

# INTERVISTA A GIANCARLO CERINI

## IL PUNTO DELLA SITUAZIONE A LIVELLO NAZIONALE

/ REGINALDO PALERMO

È da almeno 15 anni che il tema degli istituti comprensivi anima il dibattito politico e culturale nella scuola di base. La questione, infatti, si intreccia strettamente con il problema della programmazione della rete scolastica da un lato e con il tema della costruzione del curricolo verticale dall'altro. Quello degli istituti comprensivi è dunque un argomento che coinvolge soggetti diversi, dagli amministratori locali ai dirigenti scolastici e ai docenti.

A Giancarlo Cerini, dirigente tecnico del Miur che da sempre si occupa dell'argomento, abbiamo posto alcune domande. Le risposte, precise e pertinenti, possono aiutarci a comprendere meglio il problema.

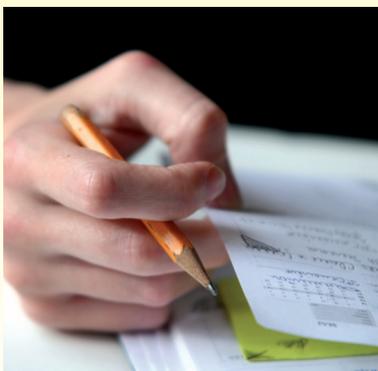
**■ È da almeno 15 anni che, per legge, gli istituti comprensivi dovrebbero essere la regola. Eppure ci è voluta una ulteriore disposizione (l'art. 19 della legge n. 111/2011) per renderli obbligatori. Da cosa deriva questa "idiosincrasia" diffusa verso i comprensivi?**

Gli istituti comprensivi hanno ormai compiuti i 18 anni (sono infatti nati - quasi "per caso" - nel 1994, nell'ambito della legge quadro per la tutela della montagna) e la loro storia si è intrecciata con la storia della nostra scuola di base, con le sue speranze, i suoi ritardi, le sue virtù ma anche le sue criticità. È stato un periodo di forti tensioni, di tentativi di riforma spesso andati a vuoto (si pensi ai grandi disegni di Berlinguer e della Moratti), di ricorrenti crisi economiche. Nonostante queste incertezze l'istituto comprensivo si è progressivamente insediato nel panorama della scuola italiana. È vero che c'è stata una



Nella foto: Giancarlo Cerini

accelerazione impropria dovuta alla legge n. 111/2011 (una manovra finanziaria), ma su 5.000 istituti comprensivi oggi funzionanti (oltre l'80% delle scuole italiane), ben 4.000 lo erano diventati prima della norma che li ha resi obbligatori. Infatti, in tutti questi anni, aveva continuato ad operare il D.P.R. n. 233/1998 sul dimensionamento, che consentiva di scegliere tra due modelli equivalenti: l'aggregazione in verticale delle scuole o quella in orizzontale, con uno standard numerico compreso tra i 500 ed i 900 alunni. Il "successo" dei comprensivi si deve dunque alla sua rispondenza a certe caratteristiche del nostro territorio (l'Italia è il pae-



se degli 8.000 comuni) e ad una consonanza con alcuni principi pedagogici "forti", come quelli che fanno capo all'idea di continuità educativa. È pur vero che i maggiori tifosi dei comprensivi sono stati gli enti locali piuttosto che gli operatori scolastici, spesso impressionati dalla faticosità del nuovo modello organizzativo. Insomma, è più facile vedere gli aspetti di complicazione gestionale del comprensivo, piuttosto che il possibile valore aggiunto. Questo può uscire solo alla lunga distanza e con investimenti professionali e culturali (oltre che finanziari) appropriati.

**■ Credo che si debba anche riconoscere che in questi anni molti comprensivi sono nati male: scuole primarie facenti parte del comprensivo X dipendono territorialmente dalla scuola secondaria del comprensivo Y, oppure vi sono comprensivi senza scuole dell'infanzia. Le logiche sono state insomma più numeriche che funzionali. Forse anche questo ha nuocciuto al buon nome dell'istituto comprensivo. Che ne pensa?**

L'istituto comprensivo sembra fatto "su misura" per i piccoli comuni e per i territori più dispersi. In questi casi rappresenta un elemento di effettivo consolidamento della presenza della scuola e di valorizzazione della comunità. Quando il modello si estende alle città medie e grandi i problemi diventano evidenti. Nei contesti urbani sono presenti scuole (edifici) con le loro tradizioni, le loro architetture, le loro identità. Vengono da lontano: addirittura dall'ottocento le scuole elementari e da metà del novecento le scuole medie. Non è facile dare coerenza territoriale alle nuove aggregazioni. È evidente, infatti, che un buon comprensivo dovrebbe garantire la possibilità di una effettiva continuità nei flussi di scolarizzazione, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di 1° grado,



perché solo in questo caso concetti come quelli di curricolo “verticale” o di “scuola comunità” possono essere concretamente realizzati. Occorrono saggezza, buon senso, studi approfonditi sulle dinamiche urbane e magari qualche soluzione originale e creativa (ad esempio, innestando qualche corso ex-novo di scuola elementare o di scuola media nei contenitori del diverso grado scolastico, se troppo squilibrati). Non è un caso che la norma chiami in causa la competenza esclusiva degli enti locali e che la Corte Costituzionale abbia re-interpretato la legge n. 111/2011, togliendo il vincolo dei “1.000 allievi minimi” e della stessa obbligatorietà dell’istituzione dei comprensivi. Questo è un punto delicato, perché la Corte sembra aver sottovalutato il carattere ordinamentale del “comprensivo”, riconducendolo ad un “semplice” problema di programmazione del servizio scolastico nel territorio. Ma se non c’è più obbligo di legge, la sua istituzione dovrà avvenire per “moral suasion”, cioè per la forza delle sue argomentazioni. Gli enti locali, però, dovranno costruire istituti comprensivi a regola d’arte e non solo come frutto di accomodamenti localistici, come spesso è avvenuto.

■ **Parliamo dei comprensivi di nuova istituzione: cosa dovrebbero fare dirigente scolastico e organi collegiali per facilitarne la concreta “costruzione”?**

#### **zione”?**

L’ultima generazione di istituti comprensivi (quasi 1.000 nuovi comprensivi avviati nel corrente a.s. 2012/2013, specie nelle regioni del Sud) e quelli che prevedibilmente arriveranno nei prossimi due anni (mancano all’appello circa 1.500 istituzioni ancora “orizzontali” per giungere alla completa generalizzazione del modello) dovrebbe far tesoro della lunga esperienza che si è realizzata in questi anni.

Ormai si conoscono *i fattori di successo del comprensivo*:

- a. un forte legame con il territorio e la comunità di riferimento (in modo da rafforzare la credibilità della scuola)
- b. un modello organizzativo integrato e flessibile (che fa perno sulla leadership del dirigente, ma anche su una equilibrata distribuzione delle responsabilità)
- c. un curricolo unitario, ma al contempo differenziato (che valoriz-



zi le specificità dei diversi segmenti scolastici, ma li sappia anche vedere in un disegno comune. Insomma, quasi una quadratura del cerchio, che richiede notevoli doti alla dirigenza, ben al di là di quelle procedure amministrative e giuridiche che oggi sembrano qualificare il profilo del dirigente (almeno, osservando le ultime modalità di reclutamento). Non si possono bruciare le tappe nella costruzione del comprensivo, occorre darsi una prospettiva di medio periodo (almeno tre anni), fare investimenti sulla professionalità dei docenti, scommettere sulla possibilità di ottenere risultati migliori con i ragazzi a 14 anni, attraverso un gioco di squadra.

#### ■ **E quali errori bisognerebbe invece evitare?**

Non si accelera la costruzione del “comprensivo” richiedendo ai docenti il rispetto di consegne formalmente immaginando che basti qualche mese (o un gruppo di lavoro *ad hoc*) per stendere un curricolo verticale che impegni tutti i docenti. Un vero cambiamento in profondità dovrebbe riguardare il modo di stare insieme (superando gli antichi stereotipi che mettono in contrapposizione i diversi segmenti scolastici), la crescita dal punto di vista professionale (mettendo a frutto le competenze didattiche, relazionali e disciplinari variamente diffuse tra i docenti), la capacità di prendersi “cura” dell’intero progetto educativo dai 3 ai 14 anni.

Il comprensivo riverbera potenzialmente un’immagine forte, di scuola compatta, coesa, capace di far fronte ad una molteplicità di esigenze, di accompagnare con attenzione e professionalità gli allievi che crescono. Ma queste promesse devono trovare un corrispettivo negli impegni dell’istituzione.

Un passaggio delicato riguarda la scuola media, il punto più fragile del segmento di base. Il comprensivo può rappresentare un ambien-

te adeguato per dare più forza alla scuola media: per meglio definire i livelli di ingresso, lavorare per tempi più lunghi, curare le situazioni critiche, confrontare le metodologie (immettendo una dimensione operativa e partecipata nelle didattiche in classe).

Il comprensivo dovrebbe essere vissuto come un luogo di ricerca, in cui riscoprire il gusto di affrontare le sfide di una buona formazione.

■ **Quale ruolo possono svolgere gli enti locali per aiutare gli istituti comprensivi a decollare e a esprimere al meglio le potenzialità di questo modello organizzativo?**

Se il comprensivo è la “scuola della comunità”, grandi responsabilità spettano agli enti locali, in particolare ai comuni, che hanno la titolarità delle competenze verso la scuola del primo ciclo. Le norme prevedevano la stipula di un accordo di programma tra scuola e comune, nel momento in cui nasce un comprensivo. Sarebbe opportuno riprendere questa consuetudine, magari sotto forma di protocollo d’intesa o “patto” territoriale. In alcune realtà i comprensivi fanno “sistema” e, insieme al (o ai) comune di riferimento danno luogo a reti o piani dell’Offerta formativa territoriale. Oltre a condividere servizi, strutture, economie di scala, si avviano nuovi progetti che possono mettere al centro innovazioni tecnologiche,

presa in carico di alunni con bisogni speciali, attività di formazione per i docenti, iniziative ed eventi pubblici. Non è infrequente il caso di Comuni che hanno sostenuto attivamente l’avvio della verticalizzazione nel loro territorio, attraverso seminari di formazione, consulenza a figure di sistema, laboratori di ricerca sui curricoli.

Il Comune non deve fare “invasione di campo” nei confronti della scuola, ma mettersi in una posizione di ascolto, di supporto attivo, ascoltando le proposte della scuola, offrendo strumenti e risorse.

Oggi lo sviluppo di un territorio passa attraverso la sinergia di tutte le istituzioni locali, in primis di quelle formative: è il territorio nel suo insieme che è competitivo.

Questo richiede la presenza attiva di una scuola che sappia esprimere idee, progetti, iniziative; che sappia promuovere competenze, creatività, innovazione; che sappia negoziare il suo posizionamento, stringere alleanze, produrre fiducia negli stakeholder. E lo si fa se l’istituto comprensivo ha una sua consistenza, una sua “massa” critica, una forza che deriva anche dai numeri. Questo aspetto dovrebbe far guardare con occhio diverso alla questione della dimensione: non è detto che “piccolo sia sempre bello”, perché occorre reggere la posizione, svolgere una funzione attiva, mettere in campo risorse qualificate.

■ **Il funzionamento dei comprensivi si scontra di fatto con ordinamenti e contratti di lavoro rigidi. Anche la mancanza di flessibilità nella gestione degli organici rappresenta un ostacolo non da poco. Non sarebbe forse il caso di rendere le scuole davvero autonome anche sotto questo aspetto?**

Abbiamo fino ad ora insistito molto sul ruolo degli attori locali (il dirigente, gli insegnanti, il comune) ai fini del buon funzionamento dell’istituto comprensivo. Molto dipende certamente dall’impegno di questi soggetti, che si spendono in prima persona. Ma sarebbe velleitario immaginare che non siano necessari interventi strutturali di supporto allo sviluppo dei comprensivi. In questi anni sono mancati: non c’è stata una legislazione “di favore” per i comprensivi ed anche l’amministrazione scolastica è apparsa assai avara di riconoscimenti. Ad esempio, c’era da aspettarsi un qualche segnale in direzione di un organico funzionale di istituto, magari in termini sperimentali. Se in generale l’organico funzionale (di rete e di istituto) può rappresentare una spinta verso l’innovazione dell’organizzazione didattica, consentendo di superare l’approccio prevalentemente frontale all’insegnamento, nell’istituto comprensivo si rivela fondamentale. Pensiamo, ad esempio, alla possibilità di completare le cattedre in verticale all’interno dell’istituto; ai prestiti professionali per usufruire in senso ampio di competenze specialistiche; alla continuità di figure di supporto (insegnanti di sostegno) e di coordinamento didattico. Ma l’organico funzionale può apparire un libro dei sogni (come ha dimostrato la vicenda della legge n. 35/2012, che dopo averlo istituito lo ha praticamente reso non operativo, stante il blocco delle risorse alla legge n. 133/2008). L’organico funzionale si farà solo se entreranno in ballo altre innovazioni, come il superamento del meccanismo delle supplenze brevi o una diversa considerazione



ne degli orari di insegnamento/servizio dei docenti: discorsi che ci porterebbero lontano e sui quali bisognerà tornarci sopra a ragion veduta, magari in previsione dei rinnovi contrattuali del 2014/2015.

■ **Nonostante i limiti normativi e gli inevitabili errori dei piani di dimensionamento, lei pensa che gli istituti comprensivi rappresentino comunque il futuro della scuola del primo ciclo?**

C'è un movimento in atto nel paese che porta alla generalizzazione dei comprensivi, non solo in virtù degli obblighi di legge. Si intuisce che un percorso di base più unitario e coerente, dai 3 ai 14 anni, può produrre risultati migliori nella formazione dei ragazzi. Non c'è la prova "provata" che questo possa effettivamente accadere, ma i modelli europei "comprensivi" (come quelli scandinavi) attestano l'efficacia formativa di percorsi di base "lunghi". L'istituto comprensivo espone una sua originalità rispetto ad altri esempi europei, infatti non impone la "fusione" dei percorsi pre-esistenti (di materna, elementare, media), perché li salvaguarda nella loro specificità ordinamentale, ma ne propone un più abbordabile raccordo, affidato alla responsabilità della scuola e dei suoi operatori. curriculum verticale, patto educativo con il territorio, organizzazione coordinata dei docenti, presenza di figure intermedie, progetti in comune, sono ormai un dato diffuso in molte scuole comprensive e fanno ben sperare in una svolta qualitativa dei comprensivi. Il processo, per le dimensioni quantitative che ha assunto e per gli effetti che ha prodotto nell'organizzazione territoriale delle scuole sembra destinato a durare nel tempo.

È irreversibile? Visto in una prospettiva di 10-20 anni certamente sì (tanti sono gli anni impiegati per la sua crescita). Altre alternative non sembrano a portata di mano, anche se a volte si sente qualche nostalgia verso il concetto di scuola secondaria (seppur di 1° grado).

Chi insiste su un maggiore raccordo tra scuola media e scuola secondaria superiore (almeno nel suo primo biennio obbligatorio) dovrebbe però immaginare come dislocare "fisicamente" questa scuola "alta" dell'obbligo, utilizzando gli attuali contenitori, gli organici docenti, le diverse professionalità. Il modello spagnolo (con una scuola di mezzo 12-16 anni) o il modello francese (con una scuola media di 4 anni, dagli 11 ai 15 anni) restano ipotesi "teoriche", che magari si potrebbero sperimentare in qualche limitata realtà, proprio per tenere aperta la ricerca verso scenari futuri.

■ **Il modello del comprensivo rappresenta condizione necessaria e sufficiente per garantire la continuità del curriculum?**

La continuità del curriculum in questi anni si è spesso tramutata in un discorso di buon senso, affidato alla buona volontà degli interlocutori. In ogni scuola (comprensiva o no) non può mancare la commissione "continuità" e certamente si faranno gli incontri per la "continuità", magari in occasione del "passaggio" degli allievi da un grado scolastico all'altro. Ma il curriculum verticale è qualcosa di più impegnativo, perché implica un ripensamento effettivo delle scelte pedagogiche, didattiche ed organizzative. Sono in gioco una diversa progressione degli apprendimenti, la re-interpretazione del valore formativo delle discipline, lo studio dell'efficacia di ambienti di apprendimento discontinui (che dovrebbero intercettare le diverse età dei ragazzi).

Le Indicazioni per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo, riviste recentemente (D.M. n. 254/2012), sposano la tesi del comprensivo come alveo naturale della scuola di base e presentano un impianto curricolare all'insegna della verticalità, che nel nuovo testo viene variamente declinata in curriculum "progressivo", "unitario", "strutturante"<sup>1</sup>. Non è in gioco una visione semplicistica della continuità, che potrebbe essere scambiata per un impoverimento

del curriculum. A fianco delle ragioni della continuità andrebbero espresse anche quelle della discontinuità, ma di una discontinuità ragionevole, intelligente, quella che fa crescere i ragazzi perché li pone di fronte a nuove sfide, a nuovi compiti di sviluppo, a nuovi incontri. Il comprensivo è dunque anche il luogo della discontinuità utile, presidiata fortemente dai docenti, sulla base di un progetto educativo di respiro, da alimentare con spirito di ricerca e con creatività. In alcune pubblicazioni<sup>2</sup> abbiamo sviluppato ipotesi innovative per una diversa articolazione del curriculum verticale, ad esempio attraverso periodi biennali, come ad esempio accade in provincia di Trento o a Scuola-Città Pestalozzi di Firenze.

In particolare, il curriculum verticale ottennale potrebbe essere strutturato in due grossi segmenti (4+4) all'insegna della primarietà (il primo quadriennio) e della secondarietà (il secondo quadriennio), attraverso un forte intreccio tra le attuali classi quinte elementari e le prime medie che, collocate entrambe nell'edificio della scuola secondaria, potrebbero favorire una effettiva integrazione didattica, il lavoro in comune dei docenti, lo spostamento verso l'alto del baricentro culturale dell'istituto comprensivo, smentendo la facile diceria che il modello verticale avrebbe impoverito ed elementarizzato la scuola di base.

**Note**

1. S. Loiero, M. Spinosi (a cura di), *Fare scuola con le Indicazioni*, Giunti-Teconid, Firenze-Napoli, 2012. Il volume rappresenta, al momento, il commento più ampio ed organico al testo delle Indicazioni e si avvale dell'apporto di numerosi esperti.
2. G. Cerini (a cura di), *Le nuove Indicazioni per il curriculum verticale*, Maggioli, Rimini, 2013. Il testo presenta una ventina di saggi di esperti e insegnanti, che commentano il nuovo testo delle Indicazioni per il primo ciclo (D.M. n. 254/2012), interpretate nell'ottica della costruzione di un curriculum verticale.