

# Le responsabilità didattiche

Nel recente riordino dei percorsi di formazione universitaria dei docenti (cfr. D.M. n.249/2010, pubblicato solo nel 2011 sulla Gazzetta Ufficiale) colpisce favorevolmente la previsione di nuovi segmenti formativi obbligatori: sia i futuri maestri, sia coloro che intendono divenire professori nella Scuola Secondaria dovranno infatti acquisire competenze didattiche relative all'integrazione scolastica degli alunni disabili ed all'utilizzo dei linguaggi multimediali.

In una fase in cui vengono in parte contestati i nuovi ordinamenti universitari ed è aperto il confronto su una revisione dello status professionale dei docenti nel sistema scolastico, si tratta di una novità che induce qualche approfondimento sul tema delle competenze e delle responsabilità richieste a ciascun insegnante.

Il vigente Contratto Nazionale (cfr. art.27) inserisce il profilo specificatamente didattico del docente (*competenze disciplinari, psicopedagogiche e metodo logico-didattiche*) nell'ambito di un insieme di ulteriori caratteristiche professionali che disegnano la c.d. funzione docente: al di là delle fondamentali competenze relazionali, da esprimere nei rapporti con alunni, famiglie e colleghi, vengono elencate precise responsabilità individuali che attengono alla ricerca ed all'organizzazione nelle attività di classe, alla valutazione ed alla documentazione. Ciascun insegnante è chiamato inoltre ad un impegno, che si esprime prioritariamente nella dimensione collegiale, finalizzato al funzionamento organizzativo complessivo e caratterizzato da azioni di ricerca e di elaborazione necessarie per curare un disegno di sviluppo delle attività di Istituto.

In uno spettro così ampio di necessarie competenze professionali, il Contratto non precisa ulteriormente le specifiche responsabilità didattiche che ricadono su ciascun docente: nella realtà scolastica non mancano quindi interpretazioni riduttive che portano a limitare la conseguente sfera d'azione dei docenti al solo insegnamento disciplinare, dimenticando i profili *trasversali* che il nuovo ordinamento universitario giustamente richiama. Al di là dei futuri percorsi di formazione dei docenti, tuttavia, va rilevato che l'art. 26 dello stesso C.C.N.L. opera per la *funzione docente* un rinvio di carattere generale all'intero ordinamento scolastico, e ciò ci permette di esplorare in modo più approfondito l'insieme complessivo degli interventi didattici di competenza di ciascun insegnante già nell'attuale quadro normativo.

## Le responsabilità didattiche trasversali

Negli ultimi quarant'anni si sono venuti moltiplicando i settori di necessaria attenzione da parte del sistema scolastico, individuati quali fronti sensibili nei quali il diritto allo studio riconosciuto a tutti gli alunni viene messo concretamente alla prova.

La predisposizione di percorsi individualizzati per gli alunni con particolari difficoltà, la cura di una prospettiva di crescita personale e didattica degli alunni non limitata *all'hic et nunc* bensì radicata nelle esperienze trascorse e proiettata nel tempo, la caratterizzazione valoriale delle interazioni didattiche quale presupposto della formazione del cittadino e la cura intenzionale di nuove competenze specifiche, richieste a ciascun alunno in modo più esplicito dalla società contemporanea, hanno condotto a definire nella scuola un quadro di responsabilità didattiche che potremmo definire *trasversali*. Esse ricadono, infatti, sulla generalità dei docenti, non essendo riconducibili ad una specifica disciplina di insegnamento, richiedendo invece un coordinamento tra gli insegnanti della classe ed un intervento coerente in ciascuna delle attività di insegnamento e apprendimento. (per la generalità o solo per alcuni degli allievi).

Una possibile articolazione di tali fronti di impegno didattico può giungere ad indicare almeno 10 settori di intervento:

- l'integrazione degli alunni con disabilità;
- i percorsi per gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento;
- l'integrazione degli alunni stranieri;

- il diritto all'individualizzazione dell'insegnamento;
- la continuità;
- l'orientamento;
- i valori dello sport per uno stile di vita positivo;
- cittadinanza e Costituzione: *valori civili e pratiche di legalità*;
- le competenze digitali;
- le competenze trasversali.

Fermo restando che la logica dell'Autonomia imporrebbe a ciascuna istituzione scolastica di elaborare una specifica politica formativa anche in tali settori, l'approfondimento che qui si propone riguarda le principali azioni di competenza dei singoli insegnanti, spesso tentati in tali ambiti di delegare gli interventi concreti ad altri colleghi o di assicurare formali adesioni a dichiarazioni di principio contenute nel P.O.F., destinate tuttavia a rimanere lettera morta. Rispetto a tali esempi negativi, l'effettiva assunzione di ciascuna di queste dieci specifiche responsabilità didattiche da parte del docente comporta quindi un radicale mutamento nell'elaborazione e nella realizzazione della propria attività di insegnamento.

Anche nei casi in cui l'origine del ripensamento didattico discende esplicitamente da esigenze di carattere individuale degli alunni (pensiamo ad esempio agli allievi con disabilità), è la stessa gestione dei percorsi collettivi di apprendimento e delle relazioni di classe a richiedere una rielaborazione più profonda che ricomprenda le ragioni dell'individualizzazione (che nell'esempio richiedono quindi una gestione della classe ideazione, programmazione, realizzazione etc. - globalmente ricalibrata per tutti sulla base della presenza dell'alunno disabile).

Allo stesso modo altri settori di quelli elencati, apparentemente legati ad esigenze formative di carattere collettivo, rimandano invece anche ad approfondimenti didattici concentrati su situazioni specifiche e su problematiche relative ai singoli allievi. Le responsabilità didattiche trasversali si caratterizzano quindi per un costante dialogo tra prospettive individuali e collettive, proprie sia dell'impegno professionale dei docenti, sia della ricaduta sugli allievi.

Un sintetico richiamo alle principali fonti che determinano precisi obblighi a riguardo per gli Istituti di ogni ordine e grado e per gli insegnanti può risultare quindi utile per approfondire le necessarie riflessioni in argomento.

### **1) *L'integrazione degli alunni con disabilità***

I settori di rilevanza scolastica della Legge n.104/92 sono stati puntualmente riportati dal Testo Unico per la Pubblica Istruzione (D.Lgs. n.297/94) e l'intera normativa di settore è stata richiamata dal Ministero con la Nota n.4274/09, dedicata alle "*Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*": si tratta di un utile *abstract* che riassume i punti cardinali posti alla base dei percorsi di integrazione, fornendo al contempo una visione complessiva delle diverse responsabilità in gioco a livello interistituzionale e la loro specifica declinazione a livello scolastico.

Assieme a tutti gli altri operatori, i docenti di classe sono chiamati a partecipare a pieno titolo all'elaborazione del *Profilo Dinamico Funzionale e del conseguente Piano Educativo Individualizzato* riferiti al singolo alunno disabile: per una coerente traduzione del disegno complessivo di integrazione in uno specifico percorso didattico compete poi a ciascun docente, di concerto con l'insegnante di sostegno, la predisposizione della programmazione individualizzata, la preparazione del materiale specifico, la connessione tra la pianificazione didattica di classe e le azioni di integrazione, la particolare cura della relazione formativa con l'alunno e di quella con la sua famiglia e gli altri operatori.

La diretta presa in carico da parte dei docenti di classe, intesi sia come singoli sia come gruppo, delle concrete azioni didattiche di integrazione e di individualizzazione risulta sempre come un fattore determinante nel percorso di crescita di un alunno disabile, nel quale all'insegnante di sostegno compete un prezioso ruolo di regia e non certo una delega totale.

## **2) I percorsi per gli alunni con disturbi specifici dell' apprendimento**

In tale ambito è recentemente intervenuta la Legge n.170/10 per la cui piena attuazione didattica si rimane in attesa del previsto Decreto (cfr. art. 7, c. 2). A prescindere da detta disciplina, sin dal 2004 le indicazioni ministeriali riferite ad alunni con D.5.A. certificati (dislessia, disgrafia, etc.) hanno richiesto a tutti i docenti di predisporre specifiche misure di azione didattica individualizzata (cfr. Note Minn. nn. 4099/04, 26/05,1787/05 e successive Circolari e Ordinanze in tema di Esami di Stato, sino al D.P.R. n.122/09).

Tutti gli insegnanti di classe sono tenuti ad adottare misure dispensative e strumenti compensativi a favore degli alunni in questione: nel primo caso si tratta di scelte di carattere didattico (dispensa da lettura a voce alta, tempi più lunghi per esercitazioni scritte, criteri di valutazione individualizzati, etc.), mentre nel secondo caso l'insegnante è chiamato alla predisposizione di materiale didattico specifico (supporti audio o informatici, tabelle e schemi, sunti, etc.). Viene richiesto inoltre a ciascun docente un approfondimento sugli aspetti tecnici e su quelli psicologici che caratterizzano queste particolari forme di disabilità che si presentano in soggetti privi di patologie neurologiche o sensoriali.

Non sempre gli insegnanti risultano disponibili all'inevitabile *surplus* di lavoro preparatorio richiesto dalla presenza in classe di alunni con tali caratteristiche e ciò determina inevitabilmente numerosi insuccessi scolastici. Laddove invece il percorso didattico viene arricchito da un'adeguata metodologia in tutte le discipline e da una produttiva sinergia con la famiglia e gli specialisti, l'irrinunciabile impegno aggiuntivo richiesto all'alunno può condurre a risultati molto positivi.

## **3) L'integrazione degli alunni stranieri**

Sin dalle prime Circolari Ministeriali emanate a cavallo del 1990, i punti chiave per la piena integrazione sociale, culturale e didattica degli alunni provenienti da altri Paesi sono stati individuati nell'educazione interculturale di tutti gli alunni, nel necessario coordinamento interistituzionale e nella priorità dell'apprendimento della lingua italiana. Nel Testo Unico del 1994 gli artt. 115 e 116 sono stati dedicati alla scolarità dei cittadini stranieri e gli aspetti scolastici sono stati trattati anche nella legislazione specifica elaborata alla fine degli anni '90 (art. 36 della Legge n. 40/98, artt. 31, 32 e 33 del D.Lgs. n. 286/98, art.45 del D.P.R. n. 394/99).

Si sono inoltre succedute specifiche disposizioni contrattuali (con finanziamenti per le zone a forte processo migratorio) e disposizioni ministeriali sino alla più recente C.M. n.2/10 che ha fissato nuovi indirizzi di orientamento dei flussi di iscrizione, promuovendo ulteriori misure di coordinamento territoriale.

Il documento chiave è rappresentato dalle Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri (C.M. n. 24/06), in cui è stato raccolto un sunto della normativa di settore allora vigente in tema di diritto allo studio degli alunni con cittadinanza non italiana. Esso mantiene ancora oggi tutta la sua importanza, nonostante il D.P.R. n. 122/09 abbia eliminato le specifiche garanzie prima assicurate nel I Ciclo di Istruzione in termini di valutazione individualizzata.

Le Linee Guida raccomandano di curare in modo particolare la fase dell'accoglienza, organizzando al meglio l'inserimento nella nuova classe; al centro dell'azione didattica vanno posti l'apprendimento e lo sviluppo della lingua italiana come seconda lingua, con il coinvolgimento di tutti gli insegnanti della classe. Al di là della risorsa aggiuntiva rappresentata dai mediatori linguistici e culturali, la funzione di mediazione fondamentale, nel suo insieme, è compito generale e prioritario della scuola stessa; in tale ambito, oltre al clima culturale e relazionale che caratterizza ogni Istituto, diviene essenziale la formazione del personale. Sull'insieme di tali fronti si viene quindi a misurare l'adeguatezza professionale di ciascun docente in tema di integrazione degli alunni provenienti da altri Paesi: l'interpretazione positiva e concreta dell'accoglienza, la frequenza di corsi specifici per l'insegnamento dell'italiano quale seconda lingua, l'elaborazione di percorsi di apprendimento individualizzati, la predisposizione di materiali didattici di facilitazione divengono così alcuni dei doveri professionali specifici che ricadono su ognuno degli insegnanti della classe, al

di là dei ruoli di coordinamento assegnati a singoli o a gruppi di responsabili.

#### **4) Il diritto all' individualizzazione dell'insegnamento**

Tutti i fronti sin qui richiamati (alunni disabili, con D.S.A. e stranieri) sono implicitamente previsti dal D.P.R. n. 275/99 (Regolamento di Autonomia). Le tutele specifiche per determinate categorie di alunni vengono ad essere ricomprese in una più generale accezione del diritto allo studio, che coniuga l'art. 34 e l'art. 3 della Costituzione, con un'evidente sottolineatura del compito della Repubblica di *"rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e la uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana"*. L'art. 4 del Regolamento è dedicato all'autonomia didattica ed in esso (comma 2) viene sancito in modo inequivocabile l'obbligo per ciascun Istituto di predisporre *"l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo"*. Ci troviamo quindi di fronte a specifiche forme di tutela che riguardano la generalità degli alunni. Le concrete modalità in cui devono attuarsi le *"iniziative di recupero e sostegno"* (ibidem, c. 4) vengono determinate da ciascuna istituzione scolastica, ma non rientra nell'autonoma discrezionalità degli Organi Collegiali decidere se attivarle o meno: esse sono obbligatorie e ciascun Istituto risponde delle proprie scelte a riguardo.

Si tratta probabilmente del vincolo più pesante che il Regolamento di Autonomia impone alle responsabilità proprie di ciascuna scuola ed ai suoi insegnanti. Questi ultimi sono obbligati anche dal proprio Contratto Collettivo ad attuare e verificare, per gli aspetti pedagogico-didattici, il Piano dell'Offerta Formativa, *"adattandone l'articolazione alle differenziate esigenze degli alunni"* (art. 26, c. 3). Ciascun alunno, quindi, è titolare di uno specifico diritto all'insegnamento individualizzato, cui corrisponde il dovere professionale per ogni docente di articolare strategie e percorsi didattici differenziati nei casi in cui l'iter comune proposto alla classe non produca risultati positivi per singoli studenti: le relative iniziative possono aver luogo sia contestualmente nel corso delle attività d'aula (attraverso consegne e supporti differenziati), sia in orari aggiuntivi organizzati e retribuiti dall'Istituto. Ciò vale naturalmente per gli insegnanti di tutte le discipline previste nel curriculum e gli Organi Collegiali di classe (gruppo docente nella Scuola Primaria, Consiglio di Classe nella Scuola Secondaria) ne devono curare la predisposizione.

#### **5) La continuità**

Nel 1994 il Testo Unico della Pubblica Istruzione (D.Lgs. n. 297, art. 119) impose il *"raccordo pedagogico, cunicolare e organizzativo"* tra Scuola dell'Infanzia, Scuola Primaria e Scuola Secondaria di I grado, affidando al Ministero il compito di decretare le forme di attuazione (comunicazione dei dati sull'alunno e relative informazioni in collaborazione con la famiglia, coordinamento dei curricoli degli anni iniziali e terminali, formazione delle classi iniziali, sistema di valutazione degli alunni).

Con il conferimento dell'Autonomia anche il tema della continuità è stato in gran parte devoluto all'autonoma iniziativa dei singoli Istituti (compresi quelli di istruzione secondaria superiore), le previsioni sopra evidenziate dell'art. 119 T.u. sono state abrogate ed il quadro generale è stato arricchito da successivi interventi normativi (curricoli coordinati nel I Ciclo di Istruzione con il D.M. 31 luglio 2007, elevazione dell'obbligo di istruzione con il D.M. n. 139/07): spetta quindi a ciascuna istituzione scolastica l'obbligatoria adozione delle *"iniziative di continuità"* previste dall'art. 4, c. 4 del D.P.R. n. 275/99.

I relativi obblighi istituzionali e professionali derivano dall'esigenza didattica di non lasciare al caso la coerenza dei percorsi formativi degli alunni tra i diversi ordini e gradi di scuola e dalla necessità educativa (particolarmente evidente in singoli casi) di dare continuità a percorsi di crescita più complessi, che coinvolgono anche la famiglia.

Gli aspetti curricolari e pedagogici richiedono specifiche scelte organizzative da elaborare a livello locale, richiamando così i tre filoni di continuità affermati dall'art.119 T.u.; al di là delle responsabilità assegnate in argomento a Comuni e Province (cfr. D.Lgs. n. 112/98, art. 139), sono naturalmente i singoli Istituti autonomi e tutti i docenti ad essere chiamati in causa. Nei Circoli

Didattici con Scuole dell'Infanzia e negli Istituti Comprensivi l'appartenenza di diversi ordini scolastici alla stessa istituzione offre naturalmente una situazione privilegiata per la realizzazione dei raccordi del caso, ma neanche in questi contesti può essere data per scontata la loro concreta attuazione a favore degli alunni.

Se sotto il profilo *dell'organizzazione* è evidente la necessaria presenza di docenti delegati a coordinare le iniziative, gli aspetti pedagogici e curricolari della continuità pretendono un impegno in prima persona da parte di tutti i docenti di classe. Ciò vale per le classi-ponte (la prima e l'ultima di ciascun segmento formativo), ma risulta indispensabile anche nei casi di trasferimento di alunni e quando avvengono sostituzioni di insegnanti da un anno all'altro. Si tratta di una responsabilità resa obbligatoria dal Regolamento di Autonomia, anche se non va dimenticato il più generale dovere di continuità nell'erogazione del servizio, previsto per tutti i dipendenti della P.A. in base al Codice di comportamento del 28 novembre 2000 (D.M. Funzione Pubblica).

## **6) L'orientamento**

Negli ultimi vent'anni è stato ampiamente rivisitato a livello normativa il concetto di orientamento, precedentemente limitato alla semplice attenzione ad indirizzare opportunamente i passaggi degli alunni da un ordine o grado scolastico a quello successivo. Esso è così divenuto una dimensione dell'attività formativa, indispensabile per contribuire a far maturare in ciascun alunno una più consapevole percezione di sé, anche attraverso le diverse prospettive disciplinari, per una costante ricerca di un senso personale nel proprio percorso evolutivo.

Il generico obbligo disposto dall'art. 4 del Regolamento di Autonomia comprende quindi nelle *"iniziative di orientamento"*, al di là delle misure organizzative e curricolari, l'elaborazione delle strategie relazionali, dei percorsi educativi e di ogni altra attività utile per favorire la maturazione da parte degli alunni delle consapevolezze personali necessarie per orientare il proprio processo di crescita, comprensivo anche delle scelte da effettuare al termine di ciascun ciclo di studi.

In molti casi, tuttavia, i singoli insegnanti hanno continuato a ritenere che le responsabilità professionali di orientamento continuassero a riguardare essenzialmente la scelta dei percorsi di istruzione secondaria e fossero di competenza dei docenti coordinatori a ciò specificatamente delegati. Il Ministero è perciò dovuto intervenire con la C.M. n. 43/09 per riproporre una visione sistematica dell'argomento, dettando nuove *"Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita"*.

Il documento riafferma la funzione educativa dell'orientamento durante tutto il percorso d'istruzione e formazione dell'allievo ed in ogni successiva fase esistenziale, quale strategia capace di metterlo in grado di progettare la propria vita e il proprio futuro formativo e professionale, attraverso l'acquisizione di un metodo e di competenze di scelta e di decisione.

Al di là del fatto che in ambito orientativo vi sono responsabilità di rete a livello istituzionale e territoriale (cfr. D.Lgs. n. 112/98, art. 139, con riferimento al ruolo di Comuni e Province), va sottolineato che nel singolo Istituto i protagonisti principali sono i docenti e gli alunni, con il necessario coinvolgimento delle famiglie.

Le Linee Guida preannunciano un rinnovato impegno per la formazione specifica degli insegnanti e pongono l'accento in particolare sulla didattica orientativa che coinvolge tutte le discipline. I docenti, con la responsabilità di rivestire anche le necessarie funzioni tutoriali, devono saper utilizzare le discipline in senso orientativo, individuando in esse le risorse più adatte per dotare gli alunni di capacità spendibili nel loro processo di autoorientamento e per guidarli ad *"imparare con le discipline e non le discipline"*: diventa indispensabile permeare i curricoli scolastici di una prospettiva trasversale orientativa, finalizzata a far maturare nei giovani la capacità di elaborare progetti di vita e di lavoro, di scegliere e di decidere autonomamente in coerenza con l'analisi dei propri interessi e attitudini.

## **7) I valori dello sport per uno stile di vita positivo**

Il curricolo di ciascun ordine di scuola prevede specifici percorsi di insegnamento e apprendimento in ambito motori o, ma sin dalla Scuola dell'Infanzia essi sono strettamente intrecciati con altri filoni di crescita (di percezione di sé, di carattere espressivo, di natura scientifica, etc.). Nel 2009 il Ministero è intervenuto in argomento con le nuove *"Linee Guida sulla riorganizzazione delle attività di Educazione fisica e sportiva nelle Scuole Secondarie di I e II grado"* (Nota Ministeriale n. 4273). In esse viene proposta una prospettiva formativa che va ben oltre l'apparente specificità disciplinare, collocando in particolare l'attività pre-sportiva e sportiva scolastica in un orizzonte molto ampio.

Sulla base di un'analisi di alcune delle maggiori criticità presenti tra gli alunni (difficoltà di rapportarsi con il mondo esterno e con se stessi, episodi di bullismo e forme di dipendenza, diminuzione delle esperienze ludico-motorie e scarsa percezione del proprio corpo, stili di vita sedentari e scorrettezze o patologie nell'alimentazione etc.), viene evidenziato il ruolo della scuola come centro educativo utile per l'acquisizione di valori e di stili di

vita positivi. In tale ambito lo sport può rappresentare uno degli strumenti più efficaci per aiutare i giovani ad affrontare situazioni che ne favoriscano la crescita psicologica, emotiva, sociale oltre che fisica.

L'attività pre-sportiva e sportiva scolastica possono assumere il compito di sviluppare una nuova cultura sportiva (impegno individuale, solidarietà di squadra, legalità e competizione) e contribuire così ad aumentare il senso civico degli studenti, migliorare l'aggregazione, l'integrazione e la socialità. In tale ottica diviene indispensabile il coinvolgimento formativo interdisciplinare di tutti i docenti della scuola, per affermare la valenza assolutamente trasversale dei valori di sportività, per valorizzare gli aspetti trattati da altre materie in merito all'assunzione di stili di vita positivi ed anche per consentire che le iniziative motorie e sportive della scuola non vengano ostacolate (come talora accade, per questioni organizzative) dai docenti delle altre discipline.

### **8) Cittadinanza e Costituzione: valori civili e pratiche di legalità**

L'intera storia dell'impegno della scuola italiana nell'ambito della formazione civica degli alunni ha trovato di recente un nuovo punto di sintesi nell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione. Introdotto sperimentalmente dalla Legge n. 169/08, precisato da uno specifico Documento di Indirizzo (Nota Min. n. 2079 del 4 marzo 2009), ufficializzato nei nuovi ordinamenti disposti per tutti gli ordini di scuola (D.P.R. n. 89/09 per Scuola dell'Infanzia e I Ciclo, DD.PP.RR. nn. 87, 88 e 89/10 per il II Ciclo) e nelle relative indicazioni curriculari, esso è concretamente entrato a far parte del curricolo obbligatorio di tutti gli ordini e gradi di scuola del sistema di istruzione italiano con la C.M. n. 86/10.

Si tratta di un insegnamento che prevede una dimensione didattica specifica, integrata in un'area disciplinare ("*storico-geografica*" o "*storicosociale*"), con un vasto repertorio di contenuti, ed una dimensione educativa ad ampio spettro che investe l'intero processo formativo, responsabilizzando tutti i soggetti coinvolti. La crescita civile degli alunni impone un ampio quadro di riferimento (a partire dalla Costituzione repubblicana) e concrete esperienze di convivenza ad esso riconducibili: la rete di relazioni che legano studenti, docenti, famiglie, personale scolastico e territorio rappresenta il terreno nel quale quotidianamente ha luogo la formazione civica delle nuove generazioni, che vede nella comunità scolastica il microcosmo paradigmatico della legalità e dei diritti e dei doveri di cittadinanza.

Ciascun docente è responsabile della coerenza e della credibilità del sistema, nella gestione delle relazioni che lo coinvolgono e del disegno didattico di cui è portatore, assumendo, oltre al ruolo magistrale, una funzione di modello e di testimone di un ordine valoriale e comportamentale indispensabile per una convivenza civile fondata sulla Costituzione.

In questo settore trasversale, più che in altri, la tensione pedagogicodidattica è costante e non episodica, non si esaurisce in attività specifiche ma innerva l'intera prestazione professionale degli insegnanti, non è per definizione delegabile ma non può nemmeno ridursi ad interpretazioni soggettive fondate su applicazioni distorte del concetto di libertà di insegnamento. I codici etici,

deontologici e disciplinari che regolano le relazioni che hanno luogo nella comunità scolastica rappresentano riferimenti valoriali che trovano riscontro nella pratica quotidiana più che nelle dichiarazioni di principio, ed è quindi sul concreto terreno dell'esperienza vissuta che esprimono la loro valenza formativa.

La responsabilizzazione consapevole di ciascun docente a riguardo e l'aperto confronto anche autocritico divengono quindi la misura dell'effettivo impegno dell'istituzione scolastica per divenire un vero e proprio sistema per la cittadinanza e per la legalità.

### **9) Le competenze digitali**

Sono passati trent'anni dalle prime, pallide, apparizioni dell'informatica nei Programmi della Scuola Media (D.M. 9 febbraio 1979) e della Scuola Elementare (D.P.R. n.104/85): dagli iniziali accenni alla "*realtà tecnologica*" ed a "*strumenti di elaborazione delle informazioni*" riferiti a settori specifici (Educazione Tecnica e Matematica) si è passati alle Indicazioni per il Curricolo del I Ciclo (D.M. 31 luglio 2007) ed ai curricoli del II Ciclo (DI n. 211/10 e Dirr. Minn. nn. 57 e 65/10 per Licei, Istituti Tecnici e Istituti Professionali) dove sostanzialmente in tutte le discipline i docenti sono chiamati a sviluppare per gli alunni competenze di tipo digitale. L'evoluzione professionale richiesta a ciascun docente è particolarmente marcata: dai primi sperimentatori volontari degli anni '80 dello scorso secolo si è passati, attraverso opportunità formative offerte alla generalità dei docenti in servizio (programma di formazione nelle TIC, avviato dal Ministero sin dal 2002 con C.M. n. 55) a precisi obblighi di servizio che ricadono su ciascun insegnante della Scuola Primaria e della Scuola Secondaria di I e II grado.

La realtà scolastica è frequentemente diversa dall'astratta previsione normativa (competenze previste per gli alunni nei Curricoli) e contrattuale (competenze metodologiche richieste ai docenti): non mancano, infatti, intere classi per le quali docenti omissivi propongono curricoli che non prevedono alcuna articolazione digitale con la conseguente mancata elaborazione delle implicazioni disciplinari connesse all'utilizzo di tecnologie informatiche.

Le competenze digitali sono divenute requisiti di cittadinanza per gli studenti di oggi: in ogni campo la ricerca e la selezione delle informazioni, la comunicazione e la documentazione, le metodologie di approfondimento non possono prescindere dai canali informatici, in continua evoluzione. Fortunatamente il D.M. n. 249/10 citato in apertura (la riforma del sistema di formazione universitaria dei docenti) è intervenuto in argomento, ma il segnale andrebbe colto sin d'ora dal personale in servizio con deficit di formazione per un tardivo, ma ugualmente indispensabile, ripensamento in merito alle esigenze formative degli alunni ed alla propria corrispondente qualità professionale.

### **10) Le competenze trasversali**

Le ragioni dell'interdisciplinarietà da decenni vengono poste all'attenzione della responsabilità docente, ma molto spesso spetta al singolo studente elaborare strategie per connettere significativamente i vari approcci disciplinari. Soprattutto in ambito secondario, dove vige la specializzazione didattica ed è particolarmente elevato il numero dei docenti impegnati nella stessa classe, appare molto difficile un dialogo produttivo tra diverse forme di sapere. Nonostante il perdurare delle sollecitazioni normative a riguardo (dai Programmi per la Scuola Media del 1979 sino alle più recenti indicazioni curriculari per tutti gli ordini di scuola), la ricerca da tempo ha iniziato ad evidenziare anche altri, e forse più praticabili, fronti di integrazione tra le diverse prospettive di insegnamento di cui sono portatori i docenti.

Il dibattito sulle c.d. *competenze trasversali* ha così condotto ad individuare, anche a livello normativa, una serie di qualità operative non ascrivibili a singole discipline, ma ugualmente indispensabili per gli alunni nel loro percorso di crescita.

In Italia la prima declinazione organica e sostanzialmente riferita a tutti gli ordini di scuola ha trovato la propria sede formale nel D.M. n. 139/07 che ha accompagnato l'estensione dell'obbligo di istruzione, così divenuto decennale. Facendo riferimento alla Raccomandazione del Consiglio e

del Parlamento Europeo del 18 dicembre 2006, il Decreto citato ha accompagnato l'individuazione dei traguardi essenziali di apprendimento al termine del primo biennio del II Ciclo con le *"Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria"*.

Si tratta di otto competenze tipicamente trasversali che possono così essere sintetizzate: imparare a imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l'informazione.

È stata così sancita normativamente una profonda istanza di trasversalità, confermata nella successiva revisione di ordinamenti e curricoli di tutti gli ordini di scuola: essa non può più essere elusa dai singoli docenti in nome della propria specificità disciplinare, in quanto le azioni didattiche richieste non sconfinano in altri ambiti, ma pretendono di ricomprendere nel proprio competenze spesso dimenticate, in quanto di carattere transdisciplinare. Si tratta, con ogni evidenza, di un fronte di generale ripensamento della didattica, che qui può essere solo sottolineato ma non approfondito: nelle attività di insegnamento e di apprendimento proprie di ogni disciplina deve essere curata la formazione di competenze comuni prima lasciata alla casuale volontà individuale dei docenti.

### **Tra responsabilità di Istituto e obblighi professionali di ciascun docente**

I dieci settori che sono stati sinteticamente presentati nelle righe precedenti ci hanno permesso di individuare alcune responsabilità didattiche trasversali che le norme fissano con precisione ma che non sempre trovano nella scuola una puntuale applicazione da parte di tutti i docenti.

Il necessario ripensamento richiesto a ciascun insegnante attiene alla visione complessiva delle proprie responsabilità didattiche e ad una conseguente reimpostazione plurilaterale della propria formazione, della preparazione del lavoro d'aula e della sua realizzazione, delle relazioni formative con gli alunni e di quelle professionali con i colleghi.

Se la responsabilizzazione individuale rappresenta la *"conditio sine qua non"* per onorare obblighi didattici spesso dimenticati, non vanno sottaciute le implicazioni di carattere collettivo proprie della scuola dell'autonomia.

Ci troviamo anche in questo caso al cuore di un problema di carattere strutturale: con il D.P.R. n. 275/99 sono stati ridisegnati i vincoli che caratterizzano le relazioni tra i tre soggetti fondamentali del sistema di istruzione (Stato, Istituto autonomo e docenti). *L'allentamento* del legame tra i primi due ha imposto una nuova logica di appartenenza di ciascun insegnante alla propria istituzione scolastica, la dialettica *centro-periferia* è stata essenzializzata al binomio *indirizzo-controllo* mentre l'Istituto autonomo è divenuto responsabile della concreta elaborazione degli impegni dovuti, cui ogni docente deve poi obbligatoriamente attenersi.

Gli insegnanti sono così divenuti al contempo partecipi di una comunità chiamata a scelte di politica scolastica locale nell'ambito delle linee nazionali e fedeli interpreti delle conseguenti relazioni ed azioni didattiche. Anche su tale fronte il D.M. n. 249/10 inserisce nella formazione iniziale dei docenti l'acquisizione delle necessarie competenze (cfr. art. 2).

In tale nuova dimensione nella realtà scolastica non mancano le ambiguità da parte dei diversi soggetti coinvolti, ma le norme sono chiare nel richiedere a ciascun Istituto, nell'ambito del P.O.F., di elaborare precisi impegni non eludibili su tutti i fronti organizzativi e formativi indicati dallo Stato.

In tale ottica anche le dieci responsabilità didattiche qui trattate ricadono su ciascun docente, ma richiedono al contempo propulsione e coerenza nell'ambito di un disegno di Istituto. La carenza di quest'ultimo non giustifica omissioni di carattere individuale ma è evidente che la forza degli interventi didattici viene a moltiplicarsi in un quadro intenzionale di carattere collettivo.

Sono queste, quindi, le ragioni fondamentali per attendersi da ciascuna istituzione autonoma l'elaborazione di una politica condivisa sui temi dell'individualizzazione, della cura dei percorsi di crescita, degli stili di vita e dei valori civili, della formazione di competenze transdisciplinari. La sfida in ciascun caso appare impegnativa e complessa, per le difficoltà che incontrano dirigenti e



insegnanti nel divenire comunità professionale anche a causa di radicati individualismi. Per ovviare al rischio che questi ultimi non nascondano in realtà intenti di carattere opportunistico può essere quindi invertita la logica degli impegni formativi: a ciascun docente va richiesto di onorare i propri, a livello individuale (comprendendo quelli qui richiamati), mentre contemporaneamente si avvia l'elaborazione collegiale (a livello di classe e di Istituto) per disporre di un quadro di riferimento complessivo.

Ciascun Istituto ha quindi la precisa responsabilità di darsi linee di intervento su tutti i fronti qui trattati, ma eventuali ritardi nell'elaborazione di un disegno comune non riducono il carico professionale che in ogni caso compete a ciascun docente. I nuovi ordinamenti universitari e le norme sopra richiamate ci ricordano l'ampiezza delle responsabilità didattiche: provvedervi individualmente è doveroso, ma può divenire anche conveniente inserire i propri sforzi nell'ambito di un quadro collettivo costruito con i colleghi e la comunità scolastica.