
Ripensare la formazione dentro la multimedialità

Roberto
Maragliano
Università Roma Tre

Multimedialità come chiave filosofica generale per fare i conti con la configurazione in perenne movimento del problema generale della formazione.

Non è solo una questione di macchine

Tra le molte risorse che la multimedialità mette a disposizione di chi si occupa di problemi formativi ce n'è una il cui impiego, particolarmente impegnativo, corrisponde a ciò che ho provato a sintetizzare nel titolo di questo mio intervento: si tratta di vederla non tanto come parco strumenti né come un'area di contenuto caratterizzata dalla presenza di sofisticate procedure tecnico-scientifiche, ma come chiave filosofica generale per fare i conti con la configurazione in perenne movimento del problema generale della formazione.

L'approccio che qui propongo non è intuitivo, come quelli oggi in circolazione in ordine ai (presunti) pregi e difetti pedagogici delle macchine, ma si lega ad uno sforzo preliminare di problematizzazione.

Va dunque contro uno dei capisaldi del buon senso educativo: quello che muove dal presupposto di dover portare ordine (l'ordine dell'insegnamento formale) dentro un campo (le culture informali) caratterizzato da opacità, ambiguità, confusione, segnato insomma dalle logiche del disordine, e che, di conseguenza, assume le strumentazioni didattiche come risorse materiali per questa azione di pulizia. Non basta.

È necessario, per capirne i complessi risvolti concettuali, operare una scelta in ordine ai modi di affrontare un problema filosofico,

nella fattispecie il problema di individuare un ruolo per la formazione all'interno della cosiddetta società della conoscenza.

Il modo più diffuso, a questo proposito, vede nel problema un enigma che è possibile sciogliere adottando opportune strategie di soluzione, o meglio scegliendo, tra le molte strategie disponibili e in un qualche modo convalidate, quella che più si adegua alla natura del problema preso in considerazione. I presupposti operativi di questo modo di agire, che non è quello che qui propongo, stanno nella definibilità piena del problema, cioè nella possibilità di specificarlo, evitando di confonderlo con altri, e nella oggettività degli strumenti concettuali e materiali adottabili in vista di una sua soluzione. Per quanto riguarda il tema che sto qui affrontando, da una parte sarebbe in atto una crisi di efficienza della didattica, e dall'altra emergerebbero le soluzioni che le macchine della conoscenza, in quanto tali, offrono in vista dello scioglimento dell'enigma del buon insegnamento.

L'altro approccio, del tutto diverso, intende ragionare attorno alle condizioni e ai contesti che hanno fatto nascere il problema con il quale ci si misura. Mette in gioco tutto, non solo gli strumenti di soluzione ma anche quelli di definizione del problema stesso. In relazione al nostro tema, preliminarmente emergerebbe l'esigenza di contestualizzare,

cioè storicizzare la crisi in atto delle forme dell'insegnamento e, assieme ad essa, prenderebbe corpo la possibilità di cogliere nelle tecnologie non tanto una via di soluzione quanto un fattore di generazione e di condizionamento del problema stesso; poi, ci si troverebbe di fronte al compito di dar vita ad un nuovo organismo filosofico, costituito da più oggetti virtuali (la conoscenza come elemento propulsivo delle dinamiche sociali, l'intelligenza collettiva che fa da connettore delle comunità e delle istituzioni culturali, il ruolo che in questa intelligenza collettiva gioca l'azione dell'individuo, la possibilità di intendere la formazione come ambito protetto entro il quale esercitare il gioco della conoscenza).

Il modello strumentale

Vediamo allora di metterci d'accordo.

C'è un nodo, quello del rapporto fra didattica e nuove tecnologie.

In base al primo modo di affrontare le cose (modo che io non contesto, anzi riconosco come pienamente legittimo: soltanto lo considero limitato e limitante nel suo raggio d'azione; insomma, lo vedo poco filosofico) si tratta di valutare attentamente le opportunità che le macchine odierne della conoscenza offrono a chi organizza e gestisce attività d'insegnamento, ed anche di considerarne i limiti, se non altro in rapporto alle macchine tradizionali (il libro, in primo luogo, che sarebbe opportuno intendere come macchina conoscitiva).

C'è materia sufficiente per imbastire complessi discorsi e organizzare altrettanto complesse attività, chiamando a raccolta le competenze degli esperti in questioni pedagogiche e degli specialisti delle discipline, da un lato, degli informatici e dei massmediologi dall'altro. E c'è ben chiara, fin dall'inizio, l'indicazione della via da seguire: quella che porta ad individuare le soluzioni capaci di assicurare la massima valorizzazione delle caratteristiche tecniche e materiali delle nuove strumentazioni.

Dato dunque un problema specifico d'insegnamento, relativo mettiamo ad un'area della geografia, ci si impegnerà ad ipotizzare un uso del computer che renda il più possibile efficace, solido, diffuso quel compito d'insegnamento, e si investirà sulla preparazione tecnologica del docente di geografia.

Ecco allora che viene naturale adottare la macchina per quello che i più pensano che

essa sia: un mero strumento, un veicolo neutro per la conoscenza, per certi aspetti più vantaggioso di altri, perché, essi sostengono, più veloce, economico, mobile, ma per altri aspetti meno vantaggioso, perché, ritengono, troppo impersonale, artificiale, insomma "macchinoso".

Non ci si chiede nulla, o quasi nulla, dentro a questo modo di agire, sulla natura epistemica dell'oggetto da insegnare: una determinata porzione della geografia viene assunta come variabile assegnata.

Soltanto, registrati i limiti delle strumentazioni fin qui usate (il libro, essenzialmente, ma anche l'esposizione dell'insegnante, l'esercitazione su carta, la verifica orale o scritta), ci si domanda se trasferendo i contenuti di quella porzione d'insegnamento dentro l'ambiente computer (variabile indipendente) ed utilizzando questo ambiente al meglio non si ottengano risultati migliori e più duraturi in termini di apprendimento (variabile dipendente).

Naturalmente, perché tutto ciò possa realizzarsi bisognerà disporre di una grammatica d'uso della macchina. Di qui la centralità che generalmente assume, dentro un tal modo di ragionare e di agire, il tema dell'alfabetizzazione informatica degli insegnanti: il nostro ipotetico docente di geografia, senza ciò intaccare o pregiudicare la sua competenza disciplinare (maturata ovviamente in altri contesti), impara come funziona e come egli può far funzionare un computer; poi, in vista dell'attività didattica, va alla ricerca di applicazioni che siano coerenti con i contenuti e gli scopi del suo insegnamento (un cd-rom, un ipertesto, un multimediale per quell'area della geografia).

Il modello filosofico

L'altro approccio scava più a fondo e assume la tecnologia cognitiva non già come soluzione ma come fattore di determinazione della crisi della didattica; pone interrogativi sulla didattica stessa, domandandosi se il suo modo di affrontare i problemi sia del tutto coerente con il nuovo scenario culturale; e mette in discussione gli stessi saperi che fungono da contenuto della formazione, confrontando la configurazione astratta che le dinamiche della conoscenza tradizionalmente assumono all'interno dell'insegnamento accademico con la varietà e la complessità delle forme concrete, verrebbe da dire "mondane", che le dinamiche cognitive

sviluppano al di fuori delle istituzioni scolastiche, soprattutto nello spazio dei media.

Al nostro docente di geografia, proiettato su problemi di così grossa portata, verrà a mancare il terreno di sotto i piedi: inevitabilmente si porrà domande sulla natura attuale del sapere geografico, non solo quello ufficiale degli scienziati ma anche quello praticato dalla gran massa degli abitanti dell'universo dei media, ed altre domande ancora sull'opportunità di aprire una dialettica tra queste due forme di conoscenza geografica (la prima tipica di un soggetto stanziale, la seconda tipica di un nomade; nessuna delle due "completa" e totalmente autonoma).

Per una parte, insomma, dovrà misurarsi con grossi epistemologici, aprendo discorsi fin qui considerati sicuri e solidi. Per un'altra parte, il terreno gli franerà anche sul versante pedagogico.

"So bene cosa significa insegnare a chi (presumo) non sa: ma cosa mai significa - non potrà non chiedersi - insegnare a chi (constato che) sa? cosa significa non trasmettere ma intermediare, non dare ma scambiare, non istruire ma costruire?"

E poi, la tecnologia.

Se la trova all'inizio del ragionamento. Essa dà forma al sapere condiviso e diffuso del mondo, ed è una forma assai diversa da quella tradizionale dell'accademia, caratterizzata questa da chiusura, oggettivazione, scomponibilità, analiticità, formalizzazione; quella del mondo, invece, è una forma fluida, mobile, reticolare, aperta, sempre ricomponibile e disponibile nei confronti di infinite associazioni.

"È mai possibile preservare il territorio dell'insegnamento da questa forma? Sì, in teoria (e fin qui lo si è fatto anche in pratica): ma - si dovrà chiedere il nostro docente - a quale prezzo?"

Dunque, la tecnologia incide sulla natura stessa del problema, essendone più che la soluzione materiale il contesto di definizione. Ma ne fornirà anche la chiave d'interpretazione, e quindi di sviluppo, fino a diventare essa stessa un oggetto problematico.

Ecco allora che la competenza tecnologica del nostro docente non potrà essere soltanto di tipo grammaticale, ma dovrà essere anche di tipo dialettico e retorico. Dovrà diventare naturale, per lui, ragionare, riflettere e riflettersi, scambiare e scambiarsi con le macchine. Mai, per intenderci, potrà essere un utente professionale di computer se non ne sarà

anche utente mondano, e se non adotterà la macchina come strumento filosofico, quindi come risorsa per ripensare il mondo, il suo muoversi dentro di esso e il suo progettare, pattuire, costruire insegnamento in forma collaborativa.

Quella che qui propongo è dunque una pedagogia esigente dei media, che scaturisce dalla scelta di usare la macchina per un ripensamento complessivo della formazione.

Oggetti, soggetti e linguaggi

Un approccio come quello che propongo qui trae alimento dalla scelta di accettare la mobilità (dei modi e dei prodotti del conoscere, delle pratiche culturali nonché dei contesti istituzionali e delle risorse strumentali che qualificano tali pratiche) non come eccezione ma come condizione naturale della "vita del sapere", come sua forma costitutiva e perennemente costituentesi: ovviamente anche del sapere che funge da oggetto della formazione.

Il primo passo da fare va allora nella messa in discussione dell'abitudine a concepire l'insegnamento come zona franca, sottratta al rumore e ai movimenti della storia e del mondo. E, ovviamente, questo modo di pensare e di agire non riguarderà solo i progetti formativi, ma si iscrive dentro un sistema di interrogazione-interpretazione aperta di quelli che ho chiamato i rumori e i movimenti del mondo.

Stiamo di fatto passando da un regime all'interno del quale l'attività formativa (e più in generale la ricerca culturale a servizio dell'insegnamento) equivaleva alla configurazione e alla conseguente messa in azione di saperi stabili, destinati a costituire lo sfondo immobile per le future attività lavorative dell'individuo destinatario di tale azione, ad un regime dentro il quale la conoscenza e le dinamiche che le sono proprie assumono un ruolo di primissimo piano in tutte le attività dell'individuo, presenti e future, produttive e no. È anche per questa ragione che ci si trova a far riferimento a saperi mobili, in costante trasformazione, e si assiste al venir meno della possibilità di rappresentarsi come "configurazioni": la stessa metafora della "figura" risulta impraticabile, se si vuol dar conto di un sapere in movimento, e meglio sarebbe adottare quella del "campo di forze" o addirittura una che lo avvicini ai dispositivi di un "organismo vivente".

C'è un prima e un dopo, riguardo questa te-

matica.

Prima la funzione del sapere era di assicurare la stabilità dell'edificio culturale dell'individuo. Ora la sua funzione è di rendere l'individuo sensibile ad ogni forma di trasformazione. Se prima, per impossessarsi delle conoscenze, egli doveva contemplarle e poi riprodurle nella sua tipografia mentale, oggi, per farle sue, deve imparare a intenderle e praticarle come operazioni, all'interno del suo computer mentale.

Questo "dopo" è già in atto nei comportamenti culturali di molti, ma gli manca ancora una piena legittimazione epistemologica. Noi tutti agiamo in un modo, ma il più delle volte pensiamo in un altro. Ecco perché, improvvisamente, tante aree della nostra esperienza ci sono diventate opache: la politica, ovviamente, ma anche l'etica, per non dire di cose apparentemente più vicine, come le pratiche affettive e quelle relazionali, ma anche le pratiche del consumo di merci. Occorre dunque un quadro di consapevolezza e di interpretazione che sia all'altezza di questi nuovi comportamenti. E la formazione può agire come terreno di frontiera, come avamposto epistemologico per un siffatto impegno teoretico, sempre che si sappia vedere nell'azione dei media e dalle tecnologie (che tanta parte hanno nell'affermarsi di tali pratiche) non già un'aberrazione bensì la costituzione di un intreccio di ambiti (o di oggetti) virtuali che già stiamo abitando, e la cui interpretazione postula quello sforzo di ulteriore attivazione e di serena discussione che solo la messa in campo degli strumenti di una nuova coscienza è in grado di garantire. Detto in modo più brutale: non possiamo dar conto del Novecento con l'epistemologia dell'Ottocento. E ancora: i media attivano e allo stesso tempo postulano epistemologie diverse da quelle ereditate dal secolo scorso. È dunque necessario, a questo proposito, fare i conti con la tendenza a interpretare i prodotti del sapere come "cose" dotate di fisicità e pertanto analizzabili, scomponibili, riducibili e regole impersonali. Questa filosofia, che potremmo chiamare "classica", è coerente con l'equiparazione tra sapere e scrittura, tra cultura e libro. Niente di male, nel fatto che questa equiparazione ancora circoli. Il problema sta piuttosto nel fatto che le dinamiche del mondo, della conoscenza, dello scambio comunicativo tra gli esseri umani di questo secolo ha mostrato i limiti di un tale assunto. Tanto sapere, tanta cono-

scenza, tanta esperienza passa oggi per vie diverse da quelle assicurate dalla circolazione della scrittura e si deposita dentro ciascuno di noi in base a meccanismi assai diversi da quelli classici del "trasferimento di scrittura". Il che equivale a riconoscere che i media pensano comunque dentro di noi, e ci orientano ad agire in modi differenti da quelli previsti e grammaticalizzati dalla razionalità scritturale: sono i modi della reticolarità, del connessionismo, del costruzionismo, sono le forme proprie di una conoscenza intesa come immersione, condivisione, scambio, interazione. Quando parlavo di una "nuova coscienza" intendevo riferirmi a questi attrezzi teorici.

Non è più possibile, dicevo, configurare il sapere come un testo, o "cosa". Esso si presenta, fuori e dentro di noi, sempre meno come una struttura "data" di elementi fissi, e sempre più come uno spazio a n dimensioni, un conglomerato fluido che opera come "agente di intermediazione" tra individui ad un tempo eguali e diversi. La conoscenza, allo stato attuale, vive di questa diversità e nello stesso tempo di questa unitarietà, vive delle logiche del patto e della convenzione, si accresce per effetto delle dinamiche dello scambio. Più che una cosa fisica agisce come un "oggetto simbolico", un intermediario di regole, concetti, pratiche, linguaggi che a sua volta genera regole, concetti, pratiche, linguaggi.

Possiamo dunque parlare ancora di geografia come disciplina a se stante o non dobbiamo imparare a concepirla, assieme agli altri oggetti, come "gioco", zona conoscitiva aperta, ambiente entro il quale si confrontano e si integrano, secondo andamenti sempre nuovi e quindi non prevedibili, il sapere formale dello specialista accademico con quello empirico del cittadino del mondo (e del mondo dei media)? È possibile garantire la diffusione del sapere geografico, dentro le istituzioni formative, facendo leva soltanto sui meccanismi della grammaticalizzazione delle conoscenze territoriali definiti dagli specialisti del settore, o invece non si dovrà lavorare a costituire un campo più ampio e aperto dentro il quale sia possibile mescolare e intrecciare le forme astratte con quelle concrete dell'intelligenza della terra, dove dunque una grammatica, pur sempre provvisoria, sia portata a misurarsi con una o più retoriche, con una o più dialettiche?

L'esigenza di dar conto di conoscenze sem-

pre più plurali, fluide, deterritorializzate rispetto alla tradizionale rappresentazione di ciascun sapere come area unitaria, fortemente strutturata e centralizzata (come un territorio fisico, appunto), trova un ulteriore elemento di giustificazione nella presa di coscienza di quanto le discipline direttamente coinvolte sui temi della coscienza (psicologia, psichiatria, psicoanalisi) siano andate, negli ultimi tempi, prendendo le distanze da un'idea del sé come struttura univoca e centralizzata; di come, insomma, si sia affermata, sulle ceneri di un concetto unidimensionale di identità, un'idea di soggetto plurale, dentro al quale albergano personalità plurime.

Sull'affermarsi di questo fenomeno (che non coinvolge solo la ricerca scientifica ma anche la sfera dei comportamenti e degli scambi quotidiani) i media svolgono un ruolo determinante, non come fattore causale ma come agente di condizionamento: sarebbe riduttivo, infatti, sostenere che la moltiplicazione degli spazi discorsivi (ma anche percettivi, descrittivi, argomentativi) attivata dalle tecnologie abbia prodotto la rottura di quello schema unitario che tradizionalmente assicurava la circolazione e l'uso dell'idea di personalità, mentre è più opportuno cogliere nell'azione delle macchine la costituzione di una serie di possibilità, all'interno delle quali diventa legittima una visione aperta dello spazio psichico individuale.

Per dar corpo a questa possibilità è però necessario mettere in discussione uno schema tanto diffuso quanto fuorviante, sia nella comunità scientifica sia a livello di senso comune: quello relativo agli "effetti dei media sugli individui". Sarebbe più opportuno, dentro i nuovi orizzonti epistemologici, misurarsi con gli effetti che gli individui producono sulla circolazione dei media, e quindi con quelle zone delle personalità individuali che i media classici di tipo testuale (in primo luogo la stampa), con la loro vocazione alla chiusura, inevitabilmente sacrificavano e delle quali, invece, i nuovi media fluidi e reticolari fungono da specchio, generazione, realizzazione.

Il grosso incremento dei processi di simbolizzazione, problematizzazione, virtualizzazione attivato dai media rende urgente un compito (che non può essere affidato solo agli "specialisti dell'anima") di ripensamento del sé. Si tratta di star dentro questo fenomeno, e di assumerlo come sfida ad un tem-

po per l'epistemologia e per il comportamento e il vissuto. Chi pratica il cyberspazio trova naturali le dimensioni del mascheramento, della teatralizzazione di parti instabili del sé, della simulazione, della moltiplicazione delle identità, dell'integrazione tra umano e tecnologico. Chi se ne tiene fuori considera aberranti i comportamenti coerenti con questi nuovi contesti, ma così facendo si pone al di fuori di un terreno che prima che dai media è stato sondato e abbozzato dallo sviluppo delle arti visive, musicali e letterarie del nostro secolo, ma anche da quegli indirizzi della ricerca scientifica e filosofica che si sono misurati con la cosiddetta "crisi dei fondamenti".

Una riflessione, più spregiudicata di quelle correnti, sul portato innovativo dei linguaggi multimediali può dare un contributo fattivo ad un impegno di ripensamento delle funzioni formative che tenga conto del quadro di riferimenti teorici delineato in questa sede. Il pericolo più grosso che si corre, nel misurarsi con il portato conoscitivo ed esperienziale dei media del presente, è di farlo agire e interpretarlo secondo schemi che, assunti come incontrovertibili, sono di fatto coerenti con il regime semiotico garantito dalla centralità (meglio dall'esclusività) del medium stampa. Una semplice considerazione empirica ci permette di cogliere nell'azione dei linguaggi multimediali l'intreccio tra tre componenti: quella analitica e oggettivante della stampa, la componente immersiva e sensualizzante dell'audiovisivo, quella interattiva e operativizzante del videogioco. Nessuna delle tre ha un ruolo predominante sulle altre: non ce l'ha sul piano fattuale e tantomeno su quello della riflessione. Quest'ultimo aspetto segna la rottura più grossa rispetto al passato: non è più la scrittura, da sola, che garantisce e quindi governa il territorio della metacognizione, come è stato fin qui; altre prospettive vanno via via affermandosi, come quella di una metacognizione di tipo immersivo e reticolare, dove più che andare a fondo delle cose si lavora a collegare e integrare degli oggetti, o quella di una metacognizione di tipo pragmatico, all'interno della quale la possibilità di manipolare non solo segni di scrittura ma anche dati sonori e visivi consente di sfuggire alle insidie di una rappresentazione esclusivamente verbale e scritturale dei dati dell'esperienza. In questo senso, il multimediale offre

a chi si occupa di formazione più che un repertorio di soluzioni materiali a problemi già definiti, la sollecitazione a proiettarsi su nuovi orizzonti problematici e ad adottare nuovi schemi interpretativi.

Per chiudere

(ed eventualmente per riaprire)

“In ordine all’organizzazione dei contenuti della formazione scolastica, si apre [una dialettica] tra un’impostazione curricolare, affidata alla solidità dei quadri disciplinari di base (gli elementi istituzionali delle materie d’insegnamento), e una visione di tipo ‘reticolare’, orientata ad individuare criteri più mobili di aggregazione delle future conoscenze e competenze dei giovani.”

“La scuola è l’unica sede in cui si presentano in forma ordinata e relativamente completa le ‘istituzioni’ dei vari saperi, diversamente da quanto accade per le informazioni più o meno occasionali e scoordinate che vengono fornite da altre sedi. Ma questo

stesso ‘disordine’, che è proprio della società dell’informazione, agisce come specchio e generatore di una costante revisione dei quadri istituzionali delle conoscenze. La scuola non può assistere inerte a questo fenomeno. Le si potrà chiedere di darsi un assetto culturale all’interno del quale la dimensione disciplinare e quella reticolare (dei saperi trasversali e dei collegamenti fra le diverse aree) costituiscano i poli di un campo di tensioni costruttive, sostenute da un costante impegno di ricerca e di proposizione.” I due brani su riportati sono tratti dal documento di sintesi della Commissione incaricata dal Ministro Berlinguer di individuare i quadri e le forme di conoscenza irrinunciabili per l’azione formativa del prossimo futuro. Le considerazioni suggerite, che non vanno nella direzione di imporre un nuovo modello epistemologico su quello corrente, ma invitano la scuola a mettersi in gioco, facendo interagire il modello tradizionale con quello nuovo, credo possano esser condivise

La Legge 15 marzo 1997, n. 59

Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa

art. 21

1. L’autonomia delle istituzioni scolastiche e degli istituti educativi si inserisce nel processo di realizzazione della autonomia e della riorganizzazione dell’intero sistema formativo. Ai fini della realizzazione della autonomia delle istituzioni scolastiche le funzioni dell’Amministrazione centrale e periferica della pubblica istruzione in materia di gestione del servizio di istruzione fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio nonché gli elementi comuni all’intero sistema scolastico pubblico in materia di gestione e programmazione definiti dallo Stato, sono progressivamente attribuite alle istituzioni scolastiche, attuando a tal anche l’estensione ai circoli didattici, alle scuole medie, alle scuole e agli istituti di istruzione secondaria, della personalità giuridica degli istituti tecnici e professionali e degli istituti d’arte ed ampliando l’autonomia per tutte le tipologie degli istituti di istruzione, anche in deroga alle norme vigenti in materia di contabilità dello Stato. Le disposizioni del presente articolo si applicano anche agli istituti educativi, tenuto conto delle loro specificità ordinamentali.

2. Ai fini di quanto previsto nel comma 1, si provvede con uno o più regolamenti da adottare ai sensi dell’articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, nel termine di nove mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, sulla base dei criteri generali e principi direttivi contenuti nei commi 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10 e 11 del presente articolo. Sugli schemi di regola-

mento è acquisito, anche contemporaneamente al parere del Consiglio di Stato, il parere delle competenti Commissioni parlamentari. Decorsi sessanta giorni dalla richiesta di parere alle Commissioni, i regolamenti possono essere comunque emanati. Con i regolamenti predetti sono dettate disposizioni per armonizzare le norme di cui all’articolo 355 del testo unico approvato con decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, con quelle della presente legge.

3. I requisiti dimensionali ottimali per l’attribuzione della personalità giuridica e dell’autonomia delle istituzioni scolastiche di cui al comma 1, anche tra loro unificate nell’ottica di garantire agli utenti una più agevole fruizione del servizio di istruzione, e le deroghe dimensionali in relazione a particolari situazioni territoriali o ambientali sono individuati in rapporto alle esigenze e alla varietà delle situazioni locali e alla tipologia dei settori di istruzione compresi nell’istituzione scolastica. Le deroghe dimensionali saranno automaticamente concesse nelle province il cui territorio è per almeno un terzo montano, in cui le condizioni di viabilità statale e provinciale siano disagiati e in cui vi sia una dispersione e rarefazione di insediamenti abitativi.

4. La personalità giuridica e l’autonomia sono attribuite alle istituzioni scolastiche di cui al comma 1 a mano a mano che raggiungono i requisiti dimensionali di cui al comma 3 attraverso piani di dimensionamento delle rete scolastica, e comun-

da tutti quanti si occupano di questioni formative. Accoglierle sarà anche un modo per contestualizzare meglio e più opportunamente discutere le posizioni espresse nel presente intervento.

Intervento che si muove in sintonia con due saggi di recente pubblicazione:

Pierre Lévy, *Il virtuale*, Milano, Raffaello Cortina, 1997, una sorta di “manuale di epistemologia” che accoglie l’invito a pensare e a ripensarsi sollecitato dall’avvento del digitale;

Sherry Turkle, *La vita sullo schermo*, Milano, Apogeo, 1997, un confronto con i nuovi criteri di identità e le nuove dinamiche relazionali promosse da Internet.

I materiali della Commissione dei saggi (della quale chi scrive è stato coordinatore) sono pubblicati nel n. 78 della collana “Studi e documenti” degli “Annali della Pubblica Istruzione”, giugno 1997, che riporta in allegato anche il floppy disk con la versione ipertestuale dei materiali stessi (versione di-

sponibile in rete su numerosi siti, tra i quali quello da me curato: <http://www.geocities.com/athens/forum/9897>).

Chi intenda confrontarsi con i contesti e gli sviluppi ulteriori del discorso proposto qui può far riferimento:

- al sito indicato precedentemente, nel quale sono documentate le attività del gruppo che fa capo al Laboratorio di Tecnologie Audiovisive del Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università Roma Tre;

- al mio volume *Esseri multimediali. Immagini del bambino di fine millennio*, Firenze, La Nuova Italia, 1996 (e alla collana in cui è ospitato, Libropiù, che associa testi saggistici a software documentari);

- ai software didattici *Ipernote 2.0* della Garamond di Roma (<http://www.garamond.it>) e *WinScribo, Mio Mondo, Iperbolario, Expo’* della Lynx di Roma (<http://isinet.it/lynx>).

que non oltre il 31 dicembre 2000, contestualmente alla gestione di tutte le funzioni amministrative che per loro natura possono essere esercitate dalle istituzioni autonome. In ogni caso il passaggio al nuovo regime di autonomia sarà accompagnato da apposite iniziative di formazione del personale, da una analisi delle realtà territoriali, sociali ed economiche delle singole istituzioni scolastiche per l’adozione dei conseguenti interventi perequativi e sarà realizzato secondo criteri di gradualità che valorizzino le capacità di iniziativa delle istituzioni stesse.

5. La dotazione finanziaria essenziale delle istituzioni scolastiche già in possesso di personalità giuridica e di quelle che l’acquistano ai sensi del comma 4 è costituita dallo Stato per il funzionamento amministrativo e didattico, che si suddivide in assegnazione ordinaria e assegnazione perequativa. Tale dotazione finanziaria è attribuita senza altro vincolo di destinazione che quello dell’utilizzazione prioritaria per lo svolgimento delle attività di istruzione, di formazione e di orientamento proprie di ciascuna tipologia e di ciascun indirizzo di scuola.

6. Sono abrogate le disposizioni che prevedono autorizzazioni preventive per l’accettazione di donazioni, eredità e legati da parte delle istituzioni scolastiche, ivi compresi gli istituti superiori di istruzione artistica, delle fondazioni o altre istituzioni aventi finalità di educazione o di assistenza scolastica. Sono fatte salve le vigenti disposizioni di legge o di regolamento in materia di avviso ai successibili. Sui cespiti ereditari e su quelli ricevuti per donazione non sono dovute le imposte in vigore per le successioni e le donazioni.

7. Le istituzioni scolastiche che abbiano conseguito personalità giuridica e autonomia ai sensi del comma 1 e le istituzioni scolastiche già dotate di personalità e autonomia, previa realizzazione anche per queste ultime delle operazioni di dimensiona-

mento di cui al comma 4, hanno autonomia organizzativa e didattica, nel rispetto degli obiettivi del sistema nazionale di istruzione e degli standard di livello nazionale.

8. L’autonomia organizzativa è finalizzata alla realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell’efficienza e dell’efficacia del servizio scolastico, alla integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all’introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale. Essa si esplica liberamente, anche mediante superamento dei vincoli in materia di unità oraria della lezione e dell’unitarietà del gruppo classe e delle modalità di organizzazione e impiego dei docenti, secondo finalità di ottimizzazione delle risorse umane, finanziarie, tecnologiche, materiali e temporali, fermi restando i giorni di attività didattica annuale previsti a livello nazionale, la distribuzione dell’attività didattica in non meno di cinque giorni settimanali, il rispetto dei complessivi obblighi annuali di servizio dei docenti previsti dai contratti collettivi che possono essere assolti invece che in cinque giorni settimanali anche sulla base di un’apposita programmazione plurisettimanale.

9. L’autonomia didattica è finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto ad apprendere. Essa si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento, da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche, e in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale, compresa l’eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi e nel rispetto delle esigenze formative degli studenti. A tal fine, sulla base di quanto disposto dall’art.1,

comma 71, della legge 23 dicembre 1996, n.662, sono definiti criteri per la determinazione degli organici funzioni di istituto, fermi restando il monte annuale orario complessivo previsto per ciascun curriculum e quello previsto per ciascuna delle discipline ed attività indicate come fondamentali di ciascun tipo o indirizzo di studi e l'obbligo di adottare procedure e strumenti di verifica e valutazione della produttività scolastica e del raggiungimento degli obiettivi.

10. Nell'esercizio dell'autonomia organizzativa e didattica le istituzioni scolastiche realizzano, sia singolarmente che in forme consorziate, ampliamenti dell'offerta formativa che prevedano anche percorsi formativi per gli adulti, iniziative di prevenzione dell'abbandono e della dispersione scolastica, iniziative di utilizzazione delle strutture e delle tecnologie anche in orari extrascolastici e a fini di raccordo con il mondo del lavoro, iniziative di partecipazione a programmi nazionali, regionali o comunitari e, nell'ambito di accordi tra le regioni e l'amministrazione scolastica, percorsi integrati tra diversi sistemi formativi. Le istituzioni scolastiche autonome hanno anche autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo nei limiti del proficuo esercizio dell'autonomia didattica e organizzativa. Gli istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi, il Centro europeo dell'educazione e la biblioteca di documentazione pedagogica e le scuole ed istituti a carattere atipico di cui alla parte prima, titolo secondo, capo terzo, del testo unico approvato con decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, sono riformati come enti finalizzati al supporto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche autonome.

11. Con regolamento adottato ai sensi del comma 2 sono altresì attribuite la personalità giuridica e l'autonomia alle Accademie di belle arti, agli Istituti superiori per le industrie artistiche, ai Conservatori di musica, alle Accademie nazionali di arte drammatica e di danza, secondo i principi contenuti nei commi 8, 9 e 10 e con gli adattamenti resi necessari dalle specificità proprie di tali istituzioni.

12. Le Università e le istituzioni scolastiche possono stipulare convenzioni allo scopo di favorire attività di aggiornamento, di ricerca, e di orientamento scolastico e universitario.

13. Con effetto dalla data in entrata in vigore delle norme regolamentari di cui ai commi 2 e 11 sono abrogate le disposizioni vigenti con esse incompatibili, la cui ricognizione è affidata ai regolamenti stessi.

Il Governo è delegato ad aggiornare e coordinare, entro un anno dalla data di entrata in vigore delle predette disposizioni regolamentari, le norme del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, apportando tutte le conseguenti e necessarie modifiche.

14. Con decreto del Ministro della pubblica istruzione, di concerto con il Ministro del tesoro, sono emanate le istruzioni generali per l'autonoma allocazione delle risorse, per la formazione dei bilanci, per la gestione delle risorse ivi iscritte e per la scelta dell'affidamento dei servizi di tesoreria o di cassa, nonché per le modalità del riscontro delle gestioni delle istituzioni scolastiche, anche in attuazione dei principi contenuti nei regolamenti di cui al comma 2. È abrogato il comma 9 dell'art. 4 della legge 24 dicembre 1993 n. 537.

15. Entro un anno dalla data di entrata in vigore della presente legge il Governo è delegato ad emanare un decreto legislativo

di riforma degli organi collegiali della Pubblica istruzione di livello nazionale e periferico che tenga conto della specificità del settore scolastico, valorizzando l'autonomo apporto delle diverse componenti e delle minoranze linguistiche riconosciute, nonché delle specifiche professionalità e competenze, nel rispetto dei seguenti criteri:

a) armonizzazione della composizione, dell'organizzazione e delle funzioni dei nuovi organi con le competenze dell'amministrazione centrale e periferica come ridefinita a norma degli artt. 12 e 13 nonché con quelle delle istituzioni scolastiche autonome;

b) razionalizzazione degli organi a norma dell'art.12, comma 1, lettera P;

c) eliminazione delle duplicazioni organizzative e funzionali, secondo quanto previsto dall'art.12, comma 1, lettera G;

d) valorizzazione del collegamento con le comunità locali a norma dell'art.12, comma 1, lettera I;

e) attuazione delle disposizioni di cui all'art.59 del decreto legislativo 3 febbraio 1993, n.29, e successive modificazioni, nella salvaguardia del principio della libertà di insegnamento.

16. Nel rispetto del principio della libertà di insegnamento e in connessione con l'individuazione di nuove figure professionali del personale docente, ferma restando l'unicità della funzione, ai capi di istituto è conferita la qualifica dirigenziale contestualmente all'acquisto della personalità giuridica e dell'autonomia da parte delle singole istituzioni scolastiche. I contenuti e le specificità della qualifica dirigenziale sono individuati con decreto legislativo integrativo delle disposizioni del decreto legislativo 3 febbraio 1993, n. 29, e successive modificazioni, da emanare entro un anno dalla data di entrata in vigore della presente legge, sulla base dei seguenti criteri:

a) l'affidamento, nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici, di autonomi compiti di direzione, di coordinamento e valorizzazione delle risorse umane, di gestione di risorse finanziarie e strumentali, con connesse responsabilità in ordine ai risultati;

b) il raccordo tra i compiti previsti dalla lettera a) e l'organizzazione le attribuzioni dell'amministrazione scolastica periferica, come ridefinite ai sensi dell'art.13, comma 1;

c) la revisione del sistema di reclutamento riservato al personale docente con adeguata anzianità di servizio, in armonia con le modalità previste dall'art.28 del decreto legislativo 3 febbraio 1993, n. 29;

d) l'attribuzione della dirigenza ai capi d'istituto attualmente in servizio, assegnati ad una istituzione scolastica autonoma, che frequentino un apposito corso di formazione.

17. Il rapporto di lavoro dei dirigenti scolastici sarà disciplinato in sede di contrattazione collettiva del comparto scuola, articolato in autonome aree.

18. Nell'emanazione del regolamento di cui all'art. 13 la riforma degli uffici periferici del ministero della Pubblica istruzione è realizzata armonizzando e coordinando i compiti e le funzioni amministrative attribuite alle Regioni e agli Enti locali anche in materia di programmazione e riorganizzazione della rete scolastica.

19. Il Ministro della Pubblica istruzione presenta ogni quattro anni al Parlamento, a decorrere dall'inizio dell'attuazione dell'autonomia prevista nel presente articolo, una relazione sui

risultati conseguiti anche al fine di apportare eventuali modifiche normative che si rendano necessarie.

20. Le regioni a statuto speciale e le province autonome di Trento e di Bolzano disciplinano con propria legge la materia di cui al presente articolo nel rispetto e nei limiti dei propri statuti e delle relative norme di attuazione.

Decreto Ministeriale n. 765 del 27 novembre 1997.

ART. 1

1. In attesa della piena applicazione dei regolamenti di cui all'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, sono autorizzate, nel quadro di un programma da realizzare in ambito nazionale, sperimentazioni volte a promuovere e sostenere i processi di autonomia delle istituzioni scolastiche.

2. Le sperimentazioni di cui al comma 1 attengono ai seguenti aspetti:

- a) adattamento del calendario scolastico;
- b) flessibilità dell'orario e diversa articolazione della durata della lezione, nel rispetto del monte ore annuale complessivo previsto per ciascun curriculum e per ciascuna delle discipline ed attività comprese nei piani di studio, fermi restando la distribuzione dell'attività didattica in non meno di cinque giorni settimanali e il rispetto dei complessivi obblighi annuali di servizio dei docenti previsti dai contratti collettivi;
- c) articolazione flessibile del gruppo classe, delle classi o sezioni, anche nel rispetto del principio dell'integrazione scolastica degli alunni con handicap;
- d) organizzazione di iniziative di recupero e sostegno;
- e) attivazione di insegnamenti integrativi facoltativi;
- f) realizzazione di attività organizzate in collaborazione con altre scuole e con soggetti esterni per l'integrazione della scuola con il territorio;
- g) iniziative di orientamento scolastico e professionale;
- h) iniziative di continuità.

ART. 2

1. Su proposta dei consigli di classe o di interclasse o di intersezione ovvero dei collegi dei docenti o dei consigli di circolo o d'istituto e su delibera dei collegi dei docenti, per gli aspetti didattici, e dei consigli di circolo o di istituto, per gli aspetti organizzativi e finanziari, le istituzioni scolastiche possono aderire in tutto o in parte ed anche per periodi determinati alle iniziative di cui all'art. 1, nel rispetto degli obiettivi fondamentali propri del tipo e ordine di scuola.

2. La sperimentazione di cui all'art. 1 si realizza adattando la programmazione educativa, attraverso l'inserimento, in un disegno complessivo, degli elementi innovativi che consentano di meglio rispondere alle esigenze formative degli alunni.

3. La sperimentazione è promossa dagli organi menzionati nel precedente comma 1, anche su richiesta dei comitati dei genitori e degli studenti, ed è attuata ricercando l'adesione e la collaborazione di tutte le componenti della scuola, nonché degli enti locali territoriali. Gli organi responsabili ai diversi livelli si adopereranno affinché venga, altresì, perseguito l'obiettivo della semplificazione, snellezza e rapidità delle procedure; secondo tale criterio, le iniziative di cui alla lettera f) del precedente arti-

colo 1 possono essere promosse e realizzate anche in difformità dalle procedure previste dal D.P.R. 10 ottobre 1996, n. 567.

4. Le delibere di adesione alla sperimentazione sono predisposte in modo da consentire l'individuazione del problema da affrontare, degli obiettivi da perseguire, degli strumenti, delle condizioni organizzative e delle responsabilità di attuazione, nonché delle metodologie prescelte, che possono essere differenziate in relazione alle proposte di singoli o di gruppi d'insegnanti, anche in coerenza con il principio della libertà d'insegnamento. Esse prevedono le modalità di verifica, anche mediante autovalutazione, dei processi attivati e dei risultati e indicano l'eventuale preventivo di spesa, ove necessario. In aggiunta alla normale pubblicazione, è opportuno che le delibere siano comunicate alle famiglie degli alunni.

5. Le istituzioni scolastiche collocano le loro iniziative in una prospettiva di cooperazione con le altre unità scolastiche operanti sul territorio favorendo l'organizzazione di reti di scuole in senso orizzontale e verticale anche sulla base di accordi per la realizzazione di progetti comuni, di iniziative di formazione e di progetti per l'uso integrato delle risorse e dei servizi. E' comunque importante che sia assicurata la pubblicità e la circolarità delle esperienze.

6. L'utilizzazione dei docenti e del personale A.T.A. avviene nel rispetto dei complessivi obblighi annuali di servizio previsti dai contratti collettivi che possono essere assolti, invece che in 5 giorni settimanali, anche sulla base di un'apposita programmazione plurisettimanale.

7. Nel caso in cui comportino oneri aggiuntivi, le sperimentazioni sono attuate nei limiti delle disponibilità di bilancio delle singole istituzioni scolastiche. A tal fine sono consentite le conseguenti variazioni di bilancio che si rendano necessarie.

8. Le sperimentazioni di cui al presente decreto adottate dalle istituzioni scolastiche non sono soggette ad autorizzazione e sono inviate per conoscenza al Provveditore agli Studi, al Consiglio Scolastico provinciale e all'IRRSAE.

ART. 3

1. Presso ciascun Provveditorato agli studi sono costituiti uno o più "Nuclei di supporto tecnico-amministrativo all'autonomia" a livello territoriale, con il compito di sostenere, ove richiesto, le sperimentazioni deliberate dalle istituzioni scolastiche, di monitorare le iniziative realizzate, di favorire la loro diffusione e fruibilità e di promuovere la messa in rete delle esperienze.

2. Ciascun nucleo, è composto in modo da garantire la presenza di tutte le competenze amministrative e tecniche - ivi compresi gli IRSSAE - anche non appartenenti all'amministrazione scolastica, necessarie per sostenere adeguatamente le iniziative. Esso deve prioritariamente comprendere al suo interno docenti, dirigenti scolastici e ispettori tecnici, che abbiano già effettuato qualificate esperienze in merito.

3. Il nucleo deve essere composto da un numero ristretto di persone per operare con la massima rapidità e per prestare, ove richiesto, la propria consulenza direttamente nelle sedi scolastiche.

4. Nelle province in cui sono costituiti più nuclei di supporto tecnico-amministrativo, occorre assicurare le condizioni per realizzare una pianificazione coordinata e coerente degli interventi.