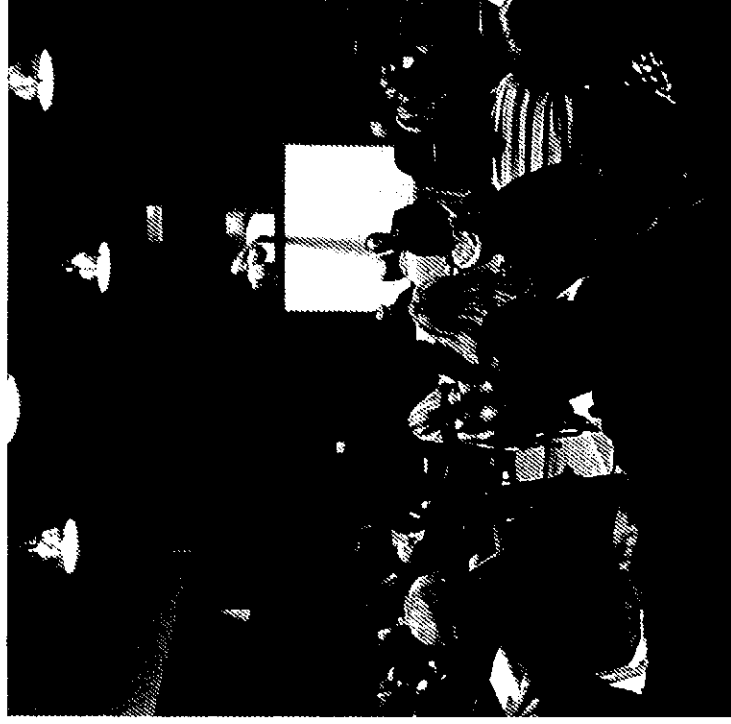
### ***Scuola dell'infanzia: comprenderci nel comprensivo***

#### ***Antonietta D'Episcopo***

Un problema particolarmente delicato è la posizione assunta dalla scuola dell'infanzia negli istituti comprensivi anche in rapporto alla tendenza riscontrata negli ultimi processi di razionalizzazione a procedere ad aggregazioni onnicomprensive con l'inserimento della scuola secondaria di secondo grado.

Due sono gli aspetti su cui è importante focalizzare l'attenzione: la preparazione delle diverse figure professionali ai cambiamenti in atto; l'uguaglianza degli spazi di rappresentanza dei differenti segmenti che compongono l'istituzione scolastica.

**Rispetto al primo punto**, bisogna riconoscere che alla costituzione degli istituti comprensivi ha fatto seguito un complesso periodo di autoformazione volontaria dei docenti e dirigenti sulle nuove modalità di comunicazione, relazione, programmazione e valutazione per creare una comunità di pratiche orientata alla costruzione di un curricolo unitario e



trasversale.

L'affermazione che l'istituto comprensivo agevoli i processi di continuità verticale corre il rischio di rappresentare un automatismo di per sé non garantito: si tratta di un percorso di acquisizione di consapevolezza che, spesso, ha bisogno di essere sostenuto da una formazione mirata al confronto costruttivo tra realtà scolastiche molto differenti tra loro, soprattutto nell'approccio didattico-metodologico.

La storia di tante scuole dell'infanzia, infatti, dimostra la difficoltà a superare i numerosi preconcetti, determinati dalla mancanza di conoscenza reciproca, nell'instaurare un dialogo costruttivo soprattutto con la scuola secondaria di primo grado. Gli stessi dirigenti, ex presidi, hanno dovuto affrontare e superare la difficoltà di entrare in relazione con la particolare identità di un contesto scolastico in cui la dimensione ludica è elemento centrale nella mediazione tra concetti spontanei e saperi.

Memori dell'esperienza progressa, di fronte alla costituzione degli istituti onnicomprensivi in cui viene inserita, più per motivi di ordine finanziario che pedagogici, la seconda-ria di secondo grado, l'invito dell'Aimc è a prestare maggiore attenzione a una formazione che miri a evidenziare le specificità delle scuole dell'infanzia, del primo e del secondo ciclo, per agevolare e sostenere un processo d'integrazione tra culture scolastiche di per sé non scontato.

Il secondo aspetto preso in considerazione ha risvolti di carattere deontologico, collegati al rapporto tra potere decisionale e responsabilità professionale.

A scuola, così come nella vita delle Nazioni, alla base della gestione democratica, c'è la prevalenza numerica che non è detto garantisca la qualità della scelta. Si tratta di un ambito ancora da esplorare in riferimento alla legittima preoccupazione di far emer- ▶▶



gere le decisioni migliori, non sempre identificabili con quelle più votate.

Per superare questo gap, la soluzione praticabile nel sistema scolastico sembra essere la prospettiva della scelta condivisa, che richiede un percorso di pari opportunità rispetto all'informazione, alla partecipazione e al monitoraggio degli esiti delle soluzioni adottate. Si tratta di un processo difficile, ma non impossibile se si mette in atto un quotidiano itinerario di negoziazione e condivisione di cui prendersi cura come comunità professionale, attraverso adeguate forme di progettualità consapevole.

Ideale sarebbe, per esempio, arrivare al Collegio docenti unificato degli istituti comprensivi/omnicomprensivi, in cui la scuola dell'infanzia rappresenta quasi sempre la minoranza, con gli esiti di un confronto/dibattito già attuato sui differenti punti di vista, per una prima sintonizzazione. Discutere su un'iniziale selezione di pro e contro argomentati può rappresentare un buon punto di partenza per agevolare la circolarità della comunicazione e la consonanza riguardo alle decisioni da assumere, soprattutto in merito agli aspetti basilari dell'offerta formativa.

In effetti, bisogna riconoscere che più si determinano aggregazioni ampie e di diverse tipologie di scuole, più aumenta la necessità di salvaguardare spazi di conoscenza reciproca e di partecipazione nell'assunzione di decisioni collegiali se si vuole realmente salvaguardare l'interesse superiore dei bambini e dei ragazzi. ◆

### ***Quando l'apprendimento cooperativo funziona tra i docenti***

**Sandra Suatoni**

**N**ella mia frequentazione, come componente o come consulente, di numerose riunioni di Collegi dei docenti c'è un'immagine ricorrente e identificativa: la collocazione spaziale in raggruppamenti per ordine di scuola.

All'ora stabilita i colleghi entrano alla spicciolata ma, com'è come non è, ciascuno si dirige verso una certa area del luogo e si sistema alla ricerca di una vicinanza che non dovrebbe avere ragione d'esistere in un contesto in cui l'appartenza è nell'organismo e conta per quello.

Di per sé può sembrare solo una curiosità se non fosse che, spesso, è segnale significativo di distanza, di non integrazione, forse anche di sudditanza; nei commenti informali si sostanzia una sorta di "noi" e "loro" più adatto alle discussioni dopo le partite di calcio.

**La questione** è già una difficoltà nei circoli didattici (due gruppi), può diventare problema ove i gruppi sono tre (comprensivi) o addirittura quattro (omnicomprensivi): quali argomenti di interesse comune possono trovare un professore di ragioneria o di costruzioni e una maestra di scuola dell'infanzia alle prese con gli anticipatari? Apparentemente pochi.

Eppure mi è capitato di osservare lo svilupparsi di interessanti dinamiche in un grup-



po molto eterogeneo di docenti riuniti intorno allo scopo comune di costruire un curriculum adatto a tutti e in cui tutti potessero riconoscersi dalla scuola dell'infanzia alla secondaria.

Inizialmente, veniva chiesta la costituzione di sottogruppi per ordine di scuola; entro breve tempo, però, ci si rendeva conto della dispersione che comportava quest'organizzazione perché occorreva comunque transitare dalla condivisione fra tutti e il lavoro di mediazione e pattuizione doveva ripetersi tale e quale a quello nei diversi sottogruppi.

Mediazione e pattuizione indispensabili a partire dalla costruzione di una mappa di significati condivisi che divenissero saperi professionali del gruppo e saperi di scuola.

In questo percorso, avveniva di frequente che, dall'iniziale diffidenza e dal "noi" e "voi", si verificasse un graduale passaggio verso il "nostro", cioè verso uno scambio di conoscenze tra chi poteva mettere a disposizione competenze psico-pedagogiche e chi approfondimenti nella struttura e nel codice delle discipline.

Il rendersi conto che nel patrimonio professionale dell'altro c'erano interessanti possibilità facilitanti il proprio lavoro risultata un forte collante e una spinta all'innovazione.

La cosa avveniva naturalmente in quanto si stavano costruendo procedure e strumenti comuni e, come in un buon ambiente d'apprendimento per le competenze, la ricerca e lo studio erano finalizzate alla soluzione di un problema autentico e avevano uno scopo chiaro e condiviso.

Quello che mi colpiva maggiormente, inoltre, era che, alla fine, nessuno identificava quale fosse stato l'apporto di una parte e quale quello dell'altra: tutti lo percepivano come patrimonio collettivo ed erano disposti a spendersi per far apprezzare il prodotto.

Appare facilmente intuibile come questo fosse utile al dialogo interno al Collegio dei docenti dove la crescita della conoscenza e della stima reciproca favorivano la relazione e aiutavano a ridurre i conflitti. Un esempio di apprendimento cooperativo che può trasformare una difficoltà in potenzialità. ◆