

## Il valore aggiunto dell'istituto comprensivo

di Giancarlo Cerini

L'istituto comprensivo racchiude in sé l'idea di una scuola (di base) che gode della fiducia della propria comunità, perché si impegna in un progetto educativo visibile e coerente. Ma affinché questo avvenga, anche in presenza di contingenze economiche sfavorevoli, è necessario aprire una riflessione a tutto campo, non limitandosi a prendere atto della generalizzazione obbligatoria del comprensivo (Legge 111/2011), ma ritornando alle ragioni profonde di questa scelta, alle sue convenienze pedagogiche e organizzative.

E' senz'altro doveroso chiedersi quale sia il valore aggiunto dell'istituto comprensivo. Troppo spesso questa innovazione è stata subita e percepita come una scelta pilotata da altre ragioni, prevalentemente di carattere economico-finanziario, non sempre amiche della scuola. E' necessario smentire questa "lettura" se vogliamo guardare con serenità e con successo al futuro della scuola, mettendo l'istruzione al centro dei pensieri e dell'attenzione del nostro paese.

Per fare questa operazione dobbiamo collocare l'istituto comprensivo in una visione ampia di sistema, per meglio evidenziare gli indicatori e le variabili con cui interpretare il nuovo modello organizzativo e professionale.

Ci sono alcuni elementi strategici che determinano la qualità di un comprensivo. Essi sono:

- a) il *curricolo*, cioè i compiti formativi e i risultati attesi a 14 anni, l'idea di scuola di base (questioni oggi che trovano conferma nelle Indicazioni nazionali per il primo ciclo)<sup>1</sup>;
- b) l'*organizzazione* interpretata come l'intelaiatura di una comunità professionale, con l'opportunità di mettere in comune le virtù dei tre gruppi professionali (della scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di I grado) che si incontrano, per farli interagire e crescere insieme;
- c) il *territorio* e quindi il legame con la comunità e l'ambiente di riferimento in cui opera una scuola di base.

Vediamoli con un dettaglio maggiore.

### Il modello organizzativo:

Negli ultimi anni ha prevalso l'idea di elevare le dimensioni dell'istituto comprensivo (con una soglia di mille allievi, piuttosto che di settecento, come era fino ad oggi in virtù del Dpr 233/1998), ma un "grande" istituto mette a rischio l'idea di comunità scolastica, che si alimenta con relazioni professionali significative e non anonime. ; l'istituto resta un ambito di riferimento importante, ma si deve riscoprire anche il valore del plesso (scuola) come luogo di condivisione di scelte, di identità, di collaborazione, per un più stretto legame con la comunità di riferimento.

In questa organizzazione più complessa non è marginale il ruolo del dirigente scolastico, egli impersona anche fisicamente l'unitarietà dell'istituzione verticale; proiettarlo su scuole di grandi dimensioni può modificarne definitivamente la funzione: da una leadership educativa che richiede contatto, empatia, convivialità, briefing informali ad una managerialità costretta nella scansione degli appuntamenti formali e degli adempimenti amministrativi.<sup>2</sup> Finirebbe per essere confermata quella visione del dirigente come "mediatore" politico tra diverse istanze, piuttosto che di una sicura guida educativa.

Trasformare un istituto comprensivo in una **comunità professionale** significa valorizzare l'identità (la storia) dei docenti che vanno a ricomporre un istituto comprensivo, favorendo un processo di reciproco riconoscimento, svelando anche le dinamiche sottese al codice materno (scuola primaria)

---

<sup>1</sup> Il 16 novembre 2012 sono state firmate dal Ministro le nuove Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo. Il testo definitivo è stato inviato a tutti i docenti in forma di numero speciale degli "Annali della Pubblica Istruzione", Le Monnier, Firenze, 2012.

<sup>2</sup> G.Cerini (cura di), *Il nuovo dirigente scolastico. Tra leadership e management*, Maggioli, Rimini, 2010.

e al codice paterno (scuola secondaria), spesso inconsapevolmente interpretati dalle diverse tipologie di scuole.

Non c'è però spazio per una generica collegialità, che va piuttosto finalizzata alla condivisione di scelte strategiche; un luogo fondamentale per una crescita dell'istituto comprensivo è quello dei dipartimenti verticali, organizzati per discipline o grandi ambiti del sapere. Anche progetti comuni possono rinsaldare l'identità educativa dell'istituto, incentivando la collaborazione tra i diversi segmenti, migliorando l'immagine e la credibilità verso l'esterno.

L'istituto comprensivo, che lambisce l'esperienza del nido e della scuola superiore, deve saper esprimere un'ampia gamma di competenze professionali e specialistiche per affrontare una notevole varietà di situazioni e di problemi. La condizione indispensabile per "fare comunità" professionale resta quella di un organico funzionale di istituto, cioè di un quadro di risorse umane che consenta di far fronte a bisogni differenziati in forme flessibili e, comunque, con organici non semplicemente commisurati agli orari di cattedra. Va da sé che anche la struttura del tempo di lavoro dei docenti dovrebbe superare l'ancoraggio all'orario frontale di insegnamento, e muoversi verso una dimensione onnicomprensiva (tutoraggio, supporto, progettazione, laboratorio, ecc.).<sup>3</sup>

Una prima azione di accompagnamento/formazione dovrebbe rivolgersi come scelta strategica ad una rete intermedia di "figure sensibili" in grado di presidiare i diversi gangli nervosi dell'istituto comprensivo (dipartimenti, progetti, rapporti, plessi, ecc.).

## **La ricerca curricolare e didattica**

La ragione fondamentale dell'istituto comprensivo è certamente la possibilità di costruire un effettivo curriculum verticale, promuovendo in termini coerenti la formazione dei bambini dai 3 ai 14 anni. In questa ottica non basta coltivare il mito della continuità, se questa è associata ad una idea generica di semplificazione e impoverimento del percorso formativo: meglio introdurre anche il tema della discontinuità "utile" (per gli allievi), che va però costruita con una regia comune (degli insegnanti); c'è bisogno di discontinuità per crescere: i ragazzi possono e devono fare cose sempre più "difficili", ma gli insegnanti devono svolgere una funzione di accompagnamento che emancipa gli allievi.

Il curriculum verticale, in progressione, evolutivo, potrebbe utilmente essere scandito in bienni verticali e di snodo; ad esempio, consigli di classe per biennio (pensiamo a quello 5<sup>a</sup> primaria – 1<sup>a</sup> media) sono utili per accompagnare/favorire lo sviluppo di competenze effettive, offrendo un periodo più lungo di incubazione cognitiva ed emotiva; ogni biennio (1<sup>a</sup>-2<sup>a</sup> primaria, 3<sup>a</sup>-4<sup>a</sup> primaria, 5<sup>a</sup> primaria-I media, II-III media) potrebbe essere qualificato da una mission educativa specifica (unitarietà, integrazione, specializzazione, opzionalità, se prendiamo le diciture prescelte a Trento per caratterizzare i Piani provinciali di studio ivi vigenti).

E' importante contrappuntare il percorso verticale che porta ad un profilo di uscita (a 14 anni), con step in progressione (classe per classe o biennio per biennio), condivisi e sufficientemente descritti in compiti di apprendimento; in questo modo si può spostare il baricentro del curriculum verticale verso l'alto (anche con la scelta di dislocare fisicamente la 5<sup>a</sup> elementare presso la scuola media), con un ritmo 4+4, che richiama l'idea di una scuola primaria più compatta e di una scuola secondaria più distesa. Non significa che la scuola media si allarghi a quattro anni (come il college francese), ma che l'incontro con i saperi disciplinari (secondarietà) ha bisogno di tempo per contaminarsi con l'attenzione all'esperienza dei ragazzi (primarietà).

I livelli, più che "gradini", dovrebbero essere la descrizione dei traguardi che un allievo "vede" davanti a sé, su cui fondare anche certificazione, autovalutazione, standard di riferimento<sup>4</sup>; un

---

<sup>3</sup> G.Cerini, *Il "mantra" delle 18 ore*, in [www.edscuola.eu](http://www.edscuola.eu) (novembre 2012).

<sup>4</sup> L.Guasti, *Standards di contenuto nella scuola di base. Matematica, Scienze, Lingua, Tecnologie e Cittadinanza*, Erickson, Trento, 2009. Il testo presenta i materiali operativi di una ricerca condotta con le scuole primarie e secondarie di I grado della provincia di Reggio Emilia, imperniata sulla ricerca condivisa di standard di competenza.

lavoro utile può essere quello di coordinare i sistemi di valutazione e di certificazione tra i diversi gradi scolastici.

### **I bienni in verticale, in Trentino ad esempio...**

Un esempio efficace di articolazione del curriculum verticale è contenuta nei Piani di studio provinciali di Trento che, avvalendosi di un'ampia autonomia ordinamentale e curricolare, ha potuto strutturare la nervatura verticale del curriculum in periodi biennali, a partire dal fondamentale biennio di snodo 5<sup>a</sup> elementare-1<sup>a</sup> media. Ogni biennio è caratterizzato da specifici e differenziati compiti di apprendimento, che implicano anche una diversa organizzazione didattica. Riprendiamo la descrizione dei bienni dal testo delle Linee guida che accompagnano i Piani di studio provinciali del Trentino.

*Il primo biennio si caratterizza come momento di alfabetizzazione funzionale, in tutti i saperi, cioè un passaggio da un'impostazione didattica prevalentemente indiretta, per campi di esperienza ad una per aree di apprendimento con attività progressivamente più strutturate e dirette. L'unitarietà e l'integrazione dell'azione didattica dei docenti sono i principali requisiti da garantire. In pratica questo significa – ad esempio – la condivisione da parte di tutti i docenti dei compiti di alfabetizzazione funzionale. In particolare per riguarda l'italiano: l'inopportunità dell'adozione di quadri orari e di modalità di valutazione distinte per singole discipline, la sobrietà del corredo di strumenti scolastici personali, l'allestimento di aule come ambienti di apprendimento che possano facilitare vari tipi di attività ecc.*

*Il secondo biennio si caratterizza come momento di consolidamento, sviluppo ed ampliamento dell'alfabetizzazione, in tutti i saperi, basato su attività prevalentemente strutturate, dirette, e via via sempre più autonome e cooperative.*

*L'articolazione dell'azione didattica per aree di apprendimento è qui funzionale, ad esempio, allo sviluppo di progetti di "produzione" di primi artefatti culturali: rappresentazioni teatrali, ricostruzioni di quadri storico-sociali, documentazione di esplorazioni ed analisi ambientali e di cultura locale, organizzazione di eventi, produzioni multimediali ecc. Questo comporta – ad esempio – la progettazione equilibrata e bilanciata di attività integrate da parte dei docenti di diverse aree disciplinari; l'avvio dell'organizzazione del tempo e degli ambienti scolastici per aree integrate di apprendimento (non per singole discipline), l'articolazione del corredo di strumenti scolastici personali e l'esercizio autonomo della programmazione del loro uso, l'allestimento di aule come ambienti di apprendimento in cui sono presenti ed utilizzati di frequente strumenti ed artefatti culturali per "saperi" diversificati e specifici...*

*Nel terzo biennio si realizza l'incontro con le discipline attraverso la mediazione di "specialisti" di ciascun sapere, tipica dell'istruzione secondaria. Si tratta di una transizione che comporta sia l'opportunità di un "accompagnamento" sia l'esigenza (oltre che la prassi) di una "sfida/opportunità" per gli alunni di confrontarsi con nuovi contesti e finalità formative. A questo scopo possono essere utili, come noto e praticato, ad esempio, sia momenti di scambio e collaborazione (di docenti e alunni, nell'articolazione dell'attività didattica ordinaria; ad es.: insegnamenti e progetti sviluppati con la collaborazione di docenti di scuola media e di scuola elementare come i CLIL, le attività musicali, artistiche e motorie), sia momenti di controllo (es.: prove finali) e di cambiamento di ambiente e setting organizzativo e didattico. Questo comporta – ad esempio – l'organizzazione del tempo, degli ambienti scolastici, del corredo di strumenti scolastici personali, della valutazione differenziati per aree di apprendimento e lo sviluppo dell'autonomia degli alunni in attività di medio termine.*

*Nel quarto biennio il confronto con le specifiche aree di apprendimento, le loro "formae mentis", gli specifici strumenti ed artefatti, svolge una rilevante funzione di accompagnamento, sollecitazione, orientamento alla messa a fuoco di interessi, attitudini e impegni personali per la scelta del canale/indirizzo del successivo biennio dell'obbligo d'istruzione. Pertanto, assumono grande importanza – ad esempio - le possibilità offerte dalla flessibilità oraria, determinata dalle scuole, per consentire opzionalità ed arricchimenti scelti dagli alunni in specifiche aree disciplinari o per tipi di attività, come opportunità per l'orientamento. Le opzionalità e diversificazioni di curriculum formativo individuale nel quarto biennio si possono opportunamente accompagnare a forme di documentazione ed autovalutazione che, accanto alle rilevazioni oggettive degli apprendimenti, supportino le scelte d'istruzione e formazione successiva ed integrino/qualifichino nel curriculum di scuola il momento formale dell'esame di stato.*

*In sintesi, unitarietà, integrazione, specificità, opzionalità sono alcuni dei caratteri qualificanti le aree di apprendimento e l'approccio per competenze, rispettivamente, nei quattro bienni in cui si articola il primo ciclo d'istruzione, che i Piani di studio delle istituzioni scolastiche declineranno e svilupperanno nei curricula di scuola.<sup>5</sup>*

## **Il fattore “T”: la scuola nel territorio**

L'istituto comprensivo può essere interpretato come scuola di comunità, che opera a stretto contatto con il territorio. Questo legame rappresenta senza dubbio un valore aggiunto di questa esperienza, anche ripensando alle ragioni iniziali dell'istituto comprensivo (1994), al suo dato genetico di scuola adatta a salvaguardare le zone di montagna (legge 97). All'inizio della sua storia, nell'anno scolastico 1994/95, erano funzionanti solo 117 istituti comprensivi, tutti o quasi collocati nelle province di Nuoro e Isernia, due delle zone più impervie del nostro paese. Dunque, sembrava una storia destinata a periferie difficili e marginali. Un modello di scuola per aree deboli, lontane dai grandi flussi culturali. C'è però da chiedersi se esiste un'Italia irrimediabilmente minore e periferica: non ritroviamo forse le radici della nostra cultura nella spiritualità dei monasteri che punteggiano il nostro Appennino? A conferma, anche la qualità della vita (e con essa dei risultati scolastici) oggi sembra rifuggire dai grandi agglomerati urbani e ricercare aree più umane e miti.

Ma non possiamo accontentarci di una visione romantica, perché oggi il “territorio” ha un'accezione più ampia della sola dimensione geografica, con una prospettiva decisamente antropica, cioè legata al ruolo delle persone, all'intelligenza, alla capacità di innovare, di collegare identità, radici, icone del passato, proiettandole verso il futuro. Cos'è il “made in Italy” se non un *brand* (un marchio) affermato storicamente, che si rilancia attraverso la pervasività delle nuove tecnologie che aprono alla globalizzazione, attraverso la visibilità offerta dal web, che consente di vivere una cittadinanza planetaria con la sicurezza della propria identità.

Ma questo “fattore T” dello sviluppo è alimentato dal ruolo della scuola, della formazione, dell'istruzione che emancipa, che presidia legalità, sviluppo economico e qualità della vita.<sup>6</sup>

Il fattore “t” per gli istituti comprensivi nasce con l'emergenza. Consente di “tenere” una situazione territoriale che rischia di franare. Non è solo in gioco il futuro delle piccole scuole, ma la presenza di un “punto” pensante, di un centro di responsabilità, necessario per garantire qualità educativa, attraverso idee, affidabilità, professionalità. L'istituto comprensivo funge da sportello unico nel territorio, per semplificare il rapporto tra cittadini e servizi educativi, rendendoli più leggibili.

C'è dunque un rapporto di reciprocità, di dare e avere, tra scuola e territorio. La scuola si trova già un territorio, con le sue virtù e le sue criticità, ma può contribuire a farlo crescere: può diventare un agente di sviluppo del territorio se è forte, credibile, sa costruire fiducia, spirito critico, intraprendenza. Le virtù di un territorio vengono da lontano. Lo studioso Robert Putnam afferma che datano dal Medioevo, dall'esperienza dei liberi comuni, o viceversa dal retaggio di sistemi feudali.

Se compiliamo la graduatoria della qualità della vita, il valore dei territori, del suo capitale sociale (un tempo avremmo detto del suo PIL, prodotto interno lordo, oggi del suo BIL, benessere interno

---

<sup>5</sup> M.Pellerey, *Il modello trentino*, in “Rivista dell'istruzione”, n. 6, novembre-dicembre 2011, Maggioli ed.

E.Zuin, *Un curriculum dai 6 ai 16 anni*, in “Rivista dell'istruzione”, n. 6, novembre-dicembre 2011, Maggioli ed.

<sup>6</sup> I.Visco, governatore della Banca d'Italia, nella sua interessante prolusione al congresso dell'associazione dei magistrati minorili, prefigura una diretta corrispondenza tra tasso di istruzione e tasso di legalità, da far risalire alle diverse tradizioni civiche dei territori. Anzi, con una analisi ancora più interna ai processi didattici, evidenzia lo stretto legame tra qualità delle metodologie adottate a scuola e caratteristiche del capitale sociale di un territorio. A metodologie orizzontali, partecipate, collaborative corrispondono tratti di cittadinanza attiva, di laboriosità, di rispetto delle regole. (I.Visco, *Investire in conoscenza. Giovani e cittadini, formazione e lavoro*, XXX Congresso AIMMF, Catania, 25 novembre 2011). V. <http://www.bancaditalia.it/interventi/integov/2011/visco-catania/visco-25112011.pdf>

loro)<sup>7</sup>, cioè del tasso di fiducia e di solidarietà unito allo spirito di intraprendenza, lo vedremo strettamente collegato con i risultati scolastici, registrando quasi una sovrapposizione dei due indici. L'andar bene a scuola è correlato a questi fattori. Se il 50% del differenziale tra le scuole dipende dal territorio in cui si opera occorre dedicare energie alla sua conoscenza e lettura, per far crescere la qualità del contesto sociale e culturale. In fondo le competenze rimandano a questo ambiente di apprendimento, molto più allargato del setting scolastico. La competenza è ciò che rimane ad un ragazzo dopo il suono della campanella di uscita, un'attitudine permanente all'apprendimento, che trova alimento nell'ambiente esterno.

La competenza è questa capacità di attingere ai saperi diffusi nella società anche grazie alla rete. I territori più ricchi sul piano culturale e sociale offrono alle scuole un repertorio di opportunità (musei, mostre, aziende, università, associazioni, botteghe, volontariato, ecc.) in grado di innervare i saperi, di aggiornarli, di renderli diffusi e permanenti. Un territorio sostiene lo sviluppo "civile" quando si ispira alle tre "T": tolleranza, talento, tecnologie. Questi valori hanno a che fare con l'innovazione, la creatività, la solidarietà, l'inclusione. E sono fattori che possono essere incrementati da una scuola che sa fare il suo mestiere, dialogando con i saperi espressi dal territorio, come già ci ricordava J.Dewey all'inizio del secolo scorso.

Questo è possibile se:

- a) si costruiscono repertori di opportunità formative, cataloghi, guide, che configurano una sorta di POF di territorio;
- b) si interagisce con gli stakeholder, costruire rapporti di partenariato, gemellaggi, per arricchire il curricolo locale (che non è necessariamente localistico), introducendo elementi di flessibilità interna, che innovano la didattica.

## **Scuola di prossimità, scuola di comunità**

L'istituto comprensivo è una scuola di prossimità indispensabile per le aree disagiate, ma utile per le città, anche se in un contesto urbano densamente abitato è più difficile vederne il valore aggiunto, percepirlo, perché le architetture scolastiche sono preesistenti alla scuola di base in verticale, sono strutture solide, in genere funzionali, retaggio di una storia importante, con i nomi scolpiti sulle pietre delle facciate (elementari, medie, ecc.). Dietro un'architettura, un edificio, ci sono una storia, un'immagine collaudata, delle persone, un flusso di utenti.

Non è scontato il passaggio al comprensivo. Torna alla mente il principe di Metternich quando affermava che l'Italia era una mera espressione geografica... magari oggi abbiamo qualche assessore o dirigente che considera il comprensivo una semplice operazione di contabilità geografica. E' il rischio che ha corso anche il legislatore, quando ha "visto" il comprensivo solo sotto l'ottica dei parametri numerici o delle esigenze della spesa. Anche la stessa Corte Costituzionale ha corso questo rischio, considerando nella ormai nota sentenza n. 147 del 5-6-2012<sup>8</sup> l'istituto comprensivo quasi un accidente del territorio, riconoscendo competenze esclusive degli enti locali in materia di organizzazione scolastica e legando fortemente la scelta alle dinamiche locali. Ha però delegificato i parametri numerici minimi per "aprire" un comprensivo (non più quota 1.000), recuperando così il valore antropologico della scuola verticale: non più solo uno scatolone vuoto, un falansterio da riempire purchessia... ma un organismo con una storia, funzioni e compiti.

---

<sup>7</sup> R. Cartocci, nel suo atlante sulla distribuzione del capitale sociale nel nostro paese individua cinque grappoli di indicatori (il tasso di civismo, come partecipazione alle elezioni; il tasso di informazione, come percentuale di lettori di quotidiani; la presenza dell'associazionismo (es. i donatori del sangue); l'attività sportiva non agonistica), per delineare una mappa dei territori solidali ma anche intraprendenti. (R.Cartocci, *Le mappe del tesoro, Atlante del capitale sociale in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2007).

<sup>8</sup> G.Cerini, *Una Corte Costituzionale...poco comprensiva (!?)*, in "Notizie della scuola.it" v.

<http://www.notiziedellascuola.it/istruzione-e-formazione/news/una-corte-costituzionale-poco...comprensiva>

Purtroppo si è arrivati ai parametri per l'istituzione dei comprensivi al buio, senza una riflessione argomentata. E' ovvio che andando oltre certe soglie tutto rischia di diventare grigio e anonimo... ad esempio il profilo del dirigente scolastico, o l'idea di comunità professionale.

Citiamo il movimento delle "small schools" che mette in relazione una dimensione umana degli edifici scolastici (intesi come plessi) e la qualità dell'istruzione che viene in essi impartita, fino a spingere a "suddividere" in unità funzionali i grandi plessi. E' ovvio che non parliamo della istituzione giuridica "scuola autonoma" (che è un insieme di plessi), ma delle unità di effettiva erogazione del servizio (sono entità con una identità, una responsabilità, una vicinanza: una vera scuola di comunità)<sup>9</sup>. Anche il modello organizzativo dell'istituto comprensivo andrebbe ripensato in una ottica comunitaria.

Benché la scuola non abbia competenze dirette in materia di dimensionamento, è di tutta evidenza che costruire un istituto comprensivo a regola d'arte significa:

- assicurare una effettiva coerenza territoriale;
- rendere credibile la continuità del percorso degli allievi;
- configurare "bacini" di utenza ottimali, per realizzare economie di scala virtuose.

Stiamo quindi entrando nella dimensione della governance, nelle dinamiche di governo interno ed esterno alle istituzioni scolastiche. Le scuole diventano efficaci:

- all'interno, con un'articolazione di funzioni, uno stile di leadership distribuito, aperto...
- all'esterno, con forme di governo orizzontale del sistema, di autogoverno delle autonomie (che non si devono configurare come piccole autarchie in competizione tra di loro, ma come un sistema educativo di base in un territorio).

Il dirigente non dovrebbe darsi da fare solo per il successo della propria scuola, a scapito delle altre, ma agire per il bene di tutte le scuole del territorio... di tutte le classi di tutte le scuole. La leadership educativa si declina al plurale, come responsabilità per un sistema educativo più equo, contrastando la stratificazione sociale nella composizione delle scuole e delle classi.<sup>10</sup>

## **Istituti comprensivi alla prova**

Così, la sfida della generalizzazione del comprensivo (da completare nel giro di alcuni anni) può rappresentare l'occasione per ritornare sugli elementi portanti del modello, evitando la deriva "minimalista" di una giustapposizione di contenitori (cioè dei diversi gradi scolastici), che spesso ha accompagnato una "verticalizzazione" subita come "male minore", piuttosto che agita come opportunità di innovazione, da parte degli attori operanti nella scuola e nel territorio.

Occorre dare un'anima curricolare, pedagogica, didattica agli istituti comprensivi, che ne metta in evidenza le potenzialità (cioè le convenienze a medio e lungo periodo) e non solo la faticosità immediata (di una organizzazione certamente più complessa).

In particolare, in ordine agli indicatori di un buon funzionamento dei comprensivi si dovrebbero mettere in evidenza:

- a) il legame con il territorio, considerando l'istituto comprensivo, specie nei comuni di piccole e medie dimensioni, come struttura e risorsa per intraprendere azioni di "sviluppo locale", per stabilire più solide interazioni con le espressioni della comunità, per qualificarsi come centro di promozione culturale ed educativa, in una prospettiva di educazione permanente,

---

<sup>9</sup> M.Orsi, *Le small schools per ripensare l'istituto scolastico*, in "Rivista dell'istruzione", n. 4, settembre-ottobre 2012, Maggioli ed.

<sup>10</sup> A.Martini, *I risultati delle singole scuole nelle prove Invalsi devono essere pubblicizzati?* In "Rivista dell'istruzione", n. 3, luglio-agosto 2012, Maggioli ed. Secondo la ricercatrice la pubblicizzazione dei dati aumenterebbe il fenomeno della stratificazione e differenziazione sociale tra le scuole. Si aprirebbe una competizione tra scuole per attirare gli studenti migliori e aumentare il numero degli utenti, piegando i dati sugli apprendimenti a questo fine. Il singolo utente, specie quello culturalmente attrezzato, desidererebbe per sé la miglior classe nella miglior scuola possibile, a scapito di un sistema più equo di opportunità.

orientamento, supporto alle scelte. Anche nelle aree a forte densità urbana, il comprensivo offre un messaggio di visibilità e presenza delle istituzioni educative, a contrasto della spersonalizzazione delle relazioni;

- b) il ripensamento del curricolo, in una ottica di effettivo coordinamento verticale degli insegnamenti (progettazione, lavoro d'aula, valutazione formativa), anche attraverso originali soluzioni didattiche (bienni di raccordo, consigli di classe verticali, laboratori, didattica per competenze), mirati a definizione di standard condivisi e miglioramento dei risultati di apprendimento. Il comprensivo dovrebbe spostare verso l'alto il baricentro del curricolo, non impoverirlo né semplificarlo, proprio in virtù di una regia pedagogica comune<sup>11</sup>;
- c) il rafforzamento della organizzazione, con una migliore valorizzazione delle competenze e delle risorse professionali (nell'ottica di un organico funzionale di istituto, prestiti professionali, scambi, completamento di cattedre, laboratori interni ed esterni), la promozione di una leadership condivisa e diffusa (a partire dalla presenza di un *middle management* in grado di presidiare i gangli vitali dell'organizzazione educativa), un più deciso orientamento verso l'*accountability* e la rendicontazione sociale (anche attraverso forme di autovalutazione in rete e valutazione esterna).

### Riferimenti bibliografici

- Studi e documenti degli Annali della P.I., *Gli istituti comprensivi*, numero monografico 83, Le Monnier, Roma, 1998
- G.Cerini-M.Spinosi, *La scuola in verticale*, Tecnodid, Napoli, 2000.
- MIUR, *Percorsi disciplinari in verticale negli istituti comprensivi. Italiano, matematica, scienze, storia*, Rapporto finale di ricerca (Progetto MIUR), Torino, 2001.
- USR Lombardia (a cura di E.Becchi, A.Bondioli, M.Ferrari), *Scuole allo specchio. Ricerca-formazione con un gruppo di istituti comprensivi lombardi*, F.Angeli, Milano, 2005.
- Comune di Verona, *Gli istituti comprensivi nel comune di Verona. Un quaderno di viaggio* (a cura di G.Cerini, D.Cristanini, E.Passante), Verona, 2006.
- Comune di Sestino, *Un Manifesto per gli istituti comprensivi. Le dieci tesi di Sestino* (a cura di G.Cerini), Comune di Sestino (AR), Regione Toscana, 2007.
- G.Cerini, *Toh, chi si rivede, l'istituto comprensivo*, in [www.edscuola.it](http://www.edscuola.it) (rubrica Riforme online, a cura di G.Cerini), agosto 2011:  
[http://www.edscuola.it/archivio/riformeonline/toh\\_chi\\_si\\_rivede.html](http://www.edscuola.it/archivio/riformeonline/toh_chi_si_rivede.html)
- Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Laterza, Bari, 2011.
- G.Cerini, M.Spinosi, *Dimensionamento e istituti comprensivi*, Voci della scuola, Fascicolo monografico di Notizie della Scuola, n. 23, agosto 2012.

(\*) Il presente intervento è tratto dal volume: G.Cerini (a cura di), *Le nuove Indicazioni per il curricolo verticale*, Maggioli editore, Rimini, 2013, che contiene numerosi commenti sugli aspetti trasversali e disciplinari delle Indicazioni/2012.

---

<sup>11</sup> G.Cerini, Curricolo verticale: il fil rouge della continuità didattica, in S.Loiero, M.Spinosi, *Fare scuola con le Indicazioni. Testo e commento. Didattica e spunti operativi*, Giunti Scuola-Tecnodid, Firenze-Napoli, 2012.