

Indicazioni per il curriculum: analisi, proposte, percorsi possibili

A cura di Giancarlo Cerini, Carlo Fiorentini, Ermanno Testa

Roma - Ottobre 2007

Redazione: Piazza Sonnino, 13 - 00153 Roma

Direttore: Mario Ambel

Dir. Resp.le: Maria Tanini

Editore: Editoriale ciid
Piazza Sonnino, 13 - 00153 Roma

Stampa: O.GRA.RO. srl
Vicolo dei Tabacchi, 1 - 00153 Roma

Indice

Dieci buone ragioni per mettersi in gioco <i>Sofia Toselli</i> _____	5
Fonti e riferimenti per le nuove Indicazioni <i>Giancarlo Cerini</i> _____	10
Le coordinate culturali e pedagogiche <i>Paolo Citran</i> _____	26
Autonomia e curriculum <i>Maurizio Muraglia</i> _____	36
Scuola dell'infanzia: un testo da re-interpretare <i>Rosa Seccia</i> _____	45
La scuola primaria <i>Rossana Nencini</i> _____	57
La scuola media <i>Caterina Gammaldi</i> _____	65
Italiano: un punto di vista <i>Maria Piscitelli</i> _____	74
Le lingue comunitarie <i>Tiziana Cignatta</i> _____	84
Arte e Immagine: cinque piste di lettura <i>Walter Moro</i> _____	93
Indicazioni musicali <i>Paolo Damiani</i> _____	103

Area motoria		
<i>Daniela Grazioli</i>	_____	113
Storia: dalle disposizioni ministeriali all'operatività		
<i>Marilyna Rossetti, Maria Angela Truccolo</i>	_____	117
Le Indicazioni per il curricolo di Matematica		
<i>Margherita D'Onofrio</i>	_____	125
Competenze scientifiche e nuove Indicazioni per le Scienze sperimentali		
<i>Carlo Fiorentini</i>	_____	132
Tecnologia		
<i>Fiorenzo Gori</i>	_____	139
La valutazione e il far di scuola		
<i>Mario Ambel</i>	_____	145
I dirigenti scolastici tra Indicazioni per il curricolo e innovazione		
<i>Ivana Summa</i>	_____	167
<i>Appendice</i>		
Scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione. Indicazioni per il curricolo: fase sperimentale. (Il testo del Decreto ministeriale del 31 luglio 2007 e della Direttiva n. 68 del 3 agosto 2007)	_____	179

DIECE BUONE RAGIONI PER METTERSI IN GIOCO

Sofia Toselli

Il nuovo progetto culturale

Definire un nuovo progetto culturale per la scuola è impresa importante e complicata: attraverso la proposta si esprime, infatti, il mandato che un Paese assegna al suo sistema nazionale di istruzione in termini di conoscenze, competenze, valori; si manifesta un'idea di cultura, di scuola, di società, di sviluppo. Questo è il motivo per cui si sollevano preoccupazione e clamore ogni volta che si tenta di cambiare i "programmi"; clamore che non ha risparmiato neppure la Commissione ministeriale istituita nella scorsa primavera per scrivere le nuove Indicazioni: "poco tempo", "pochi esperti", "troppi pedagogisti", "pochi laici", "poco confronto", "poco spazio alle scuole". Queste e tante altre le critiche più ricorrenti. Anche il Cidi non ha tralasciato occasione per palesare le sue preoccupazioni sul metodo di lavoro avviato dall'attuale ministro su questo terreno come su tanti altri.

Eppure ce l'ha fatta il ministro Fioroni a consegnare alla scuola la nuova proposta; non c'è che dire: al di là delle diffidenze, dei dubbi e delle polemiche, oggi gli insegnanti hanno le condizioni propizie per riavviare quel lavoro sul curriculum che, dagli anni settanta in poi, molte scuole hanno incominciato a realizzare per rispondere più efficacemente ai bisogni educativi degli allievi. Non possiamo che esserne contenti, perché la proposta è complessivamente interessante e la scuola ha bisogno di riavviare il dibattito e il confronto sui temi della conoscenza e del sapere, sui processi di insegnamento e apprendimento.

La necessità del cambiamento

Prima, però, di entrare nel merito delle questioni, è opportuno

cancellare un dubbio che attraversa la mente di tante persone e forse anche di qualche insegnante: era proprio necessario cambiare le “Indicazioni per i piani di studio personalizzati”?

Indubbiamente sì. La scuola aveva respinto le Indicazioni della Moratti perché erano pedagogicamente deboli, scientificamente imprecise, didatticamente inadeguate; un elenco minuzioso e prescrittivo di obiettivi e abilità che non tenevano conto dell'autonomia culturale e didattica dei docenti; un brusco ritorno al passato che confliggeva con le migliori pratiche della scuola.

Sarebbero servite invece Indicazioni capaci di orientare docenti e studenti tra la mole di contenuti, informazioni, progetti che incalzano e premono sempre di più sulla scuola; in grado di segnare un confine tra ciò che si deve insegnare e no, tra ciò che è fondamentale e ciò che è accessorio, tra ciò che è sostenibile e ciò che non lo è.

Le più recenti acquisizioni in tutti i campi del sapere, gli orizzonti aperti dalle nuove tecnologie, le nuove frontiere toccate dalle scienze, ma anche dalla matematica, dalla musica, da tutte le arti hanno messo definitivamente in crisi l'idea di un sapere scolastico enciclopedico, statico e autoreferenziale, ordinato gerarchicamente. Oggi si ragiona di nuove scansioni disciplinari, dell'intreccio fra i vecchi quadri conoscitivi e i nuovi, di una nuova idea di cultura. Mentre i “programmi” scolastici - e di conseguenza la maggior parte dei libri di testo - hanno proceduto per accumulo, per aggiunte successive, senza che un criterio ordinatore ridisegnasse le coordinate di una rinnovata cultura scolastica. La società intanto aumentava le sue richieste, via via tradotte in nuove educazioni e progetti: cosicché nella scuola c'è di tutto e di più e ogni insegnante arranca, frastronato, alla ricerca di un senso e di una direzione. È naturale la perdita di identità e il disorientamento che vivono oggi i docenti rispetto al ruolo e alla funzione che svolgono.

Certo, non possiamo sapere se le Indicazioni di Fioroni rappre-

sentino ciò che serve alla scuola: vanno messe alla prova, trasformate in pratiche didattiche e vanno sicuramente migliorate, specialmente nelle parti che più di altre risentono di una elaborazione troppo frettolosa o di una pedagogia troppo orientata; ma ci sono due anni di sperimentazione per farlo. Quello che sicuramente si può dire è che le “Indicazioni” per il curricolo sono un fatto importante, almeno per dieci ragioni.

Le ragioni per mettersi in gioco

Annullano le Indicazioni precedenti e con ciò la scuola delle tre I, dei piani di studio personalizzati, dei destini segnati, dove dietro ai detti: *a ciascuno il suo, secondo natura, nel rispetto della persona* (demagogica esaltazione dell'essere umano), si nascondono predestinazioni e canalizzazioni precoci.

Indicano la direzione del cambiamento verso un'ipotesi di *aree* - quella linguistico-artistico-espressiva; storico-geografica; matematico-scientifico-tecnologica - tutta da verificare, ma di grande attrattiva.

Spostano l'azione didattica degli insegnanti dell'infanzia, della primaria e della media - per la prima volta considerati in una sorta di “comprensivo” ideale - verso la verticalità, la gradualità e la centralità del curricolo, di cui la scuola delle migliori pratiche chiede da tempo un riscontro.

Introducono i concetti di trasversalità e verticalità degli ambiti disciplinari: terreno su cui si dovrà esercitare l'autonomia di ricerca e sperimentazione delle scuole.

Rispettano il principio dell'autonomia scolastica, aprendo spazi inediti di lavoro tra gli insegnanti: di quel lavoro fatto “insieme” che è il presupposto per la buona riuscita di ogni innovazione.

Considerano la cultura un processo dinamico, che non si costruisce “impilando” contenuti e competenze, ma attraverso la capacità di muoversi nell'universo della conoscenza, di accedere a nuovi

saperi, di utilizzare e trasformare conoscenze apprese.

Guardano a una scuola consapevole che formare menti autonome, capaci di senso critico e rigore, sia più importante della corsa a terminare il programma.

Aprono all'idea di una scuola laboratorio, dove insegnanti e studenti scoprono quotidianamente l'esperienza comune dell'insegnare e dell'apprendere;

Confermano il mandato istituzionale della scuola pubblica, ribadendo alcuni imprescindibili principi costituzionali: la scuola torna così a essere il luogo dove si compensano le disuguaglianze, l'ambiente intenzionalmente preposto all'apprendimento e alla crescita di ciascun bambino e ragazzo.

Stabiliscono il principio che una proposta culturale prima di diventare definitiva va messa alla prova degli insegnanti: sono cioè indicazioni aperte, sperimentali e modificabili.

Per una associazione come il Cidi che della scuola dell' "inclusione", del "non uno di meno"; della rimozione degli "ostacoli di ordine economico e sociale che impediscono il pieno sviluppo della persona umana" ha fatto la ragione e la forza del suo impegno sociale e politico, vedere ripristinate le condizioni necessarie per riprendere il lavoro sul curricolo - che la Commissione De Mauro aveva istituito, ma che il governo di centrodestra aveva cancellato con un colpo di spugna - è già un grande motivo di soddisfazione.

A ciascuno il suo pezzo di responsabilità

Certo, non siamo così ingenui da ritenere che le Indicazioni siano sufficienti, da sole, a ridare slancio, efficacia e qualità alla scuola, se non saranno gradualmente realizzati tutti i presupposti che conducono verso un innalzamento dei livelli di apprendimento di tutti: formazione iniziale degli insegnanti; spazi, tempi e incentivi per la ricerca e la sperimentazione delle scuole; cura della professionalità

docente; riforma degli ordinamenti della scuola secondaria superiore e del biennio unitario; sistema nazionale di valutazione; stabilizzazione degli organici e rafforzamento dell'organico funzionale; generalizzazione della scuola dell'infanzia, educazione degli adulti. E se non ci saranno investimenti cospicui e l'intenzione di considerare la scuola un punto centrale delle politiche dei governi.

E neppure ci nascondiamo i nodi irrisolti di questa proposta, le questioni, pur importanti, che restano aperte. Quali, per esempio, la mancanza di un percorso curricolare fino ai 16 anni; i vincoli - imposti dal decreto 59/04 tuttora in vigore - entro cui questa proposta si muove; la non chiarezza del nesso tra i *traguardi di sviluppo* e gli *obiettivi specifici*; tra indicazioni e valutazione; tra valutazione e certificazione delle competenze.

Tutto ciò lo abbiamo presente, ma intanto possiamo considerare le Indicazioni un fatto positivo per la scuola, un buon punto da cui ripartire: questo è il motivo che ci spinge a sostenerle, a costruire iniziative intorno ad esse, a verificarle e a metterle alla prova, con l'obiettivo di lavorare per migliorarle. In ciò sta anche il senso di questo fascicolo: scritto da insegnanti per gli insegnanti con l'intento di portare un contributo alla riflessione e al confronto che dovranno aprirsi dentro e fuori la scuola.

Ora c'è da capire quale sarà il ruolo dell'Amministrazione (quale supporto verrà dato agli insegnanti), quale parte avranno le Case editrici, quali investimenti saranno fatti, quali altre sfide saranno messe in campo. La partita, infatti, è appena incominciata, ma andrà giocata con responsabilità e lungimiranza da parte di tutti, per non scaricare solo sulla scuola e sugli insegnanti il compito sempre più difficile di portare ciascun ragazzo a elevati livelli di apprendimento e di cultura.

FONTI E RIFERIMENTI PER LE NUOVE INDICAZIONI

Giancarlo Cerini

C'è la persona, ma torna il curriculum

Il nuovo testo delle Indicazioni non nasconde i suoi riferimenti culturali e li evidenzia soprattutto nella premessa “cultura, scuola, persona”. Il titolo, a dire il vero, appare un po' datato ed eccessivamente aulico. Meglio declinarlo al plurale in “culture, scuole, persone”: sarebbe più chiara la laicità dell'impianto e il pluralismo della cornice che deve stare alla base delle nuove Indicazioni.

Ritroviamo il termine “persona”, che aveva fatto ampio sfoggio anche nel testo delle precedenti Indicazioni del 2004. Anzi, allora, dalla radice di “persona” erano poi derivati alcuni principi pedagogici assai pervasivi, come quello di “personalizzazione” e, ancor di più, alcuni dispositivi al limite della prescrittività come i “piani di studio personalizzati”. La centralità della persona sembra un valore persistente dei programmi degli ultimi anni (ricordiamo che anche uno dei paragrafi introduttivi dei curricula De Mauro era intitolato “la centralità della persona *che apprende*”: ma già questa postilla era significativa).

Ci sono nobili tradizioni filosofiche, oltre che pedagogiche, dietro questi concetti (riferite al personalismo cristiano, all'attivismo, ad altri apporti della ricerca), ma la loro traduzione nell'operatività quotidiana sembra annebbiarsi in un certo “naturalismo” della didattica.

Non vogliamo qui ripercorrere la diatriba tra personalizzazione e individualizzazione. Le differenze ci sono, ma non sono dovute alla diversa radice etimologica dei due termini di “persona” e “individuo” (da una parte la persona, con i suoi valori spirituali ed extra-mondani, dall'altra l'individuo, con la materialità delle sue condi-

zioni sociali ed esistenziali). Con il principio di *personalizzazione* s'intende porre l'attenzione sulle caratteristiche originarie di un soggetto, sulle sue qualità, per poterle coltivare al massimo livello (appunto, in modo personalizzato). Con *individualizzazione*, invece, si sottolinea la diversità dei percorsi e degli itinerari predisposti dalla scuola per poter perseguire una sostanziale equivalenza dei risultati tra tutti gli allievi.

La ricerca di un punto di equilibrio è senz'altro auspicabile. Come non essere d'accordo sull'idea di un progetto educativo a misura di allievo, che tenga conto delle soggettività, delle aspettative, delle intelligenze, delle attitudini di ciascuno. Il problema è come intervenire nei confronti delle differenze per non trasformarle in disuguaglianze. Se si costruiscono tanti "piani di studio personalizzati" il rischio è quello di separare precocemente gli itinerari degli allievi, di favorire esiti diversi, di perdere il valore della relazione, del confronto, dell'aiuto reciproco, del clima positivo che si costruisce in ogni classe. Sappiamo che l'istruzione a scuola è un'impresa sociale per definizione.

Ecco, nella scelta di denominare il nuovo testo "Indicazioni per il curriculum" (e non *per i piani personalizzati*) si torna a mettere al centro del discorso educativo il progetto della scuola, il valore aggiunto apportato dall'ambiente di apprendimento, dall'intervento intenzionale predisposto con professionalità dagli insegnanti. Le persone incontrano la cultura, la conoscenza, i saperi, grazie appunto a un luogo chiamato "scuola". Non è poco, di fronte alle sirene della descolarizzazione.

Così, fa piacere ritrovare nel nuovo testo delle Indicazioni il termine curriculum (che possiamo declinare come curriculum di scuola), interpretato come "sintesi progettuale e operativa delle condizioni pedagogiche, organizzative e didattiche che consentono di realizzare un insegnamento efficace e adeguato agli alunni, nel rispetto

degli indirizzi curriculari di carattere nazionale”. Questo “ritorno” propone un corretto equilibrio tra le garanzie di carattere nazionale (le finalità e i traguardi di apprendimento validi per tutti) e l'autonomia e la responsabilità delle singole Istituzioni scolastiche sul piano didattico e organizzativo.

Una seconda novità: il curricolo verticale

La cifra interpretativa più netta delle nuove Indicazioni riguarda la scelta della verticalità dell'impianto curricolare, che si distende in progressione dai 3 ai 14 anni. L'asse della continuità è particolarmente forte nel rapporto stretto tra scuola primaria e secondaria di primo grado, intrecciate dalla comune appartenenza al “primo ciclo” di istruzione. Siamo sulla scia della legge 53/2003, che per prima aveva varato l'idea di un ciclo primario (dopo l'insuccesso della scuola di base settennale proposta da Berlinguer), ma in questo caso il principio viene corroborato da una comune struttura compositiva per cui, sia la premessa “pedagogica” del primo ciclo, sia le singole discipline, si presentano con un impianto unitario. In particolare, i traguardi e gli obiettivi disciplinari sono indicati in sequenza e in progressione (alla fine della scuola dell'infanzia, della scuola elementare e della scuola media) quasi a favorire una lettura in continuità degli assetti curriculari.

La stessa morfologia interna di ogni disciplina in genere viene mantenuta omogenea in entrambi i livelli scolastici. Così, per esempio, se per “italiano” nella scuola primaria le dimensioni della disciplina fanno riferimento alle abilità di base: ascoltare, parlare, leggere, scrivere, riflettere sulla lingua, analogamente ci si muove per la scuola media; e così via per storia, geografia, lingua straniera, matematica e quasi tutte le discipline (con alcune vistose eccezioni).

C'è quindi un movimento progressivo verso i saperi organizzati nelle discipline, ove a cambiare non è la consistenza dei sistemi sim-

bolico-culturali sottesi a ogni disciplina (o a ogni campo di esperienza, come nella scuola dell'infanzia), ma la natura della mediazione didattica, il riferimento a una comune base esperienziale, percettiva, motoria, che nella prospettiva verticale si evolve fino alle prime forme di rappresentazione, simbolizzazione, padronanza di codici formali.

Se nella scuola "primaria" si conosce e apprende a partire dalle "prime" forme di rappresentazione dell'esperienza, nella scuola "secondaria" si conosce muovendosi con sempre maggiore sicurezza tra i diversi codici e le diverse forme di rappresentazione formale. Continuità, dunque, si deve coniugare con discontinuità. Con il vantaggio, con un primo ciclo unitario, di disporre di una cabina di regia comune (il curriculum verticale), a maggior ragione negli Istituti comprensivi. L'idea di generalizzare gli Istituti comprensivi, che riguardano ormai il 50% delle scuole di base del nostro Paese, esce dunque rafforzata dall'impostazione delle nuove Indicazioni per il curriculum.

Peccato, invece, che resti del tutto aperto e problematico il raccordo tra scuola di base e nuovo biennio della scuola secondaria superiore. I percorsi per l'elaborazione dei programmi 3-14 anni hanno proceduto separatamente rispetto alla elaborazione dei documenti per il nuovo segmento obbligatorio (14-16 anni), tant'è che si notano sfumature culturali diverse (pensiamo, per esempio, al diverso concetto di competenze o di traguardi o di assi/aree disciplinari e al diverso impatto che essi avranno nella pratica scolastica).

Resta, comunque, un'identità ritrovata e rinnovata della scuola di base, resa ben visibile dal "manufatto" unico (il libretto con le Indicazioni) con cui sono stati consegnati ai docenti i nuovi documenti. Trapela un'idea di continuità, di formazione di base, di curriculum progressivo, che ben esprime i nuovi orientamenti espressi dalla compagine ministeriale.

Perché dovrebbero cambiare i programmi?

Non è corretto motivare il “cambio” di programmi e contenuti della scuola pubblica solo alla luce del “ricambio” di maggioranze o di ministri, o al momentaneo prevalere di una impostazione pedagogica. La scuola di tutti non può dipendere dalla fragile architettura del bipolarismo primordiale che sembra caratterizzare il nostro Paese. Qui si registra tutta la debolezza del nostro sistema istituzionale (e della nostra cultura politica) che non riesce a trovare uno spazio condiviso per la costruzione di una comune visione della scuola pubblica (repubblicana). Tanto è vero che anche oggi, dopo il frenetico susseguirsi di riforme dei curricoli (De Mauro 2001, Moratti 2004, Fioroni 2007), anche con il viatico parlamentare (Berlinguer, 2000, e Moratti, 2003), molti si stanno chiedendo quale sia la consistenza di questa nuova proposta, se la sua durata sarà pari a quella della maggioranza che esprime il ministro pro-tempore.

Proviamo a uscire da questo schema, ricordando da un lato il metodo prescelto dal ministro, che non impone un testo definitivo di curricoli a una scuola disinformata e ostile (come era avvenuto nel 2004), ma propone un periodo di assestamento di due anni entro i quali l'ipotesi di curriculum nazionale viene sottoposta a una verifica pubblica da parte della scuola (una sorta di validazione sociale, di prova di fattibilità). Si apre dunque un ciclo intitolato alla rivedibilità del curriculum, al suo progressivo adattamento ai mutamenti sociali e culturali, all'impatto con la realtà della scuola, al riscontro (perché no?) con gli esiti rilevati degli apprendimenti. Certo, ci sarà un intreccio anche con le dinamiche della politica, ma meno assillante rispetto al passato. Questa è la prima garanzia di “sostenibilità” e “durata” nel tempo della nuova proposta.

La seconda risiede nel tentativo compiuto dagli estensori del testo (una settantina di esperti, uomini di scuola, rappresentanti delle

associazioni disciplinari ecc. anche se la redazione finale si deve ad un gruppo assai ristretto della commissione “madre”, in presa diretta con il ministro) di intercettare domande vere della società verso la scuola, di porre questioni reali che interpellano il senso dell’educazione in questo scorcio di millennio, di capire come tradurre queste “urgenze” in una idea credibile di scuola e di curriculum. O, ancora, di come leggere le caratteristiche dei ragazzi di oggi, le modalità del loro apprendere, le influenze delle nuove tecnologie (della pervasività del mondo delle immagini e dei suoni) sul loro modo di vedere, pensare e capire.

Se l’analisi di questi fenomeni si avvicinasse alla realtà delle cose, certamente la piattaforma culturale e pedagogica della nuova scuola apparirebbe più fondata, più comprensiva e condivisibile, certamente meno ideologicamente connotata, più asettica, più nazional-popolare, quasi ispirata a un comune senso dell’educazione e dell’istruzione. In questa ottica ci permettiamo di leggere l’invettiva “tabelline e grammatica” con la quale il ministro ha presentato all’opinione pubblica i nuovi contenuti dei programmi nazionali. È un approccio certamente riduttivo (c’è ben altro nei programmi, per esempio, il concetto di “riflessione sulla lingua”) che però ha colpito l’immaginario “popolare”, quasi come un ripristino di serietà degli studi, di ritorno delle “cose che contano” rispetto alle troppe divagazioni degli ultimi anni. Questa domanda, intercettata “ruvidamente” dal ministro, va dunque capita, filtrata, reinterpretata. Giustifica certamente la sobrietà pedagogica del testo (che non dedica troppe pagine agli affreschi di carattere letterario) e si concentra sull’individuazione precisa e puntigliosa di traguardi, obiettivi, contenuti, quasi a voler rassicurare una società disorientata e disillusa sulla capacità della sua scuola di far fronte alle sfide dei nuovi tempi. Ma, appunto, quali sono queste sfide?

Interpretare le domande della società

La società cambia in fretta. La dimensione globale si intreccia con quella locale, fin sulle porte delle nostre aule, sempre più colorate. I problemi epocali (gli squilibri, l'energia, l'inquinamento, la guerra e la pace, la democrazia e i fondamentalismi) sembrano soverchiare il nostro futuro. Anzi, *non c'è più il futuro di una volta*. Come potranno immaginare il futuro i nostri ragazzi, in una società così volatile? Disegnamola, con pochi tratti, cercando di intravedere le conseguenze per la scuola.

Sarà una *società del rischio*, con la necessità di gestire le incertezze, gli squilibri, rafforzando gli elementi di coesione, i legami di comunità e di fiducia. Responsabilità individuale e organizzazione sociale dovranno incontrarsi in un tessuto civile più robusto dell'attuale. Occorrerà promuovere nuove forme di partecipazione, solidarietà, reti sociali, cooperazione. La scuola deve riscoprire una indispensabile funzione di "luogo da vivere", una comunità ove praticare prime forme di cittadinanza responsabile (per esempio, gestire l'ambiente scolastico, condividere l'uso delle strutture e delle risorse ecc.).

Sarà pur sempre una *società basata sul lavoro* degli uomini e delle donne, ma il lavoro non sarà solo fonte di guadagno o di sostentamento, ma di identità, di appartenenza, di cittadinanza. I requisiti per partecipare ai lavori "intelligenti" saranno sempre più elevati; poi ci sono i lavori "altri" (e per quelli?). Non basterà la precoce specializzazione verso lavori che cambieranno in modo inimmaginabile, dove le tecnologie faranno tutt'uno con il fattore umano. Serve un'attitudine "generalista" a leggere, interpretare, governare il cambiamento imposto dalla globalizzazione e dalla tecnologia.

È già la *società della conoscenza*. L'intelligenza, la curiosità, il desiderio e la capacità di imparare rappresentano risorse indispensabili per far fronte al caleidoscopio comunicativo e mediatico, al flusso continuo di messaggi, stimoli, informazioni. Come un individuo

riuscirà a collocarsi nello spazio culturale - senza esserne sommerso - quello è lo spazio della sua libertà personale. Occorre essere ben consapevoli delle “trappole” della società della conoscenza (o dell’apprendimento pervasivo), che apparentemente mette alla portata di tutti conoscenze, informazioni, beni immateriali, quasi senza bisogno di un tirocinio. È vero, ormai l’80% delle conoscenze un ragazzino le apprende in contesti esterni alla scuola, in modo informale, ma possiamo pensare che il 20% che resta alla scuola abbia un valore strategico, fondativo: dia gli strumenti per mettere ordine nella caoticità dei messaggi, per costruire gerarchie, mappe, reti di comprensione, per collegare quanto già si sa con il “nuovo” che si incontra. Per connettere diversi tipi di informazioni e di saperi. Si privilegia, dunque, una “testa ben fatta” piuttosto che una testa ben piena. Basterebbe citare Montaigne, non Morin. Ma come spiegarlo al sistema che produce i libri di testo, agli autori, agli editori, agli stessi compratori: gli insegnanti!

Vogliamo che sia una *società democratica*, dove sia possibile esprimere opinioni, partecipare alle decisioni, saper resistere alle tentazioni del fondamentalismo e degli estremismi. Sarà una società laica, non nel contrapporsi a un credo religioso, ma nel senso di rendere legittimi diversi punti di vista anche in materia religiosa. Occorre una piccola dose (almeno) di relativismo, per rendere possibile la “relazione” tra diversi. La scuola è uno spazio “pubblico” (anche il nostro Ministero è tornato pubblico) perché pubblicamente si costruiscono le regole della convivenza. Dunque, la scuola come “anima laica” della società. Ma i “mattoni” di questa costruzione non sono le ideologie (fossero pure quelle “buoniste” dell’accoglienza), bensì i materiali culturali che a scuola affiorano (che sono portati dai diversi contesti di provenienza), vengono scoperti, accettati, ma riorganizzati, filtrati criticamente (ecco il relativismo), restituiti attraverso l’istruzione. Ben venga, allora, anche la “gram-

matica”, nel senso di “pane e grammatica” dell’obbligo scolastico di fine Ottocento: solo l’acquisizione dell’alfabeto, dei codici, dei saperi emancipa, rende liberi, fa guadagnare il pane...

Sarà una *società plurale*, multiidentitaria, dove vivono persone di diversa origine, religione, cultura, lingua; dove diventerà indispensabile sviluppare nuove forme di vita e di lavoro comune; ognuno potrà conservare la propria cultura (anzi, essere orgoglioso della propria lingua, dicono le Indicazioni/2007, inserendo un canto della Divina Commedia nel Pantheon dei contenuti obbligatori della scuola media), contribuendo allo stesso tempo all’arricchimento reciproco. Non basterà un generico atteggiamento di accoglienza, se non si costruisce uno spazio simbolico comune dove le regole della democrazia, della laicità, dell’uguaglianza, possono rappresentare un condiviso punto di partenza per la costruzione di una nuova cittadinanza “planetaria” (afferma la premessa delle Indicazioni).

Capire i nuovi “barbari” (cioè loro, i ragazzi)

Qualcosa si è rotto nel triangolo insegnanti-studenti-genitori. È sempre più difficile dare un senso all’esperienza scolastica, all’incontro tra saperi dei grandi e vita dei ragazzi in aule dove lo squillo del cellulare deve essere zittito a suon di ordinanze e di sequestri.

Sembrano essere venuti meno il senso delle regole, del rispetto, del silenzio, della lealtà: valori che sembrano antiquati nella società dell’apparire, del consumo veloce, di una certa assordante maleducazione.

Da un lato, le famiglie appaiono sempre più protettive, ma anche disorientate, a volte nella veste di “avvocati” di un privatissimo diritto all’istruzione di figli che non sembrano crescere mai. Dall’altro la scuola, che fatica a prendersi cura di questi nuovi “barbari” (gli adolescenti di oggi, sempre più immersi in una società virtuale ove prevale l’estasi della comunicazione).

Forse i quotidiani esagerano, o addirittura sbagliano a fare da cassa di risonanza quasi quotidiana agli episodi di “malascuola” (bullismo, esibizionismi, piccole storie di ordinaria follia quasi per gioco). In fondo il sistema educativo italiano è così esteso e articolato che pochi episodi non possono mettere in crisi la sua credibilità. Tuttavia, ciò che vediamo spesso sui videofonini ampliati in rete è il sintomo di un disagio sottile e inquieto, del venir meno di quella autorevolezza della scuola, di quella “tenuta” dei rapporti educativi tra generazioni, che fino a pochi anni fa erano uno dei punti fermi della nostra vita sociale.

Insomma, urge ritrovar il bandolo della matassa, riscoprire il piacere (e il dovere) delle regole, che sono sfide che fanno crescere, al pari dei no che quasi più nessuno vuole pronunciare.

In questo scenario, che incide anche sui comportamenti privati, essere genitori è diventato più difficile. I ragazzi sono senza dubbio più nutriti (in tutti i sensi), sanno più cose, sono immersi nelle nuove tecnologie, ma sono anche più fragili, precocemente coinvolti nelle dinamiche della vita degli adulti. Più autonomi e dipendenti nello stesso tempo, soggetti ‘socializzati’ per forza (vista l’organizzazione nucleare delle famiglie urbane), spesso partecipi di diversi ambienti durante la stessa giornata (scuola, amici, nonni, genitori, conoscenti ecc.). Una situazione esistenziale più intensa e articolata, però sollecitata dagli orari e dagli interessi extradomestici degli adulti, che viene compensata dai genitori intensificando le gratificazioni materiali e affettive a scapito dell’acquisizione del senso delle regole.

Questo compito, sempre più spesso viene delegato alla scuola, con la richiesta di svolgere con più fermezza le funzioni normative (educative), tra difficoltà crescenti. La classe, come la famiglia, si è però trasformata in un gruppo amicale, ove prevale il piacere di stare insieme, di comunicare, piuttosto che quello di una sfida per la conoscenza,

che richiede impegno, sforzo, continuità, regole, ma che implica anche coinvolgimento emotivo, curiosità, entusiasmo. Si ottiene rispetto e partecipazione dei ragazzi non alzando la voce, ma “costruendo la classe” come ambiente di apprendimento e di relazioni, ove ha senso impegnarsi e cooperare per ottenere un risultato concreto.

Ma è anche sul piano cognitivo che la nuova società, in questo caso dell'immagine pervasiva, costituisce una nuova condizione per la conoscenza: gli stimoli aumentano, le immagini e i suoni si moltiplicano, la realtà virtuale prende il sopravvento su quella fisica. Destreggiarsi in questo mondo carico di simboli diventa difficile per i giovani se non ricorrendo a scorciatoie e semplificazioni. La scuola, come una palestra in miniatura, può allenare a muoversi in un mondo sempre più complesso, dove i confini tra naturale (reale) e artificiale (virtuale) tendono a scomparire, dove i problemi del proprio ‘cortile’ sono immediatamente i problemi del Pianeta intero.

Una riflessione non scontata sulla fragilità dei nostri ragazzi, figli dell'insicurezza, bisognosi di protezione, immersi nei riti del consumismo, ci può aiutare a riscoprire i modi per dare un senso all'andare a scuola (dei ragazzi, ma anche degli allievi).

La scuola ambiente di apprendimento

In molti passaggi delle nuove Indicazioni si insiste sul concetto di “ambiente di apprendimento”, di “gestione della classe”, di “cura educativa”, di coinvolgimento degli allievi nella relazione educativa.

Puntare sulla “qualità” della relazione non significa solo prendersi cura dell'altro (della persona dell'allievo), anche se è bella la definizione heideggeriana della “cura” come “preoccupazione”. Cura è ascolto, accompagnamento, attenzione, tenerezza, empatia, disponibilità ecc.; ma “cura” significa anche prendersi cura della conoscenza, dell'imparare a ragionare insieme utilizzando il contributo di tutti, stimolando capacità critiche e creative, sviluppando com-

petenze linguistiche nel confronto dialogico, nella narrazione.

Questa attenzione implica scommettere sull'apprendimento in un gruppo, sulla classe come ambiente di cooperazione (e non di competizione); sulla cura del contesto, sulla mediazione comunicativa e didattica, sulla facilitazione dell'accesso alla conoscenza, anche riscoprendo le ritualità protettive dell'ambiente scuola (la vicinanza "empatica", i tempi distesi, il silenzio come condizione dell'ascolto, le ricorsività dei comportamenti). I gesti che aiutano l'apprendimento bisogna ripeterli molte volte. Lavorare sull'identità, sulla memoria, richiede tempi lunghi, lentezza; implica saper perdere tempo (oggi ci manca il tempo!) per poterlo riguadagnare.

Per intercettare i bambini e gli adolescenti di oggi, la scuola deve ospitare forme articolate di mediazione e di comunicazione. L'ambientazione didattica dei saperi deve saper raggiungere diversi tipi di intelligenza. La classe si modula su stimoli intellettivi differenziati. Non è in gioco solo il recupero di una modernità multimediale, ma anche di un ambiente fisico, di un faccia a faccia, di un incontro di corpi che "pensano". Il curriculum (come l'apprendimento) deve essere "situato" in un contesto.

Esiste, dunque, un problema di "nuove regole" nella dinamica apprendimento/insegnamento, che può essere affrontato con una didattica "efficace", organizzando con sapienza le variabili del contesto organizzativo (gli spazi e i tempi), facendole vivere con intelligenza pedagogica.

Costruire un ambiente "educativo" di apprendimento significa operare la connessione tra saperi didattici e organizzativi. Ma significa anche riscoprire la centralità della motivazione, delle emozioni, del dare un "senso" all'esperienza della scuola (oggi il 38 % dei ragazzi vive male la scuola). Significa riscoprire uno scenario scolastico positivo, di fiducia, di recupero della comunicazione, di sostegno all'impegno, alla fatica.

L'autonomia organizzativa e didattica può assumere un significato "nobile" se è finalizzata alla costruzione di un ambiente educativo di apprendimento, se riscopre la centralità del "fare scuola", se mette a disposizione dell'aula le necessarie risorse pedagogiche, metodologiche, organizzative.

Il contesto dell'autonomia

Una scuola "ben fatta" ha molto a che fare con questa idea di insegnamento e apprendimento. Perché non si limita a trasmettere e riprodurre uno stock di contenuti statici, ma promuove soprattutto l'attitudine all'apprendimento continuo, la curiosità e la voglia di affrontare nuovi problemi, la disponibilità al lavoro d'insieme, il gusto di intraprendere nuove iniziative. Qui stanno le ragioni dell'insistenza su una didattica "laboratoriale", che non significa solo allestimento di spazi specifici, ma coinvolge l'intero funzionamento della scuola e della didattica.

È però impossibile che tutte queste competenze siano il frutto solo dell'istruzione scolastica. Anzi, potrebbe essere fuorviante assegnare alla scuola compiti così pervasivi, meglio riscoprire per essa il nocciolo duro delle competenze essenziali, una prima alfabetizzazione funzionale che solo il tirocinio fatto nell'ambiente "protettivo" della scuola può assicurare. Si registra, nei nuovi documenti, la richiesta di concentrare l'impegno della scuola su poche essenziali competenze di carattere culturale.

Di qui una certa cautela di fronte ai troppo facili slogan sull'ampliamento e l'arricchimento dell'offerta formativa (che era il duplice titolo della legge 440/97 con la quale si è finanziata l'autonomia scolastica). Il nodo resta quello di un rapporto di inter-azione tra apprendimenti formali proposti dalla scuola e ambienti di apprendimento informali e taciti diffusi nella società della conoscenza. Come far sì che le competenze "colte" promosse a scuola siano riutilizzate

anche al di fuori dell'ambiente scolastico? Come costruire un tessuto sociale che sia in grado di valorizzare e amplificare i saperi promossi all'interno delle aule? Come valorizzare i saperi informali senza farsi travolgere dal loro disordinato presentarsi sulla scena?

Queste domande rimandano a questioni di natura politica, circa il rapporto tra sistema educativo e sistema sociale (con la ricerca di un dialogo più aperto e meno autoreferenziale); di natura istituzionale circa il rapporto tra scuole autonome e sedi gestionali-amministrative (con l'esigenza di un corretto rapporto tra centro e periferia, tra istanze istituzionali e istanze comunitarie); di natura didattica, circa il rapporto tra il sapere d'aula (il curriculum) e i saperi diffusi nella società (consapevoli della loro complementarità, ma anche diversità).

Sono queste le ragioni più evidenti sottese all'idea di autonomia in campo scolastico, in particolare di un rapporto più aperto tra la scuola e il contesto sociale, tra la scuola interpretata come comunità professionale e la più ampia comunità circostante. È un principio già affermato nella legislazione degli anni settanta (decreti delegati) che ritrova oggi nuova linfa nei dispositivi costituzionali riformati (il Titolo V) che valorizzano il ruolo intelligente delle periferie e impongono il tema della "governance", cioè delle forme orizzontali di autogoverno, responsabilità, rendicontazione. La qualità dell'istruzione non è data dalla somma di singole scuole, velleitariamente autarchiche e in competizione tra loro, ma da un sistema di scuole autonome che interagiscono tra di loro e con la comunità di riferimento, capaci di costruire un vero e proprio "patto formativo".

Fare comunità

Compiti disinteressati dell'istruzione, recupero del valore formativo dei saperi, autonomia della scuola, rapporti con il territorio, coinvolgimento di allievi, genitori e comunità in un nuovo "patto

formativo”: sono queste le coordinate per interpretare la funzione della scuola nel nuovo scenario della globalizzazione e dell’immateriale, dove vecchi paradigmi (le nostre certezze novecentesche) cambiano in fretta.

Cambia l’*idea di lavoro*, perché l’economia della conoscenza incorpora sempre più spesso elementi simbolici e intellettuali nelle prestazioni lavorative (e questo implica più elevati livelli di conoscenza e di intelligenza critica: che è poi la *mission* della scuola). Cambia il *valore del lavoro* (così concepito), perché esso non offre solo mezzi di sostentamento, ma collocazione nella vita sociale e nello spazio culturale di ogni persona. Cambia la stessa *idea di sviluppo*, che sempre più si associa a termini quali “sostenibile”, “umano”, “locale”, il che implica uno spostamento di *focus* dall’incremento di prodotti materiali a valori quali la “vivibilità”, la qualità della vita, la coesione sociale, l’interdipendenza globale.

I beni immateriali ormai contano nella vita delle persone quanto (e forse di più) dei beni “fisici”: insomma è l’*era dell’accesso* piuttosto che quella del possesso. La società “liquida” (con tutte le sue fragili ambiguità) prende il sopravvento sulla stabilità e la sicurezza delle posizioni (sociali, lavorative, economiche) e degli stili di vita consolidati. Emerge così il bisogno di “legami di comunità” per far fronte agli squilibri della modernità e ricostruire relazioni di senso.

Sono le comunità ricche di scambi, di relazioni, di punti di incontro (dalle scuole alle università, dalle associazioni ai gruppi informali, dalle istituzioni locali alle imprese cooperative o associate, dai giornali agli istituti di ricerca) quelle che meglio “tonificano” questo tipo di sviluppo e lo rendono possibile; conoscenze distribuite, creatività, innovazione, gusto dell’intraprendere ma anche consapevolezza etica (nuovi “motori” della crescita sostenibile) sono promossi dal tessuto simbolico e formativo di un territorio, che è fatto di identità, capitale sociale, saperi e conoscenza.

Alla scuola - si è spesso detto - spetta promuovere e formare il *capitale "umano"* (cioè la disponibilità di conoscenze, di flessibilità dell'intelligenza, di motivazioni personali, che si riverbera nella ricchezza di un territorio), che è però moltiplicato dal *capitale "sociale"* (fatto di legami, di senso di appartenenza e fiducia, di identità e di memoria, ma anche di propensione alla convivialità e alla comunicazione). Cambia allora il ruolo tradizionale attribuito al sistema educativo, troppe volte subordinato alle pretese "utilitaristiche" del mondo delle imprese, di poter disporre di una forza-lavoro ben addestrata ai compiti sempre più specialistici del sistema produttivo. Lo si vede molto bene nel "tormento" che circonda certe riflessioni pedagogiche, per esempio, circa il concetto di "competenza" (che sta alla base sia del documento programmatico del primo ciclo, sia dei traguardi posti al termine dell'obbligo a 16 anni): di essa vorremmo mettere in evidenza non tanto il carattere esecutivo, operativo (un mero "saper fare", curvato verso una indistinta trasversalità), quanto piuttosto la capacità di mobilitare un insieme di risorse: cognitive, operative, sociali, emotive, che rendono un soggetto "libero e responsabile" di fronte alle scelte non solo in campo lavorativo, ma nella propria vita.

LE COORDINATE CULTURALI E PEDAGOGICHE

Paolo Citran

Dobbiamo tenere presente che questo nuovo documento da un lato risponde a una committenza, che è politica (e inevitabilmente culturalmente connotata) e che definisce il mandato della commissione che l'elabora. Il carattere pluralistico della commissione garantisce un certo equilibrio pedagogico-culturale ricercato e condiviso tra gli orientamenti più o meno differenziati dei suoi membri.

Personalismo: laico o cattolico?

Nella presentazione del ministro Fioroni delle "Indicazioni per il curricolo" contenuta nel libretto ministeriale, si nota il martellante ripetersi della parola *persona*, accompagnata, altrettanto ripetitivamente, dai sostantivi *unicità*, *irripetibilità*, *singularità*. È evidente che il ministro ha proposto fermamente il richiamo al concetto di *centralità della persona*. Viene peraltro lasciato un certo margine all'interpretazione ricorrendo a una nota in calce che non sembrerebbe attribuire a questo termine un'accezione particolarmente forte e specifica: *nel testo* - si avverte - "*si troveranno sempre termini quali: "bambini, adolescenti, alunni, allievi, studenti..."*". *Si sollecita il lettore a considerare tale scelta semplicemente una semplificazione di scrittura, mentre nell'azione educativa bisognerà considerare la persona nella sua peculiarità e specificità di genere*". *Persona* sembrerebbe quindi denotare nel linguaggio quotidiano un termine generico senza forti connotazioni. *Persona* andrebbe intesa nel significato comune del termine, come *sinonimo di donna/uomo*, a cui si attribuisce una *dignità* e un *valore* per la sua autocoscienza, per le sue capacità di pensare, ragionare, parlare, argomentare, rapportarsi agli altri, provare sentimenti, assumersi responsabilità, effettuare delle scelte, essere partecipe di una cultura, produrre oggetti culturali ecc.

Su un concetto di questo tipo potrebbe fondarsi qualsiasi forma di *personalismo* e in conseguenza di ciò si potrebbe sostenere la linea di un *personalismo laico*, fondato sul valore della *persona* come *soggetto di diritti* che, almeno in determinati contesti sociali, culturali e politici, sono condivisi come *universali*. Abbastanza comunemente si parla di *persona* e di *diritti della persona*; il termine è impiegato nella stessa Costituzione italiana senza valenze di carattere religioso.

Anche l'*Esistenzialismo laico* - con Karl Jaspers (1883-1969), Martin Heidegger (1889-1906), Jean Paul Sartre (1905-1980) - fa ricorso a un concetto implicito di *persona* di cui si sottolineano la *finitezza* e i *limiti*; ma anche la *libertà*, la capacità di *decidere*, la *responsabilità*, l'*impegno* di cui è soggetta: è un *pro-getto*, quindi, che si trova a *essere nel mondo* in una situazione *data e non scelta, con gli altri e destinato alla morte*. Elemento centrale di una concezione che attinga a queste molteplici fonti è quel *principio di responsabilità*, verso noi e verso gli altri, verso il presente e soprattutto verso il futuro del Pianeta, di cui ha parlato Hans Jonas (1903-1993). Anche altre teorie e ricerche dovrebbero oggi arricchire un'*idea laica di persona*: la *genetica* e la *biologia molecolare*, la personalità internamente plurima della *ricerca psicoanalitica*, le teorie dell'*evoluzione* e della *complessità*, l'*antropologia culturale*, la cultura del *dubbio* e della *morte di Dio*, gli approcci psicologici *cognitivist* e *costruttivist*, l'*ermeneutica* e il *pensiero debole* della *postmodernità*.

Tuttavia appare assai più che un'allusione affermare la *persona* come *unica, singola, irripetibile, irriducibile* ecc. In tale accezione *persona* si lega anche a una precisa visione filosofica, pedagogica e teologica, con cui si è largamente identificata gran parte della pedagogia cattolica italiana del secolo scorso: il *personalismo cristiano*. Si tratta di una *prospettiva* sostanzialmente *metafisico-religiosa*, che afferma il *valore sacro della persona*, la sua *unitarietà, singolarità, e irriducibilità*, l'unità sintetica in essa di *spirito (anima)* e *materia*

(corpo), il rapporto coesenziale con Dio, l'apertura storica, ma anche metafisica al rapporto con le altre persone in una dimensione comunitaria in cui si concretizza l'amore per il prossimo. In particolare Emmanuel Mounier (1905-1950), che si confronta, con il coesistente Esistenzialismo - religioso e non - può considerarsi l'iniziatore di questa corrente di pensiero, aspira alla realizzazione di una rivoluzione personalista e comunitaria, schierata contro l'individualismo e lo spiritualismo non meno che contro il collettivismo e il materialismo. In Italia la concezione personalista ha trovato espressione ufficiale nei Programmi della scuola elementare del 1955. A dire il vero l'ambiente pedagogico e filosofico italiano - ci limitiamo a citare Aldo Agazzi (1906-2000) - non sempre ha posto l'accento sulla dimensione comunitaria, che in Mounier aveva anche una forte valenza politica che non sarebbe sbagliato dire *di sinistra*.

A nostro parere si può legittimamente far anche riferimento a un *personalismo laico* che - *nell'accettare i limiti costitutivi, ma anche le possibilità di scelta proprie di ciascuna persona* - non ha la pretesa di ancorare l'essere umano a un orizzonte di fede.

Così per Sartre è scomodo per l'uomo non credere in Dio, ma ciò lo impegna nelle sue scelte mettendolo continuamente di fronte alle sue personali responsabilità. Questa, per Sartre, è la più radicale forma di *Umanesimo*. Dal nostro punto di vista, un approccio laico e personalistico alla scuola sembra oggi proponibile e anche legittimato dall'impossibilità di soddisfare un doppio legame, cioè una disposizione in sé contraddittoria: pensare la persona come "semplificazione di scrittura" con la riserva mentale di intenderla (da parte di alcuni) in senso religioso se non neoconfessionale.

Precocizzazione e vissuti esistenziali

Notiamo, in modo particolare nelle Indicazioni per la scuola dell'infanzia, un pericoloso virare in direzione di una concezione cat-

tolica neoconfessionale. Porre l'enfasi sulle grandi domande esistenziali e sul mondo, dichiarare che il bambino si interroga su Dio e si confronta con l'esperienza religiosa, individuare persino tra i traguardi per lo sviluppo della persona il porre domande sui temi esistenziali e religiosi(...) su ciò che è bene e male, nonché sui valori (quasi la determinazione di quali siano i veri valori sia cosa ovvia e scontata), ci sembra auspicare non solo un eccesso di precocizzazione, ma anche l'avvio per tutti i bambini di 3-6 anni di una formazione religiosa non per tutte le famiglie accettabile.

In un momento in cui le certezze tradizionali sono sempre più frequentemente messe in discussione, è naturale che i bambini si pongano problemi di senso. Ma il senso per il bambino di 3-6 anni non può essere una risposta teorica, ma primariamente un senso fornito dalla concretezza dei rapporti interpersonali e da un vissuto di benessere psicofisico.

La condizione dell'umanità nella società contemporanea è sempre più quella di vivere in un'incertezza oggettiva circa il senso della vita, e ciò nonostante di continuare a vivere senza drammi in una realtà complessa e problematica. Dai 3 ai 6 anni saranno da evitare risposte facilmente consolatorie, ma anche possibili risposte angoscianti. Se il confronto fra risposte diverse emergerà, si avvierà senza patemi d'animo e si farà emergere la pluralità dei punti di vista (di opinioni o di fedi) che dovranno esser messi a confronto con il massimo della serenità e fatti comprendere come tutti legittimi. Parrebbe invece artificioso un approccio interventista, che ponga (magari anche suggerendo le risposte) i problemi di Dio, di che cosa c'è prima e dopo la vita ecc., senza che siano i bambini stessi a porlo. L'impiego di tempi distesi quando tali problematiche emergano è un consiglio fornito dalle Indicazioni che merita certamente di essere accolto. Pertanto un approccio laico e personalistico alla scuola sembra oggi proponibile e anche legittimato dall'impossibilità di

soddisfare una disposizione in sé contraddittoria: pensare la persona come semplificazione di scrittura con la riserva mentale di intenderla (da parte di alcuni) in senso religioso se non neoconfessionale, con il rischio di fare un mix fra *pedagogia del dubbio* e *pedagogia della certezza*.

Un paradosso a questo proposito da rilevare è che, mentre il bambino della prima scuola viene investito di tanta responsabilità per quei problemi che un tempo parevano semmai particolarmente sentiti in età adolescenziale, le Indicazioni affidano questo compito pressoché alla sola scuola dell'infanzia, mettendolo da parte nei gradi scolastici successivi. Alla faccia di quella *continuità* - ottima intenzione pedagogica - che dovrebbe caratterizzare l'intero documento!

Cittadinanza e regole

Il discorso sulla centralità della persona si concretizza in una *pedagogia della cittadinanza* che può innestare riflessioni e operatività educative su un piano di grande attualità. Il concetto cruciale ci sembra essere *l'insegnare le regole del vivere e del convivere*, in una situazione in cui allieve e allievi di tutte le età evidenziano spesso un'*anomia pratica*. Va da sé che il quadro di regole e valori moderni o premoderni, legati alla civiltà contadina, alla moralità operaia, al *bon ton* borghese o all'austera etica di certo capitalismo, alle prescrizioni e ai divieti della morale controriformistica o calvinistica, viene messo in crisi in un mondo che è rimasto - è d'obbligo il richiamo a Nietzsche (1855-1900) - senza un orizzonte di saldi riferimenti, in cui l'educazione stessa non può non mirare alla consapevolezza della pluralità dei punti di vista possibili (sul piano interreligioso, ma non solo: va esplicitata anche la dignità del pensiero del non credente). In un momento in cui le certezze tradizionali sono sempre più spesso messe in discussione, è naturale che ci si

pongano problemi di senso e si mettano in discussione certezze ereditate. Ma quanto più l'età dei minori è precoce, tanto meno il senso delle cose per il bambino può essere fornito da una risposta in qualche modo teorica a un perché, ma piuttosto dalla concretezza dei rapporti interpersonali. La condizione dell'umanità è oggi sempre più quella di vivere in un'*incertezza oggettiva* circa il senso della vita, e ciò non ostante di continuare a vivere. In età precoce saranno da evitare risposte consolatorie destinate ad essere presto smentite o quanto meno messe in discussione, ma anche risposte destabilizzanti e scioccanti. Se il confronto fra risposte diverse emergerà, si avvierà senza patemi d'animo e si farà emergere la pluralità di opinioni o di fedi, che dovranno esser messe a confronto con il massimo della serenità. Parrebbe invece artificioso e inutilmente precocizzante un approccio interventista che ponga (magari anche suggerendo le risposte) i problemi di Dio, della morte ecc., senza che siano i bambini stessi a porlo.

Il punto cruciale è che l'*incertezza oggettiva* non significa *assenza di regole (anomia)*. Ciò che importa è che i giovani vivano una cittadinanza attiva nella consapevolezza che le regole vanno seguite non perché siano valori indiscutibili, ma perché si è consapevoli che la regola è condizione del vivere insieme agli altri, che senza regole condivise non è possibile co-esistere, non perché regole o valori siano indiscutibili, ma perché sono condizione dell'esercizio di ogni convivenza.

Ciò viene esplicitato nel momento storico giusto, in cui fra bambine/i e ragazze/i si riscontra una sorta di mutazione antropologica, che il nostro documento attribuisce primariamente alle difficoltà che oggi le famiglie incontrano nel loro ruolo educativo. Una società globalizzata e in rapida trasformazione è impossibile rimanga staticamente legata a valori tradizionali. Ecco che allora cresce nelle nostre scuole non solo il *bullismo*, ma anche il *mobbing*, l'ag-

gressività aprioristica verso l'adulto, la demotivazione diffusa, forme di *vandalismo* e di *nonnismo*. Le Indicazioni sostengono la tesi della comunità educante fondata sulla condivisione di valori, rispetto alla quale la scuola dovrebbe insegnare a essere. Noi crediamo si debba piuttosto puntare sulla comprensione della razionalità e della necessità di vivere secondo regole in grado di generare ben-essere. I valori non si giustificano se non in funzione di questo, non sono dati di fatto sperimentabili né verità logiche dimostrabili: si condividono in una comunità perché funzionano. La critica al *relativismo* può derivare seriamente solo dal *fideismo*, che può tradursi in *fanatismo* e *intolleranza*.

La feconda scelta culturale e pedagogica di fondare la cittadinanza sul senso delle regole fondamentali nella loro convenzionalità si intreccia con l'ormai stantio richiamo a valori generici. Fortunatamente la nuova educazione alla cittadinanza è italiana, europea, planetaria. Sembra mancare il riferimento alla dimensione locale, che viene in luce però nell'affrontare l'insegnamento delle discipline, con il richiamo alla rilevanza della lingua materna, della ricerca d'ambiente e al rapporto tra scuola e territorio (luogo primario dell'esercizio della cittadinanza).

Tra vecchi e nuovi umanesimi: quali saperi?

L'ultimo capitoletto si intitola *Per un nuovo umanesimo*, ma, nonostante i riferimenti di scottante attualità (le problematiche ambientali, i dilemmi bioetici, i rapporti interreligiosi, la qualità della vita ecc.) dà l'impressione di richiamarsi a un umanesimo non proprio fresco di giornata. L'umanesimo moderno si è costituito ora su base filosofica, ora su base letteraria. In relazione al primo troviamo riferimenti a un microcosmo personale e a un macrocosmo planetario riguardante l'intera umanità. Veniamo con queste espressioni rimandati all'umanesimo neoplatonico di Marsilio Ficino (1433-1499) o

di Pico della Mirandola (1463-1494), che richiama un terzo elemento inscindibile in quel contesto, l'idea di un microcosmo e di un macrocosmo pensati come immagine del Dio creatore, e a una sorta di imperativo categorico nella direzione del principio di responsabilità da esercitarsi nei confronti del futuro dell'umanità.

C'è anche un umanesimo letterario legato al fatto che nella cultura occidentale due dicotomie hanno caratterizzato nel tempo l'enciclopedia dei saperi: la distinzione tra *humanae litterae* e *divinae litterae* e quella tra *materie letterarie* e *materie scientifiche*. Nel primo caso si marcava un'opposizione tra studi letterari, che si richiamavano all'antichità classica greca e latina, e teologia. Ancora ai giorni nostri persiste nella scuola la radicata distinzione tra le lettere e le scienze.

Qui si tende piuttosto alla visione unitaria di un pluriverso complesso in cui l'umanità dovrebbe padroneggiare arti, scienze e tecniche, richiamandosi a una epistemologia che si apre al divenire di sempre nuovi saperi: per esempio, a una storia globale dell'umanità in cui la genetica, la linguistica, l'archeologia, l'antropologia, la climatologia, la storia comparata dei miti e delle religioni; oppure alle scienze del vivente, che si esercitano nelle collaborazioni fra genetica, paleontologia, embriologia, ecologia, etologia, geologia, biochimica, biofisica, che delineano le grandi tappe della storia della vita sulla Terra e mostrano la stretta interdipendenza fra tutte le forme viventi.

Rispetto a un quadro epistemologico articolato e aggiornato, pare di riscontrare un passo indietro rispetto ai programmi della scuola elementare del 1985, che prevedevano gli *studi sociali*, cognitivamente più rigorosi della negletta *educazione civica*, ma con funzione educativa analoga. Qui invece - con una commissione presieduta da un antropologo - essi sembrano scomparire, o meglio, vengono annidati quasi di straforo nel curriculum di storia e di geografia. Meglio di niente! Ma a nostro parere le scienze sociali e umane esigono maggiore attenzione didattica e autonomia epistemica. Ben

diversamente la commissione De Mauro le aveva considerate. Si erano allora attribuiti alle scienze sociali due ruoli, uno cognitivo e uno comportamentale o valoriale. “*Le scienze sociali e antropologiche sono un ampio spettro di discipline con la società come oggetto d'indagine, promovendo acquisizione di conoscenze relative alla struttura e all'organizzazione sociale e maturazione di atteggiamenti e comportamenti critici e responsabili, ispirati ai valori della libertà e della solidarietà a tutti i livelli della vita organizzata (locale, nazionale, europea e mondiale)*”.

Delineato questo doppio registro del sapere sulla società, il documento proseguiva mettendo in luce la sua legittimità epistemologica: “*la mappa dei “saperi” contemporanei è senza dubbio arricchita dall'apporto scientifico di quell'ampio spettro di discipline che hanno la società come oggetto privilegiato della propria indagine. Nell'attuale panorama culturale, infatti, è difficile prescindere dalla conoscenza delle strutture e delle stratificazioni sociali, della pluralità delle culture, delle articolazioni normative ed economiche, della dimensione psicologica dei comportamenti individuali e collettivi. L'apertura alle scienze sociali e antropologiche è del resto ormai consolidata nell'articolato intreccio della moderna enciclopedia del sapere. Essa viene anche a colmare lo iato che si era determinato tra l'assetto culturale del nostro Paese, nel quale da alcuni veniva sostanzialmente negata la validità scientifica di tali discipline, e quello delle più mature esperienze europee, in cui invece la discipline sociali e antropologiche trovavano da tempo uno spazio e un ruolo senza dubbio significativi (...). Inoltre l'insegnamento delle scienze sociali contribuisce allo sviluppo di un'identità personale che si costruisce attraverso il riconoscimento di molteplici appartenenze e di molteplici eredità. In questo contesto verranno affrontati i problemi relativi ai diritti umani, alla pace, allo sviluppo, all'ambiente, al lavoro, alla relazione tra ragazzi e ragazze e al rapporto tra diverse culture; al tempo stesso si porranno le basi del successivo studio dell'economia e del diritto*”.

L'insegnamento di scienze sociali educa alla cittadinanza non perché sia concepito come *spazio per dare valori*, ma come *spazio essenzialmente conoscitivo*, in cui la dimensione civica è presente nel conoscere, nel pensiero riflessivo, nella consapevolezza critica e - con una precisa distinzione - nella condivisione di comportamenti democratici e cooperativi a cui ispirarsi concretamente nella vita della classe, in forza proprio dall'acquisizione critica di un sapere non indifferente ai propri contenuti.

AUTONOMIA E CURRICOLO

Maurizio Muraglia

All'inizio del processo di revisione delle Indicazioni nazionali per il primo ciclo, la Commissione nazionale istituita dal ministro Fioroni elaborò due testi di indirizzo che vennero sottoposti all'analisi dei principali soggetti culturali e professionali che operano nel mondo dell'istruzione e della ricerca. Uno dei documenti, dal titolo "Il curriculum nella scuola dell'autonomia", che non ha poi trovato spazio, se non nella sua logica di fondo, nella stesura definitiva delle Indicazioni - al contrario dell'altro, dal titolo "Cultura scuola persona" - conteneva le seguenti affermazioni che possono costituire un buon punto di partenza per il ragionamento che qui si offre alla riflessione: "Il curriculum va costruito nella scuola, non viene emanato dal centro per essere applicato"; "Non spetta al Ministero prescrivere come organizzare la didattica e come distribuire la responsabilità all'interno delle scuole"; "Il curriculum che ogni scuola elabora deve *tenere conto* delle richieste che il centro fa attraverso le Indicazioni". I brani citati ripropongono lo stretto nesso tra autonomia e curriculum (art. 8, Dpr. 275/99) e suggeriscono una tensione dialettica tra autonomia curricolare delle scuole e richieste del centro, che si condensa nell'espressione, sopra riportata in corsivo, "tenere conto". La scuola terrà conto delle richieste del centro: quanto? come?

La lettura delle Indicazioni sollecita in prima battuta, per le scuole del primo ciclo che elaborano il Piano dell'Offerta Formativa, ivi compresa la scuola dell'infanzia, un percorso concettuale che può essere sintetizzato con la formula: "Dall'esperienza alla cittadinanza attraverso il sapere". Quale che sia la peculiarità dell'offerta formativa di ciascuna scuola, appare *vincolante* l'idea che la scuola non possa prescindere dal vissuto dei suoi studenti, ma che sia chiamata

a trattare e valorizzare tale vissuto nella direzione di una piena cittadinanza per tutti. Ciò postula, per le istituzioni scolastiche, una *intenzionalità educativa* che si esplica attraverso il sapere.

Il temario pedagogico-didattico che qui si va a illustrare è volto proprio al tentativo di comprendere quali snodi si presentano a una progettazione curricolare che voglia prendere sul serio questa intenzionalità educativa.

Le aree di interesse di un siffatto temario possono essere ricondotte a tre: il predidattico, il didattico generale, il didattico specifico.

Il predidattico

Il predidattico appare centrato su quattro concetti chiave: persona, esperienza, cittadinanza, cooperazione.

Il “pieno sviluppo della *persona*” si configura come la stella polare di tutto il processo educativo, e gli altri tre concetti - *esperienza*, *cittadinanza*, *cooperazione* - appaiono ad essa orientati. Il testo invita a evitare ogni forma di riduzionismo nell’attenzione al soggetto che apprende e invoca la presa in carico di tutti gli aspetti della persona, compresi gli aspetti “spirituali” che confermano l’interesse per questa sfera, già presente nelle Indicazioni emanate dalla precedente Amministrazione.

Vanno prese sul serio, dunque, tutte le dimensioni della persona e va presa sul serio l’*esperienza* degli studenti, intesa come territorio degli apprendimenti non formali e informali che la scuola è tenuta, sia pur nella sua autonomia, a valorizzare attribuendovi senso. Fin dalla scuola dell’infanzia, infatti, è raccomandata un’adeguata *tematizzazione dell’esperienza*, che si potrebbe qui parafrasare nel senso di una sua rivisitazione culturale, sulla linea del pensiero di Dewey. Solo tale rivisitazione culturale consente all’esperienza di acquisire significato e spessore formativo.

La risignificazione dell’esperienza attraverso gli alfabeti culturali,

dai 3 ai 14 anni, è orientata alla costruzione di una *cittadinanza* attiva. È chiamata in causa qui la capacità del curriculum di non essere autoreferenziale e di non cedere alla tentazione di un disciplinamento nozionistico e frammentato. Il tema della cittadinanza attiva sollecita le scuole a non perdere di vista il mandato costituzionale che assegna loro compiti di rimozione degli ostacoli che possono impedirne l'esercizio. L'idea di cittadinanza corregge alla radice ogni interpretazione in senso individualistico del concetto di persona e apre al quarto e ultimo scenario di questa sezione predidattica, che è la *cooperazione*.

L'istanza cooperativa in qualche modo richiama le idee di persona, di esperienza e di cittadinanza perché le salda sul terreno della *relazionalità*, già ampiamente irrigato nel triennio della scuola dell'infanzia. È una scuola in cui si impara insieme, quella raccomandata dalle Indicazioni, una scuola che rifugge dalla competizione, una scuola in cui i contesti dell'apprendere contano quanto i contenuti e i metodi. Si potrebbe forse dire - ciò che le Indicazioni limitano alla scuola dell'infanzia - che in tutto il primo ciclo lo stesso ambiente di apprendimento - spazi, tempi, relazioni umane, strumenti - si candida a diventare esso stesso apprendimento.

Il didattico generale

Il territorio del *didattico generale* appare abitato da sette grandi istanze: la *verticalità*, la *trasversalità*, le *discipline*, le *competenze*, gli *obiettivi*, la *valutazione*, le *metodologie*. Attorno a queste parole-chiave cercheremo di delineare un tracciato volto a individuare una sorta di piattaforma criteriologica e problematica che l'autonomia di elaborazione curricolare non può ignorare.

La prima e forse più radicale sfida lanciata dalle Indicazioni all'autonomia delle scuole è quella della *verticalità*. Far dialogare il primario - ivi inclusa la scuola dell'infanzia - con il secondario è

un'impresa mai pienamente riuscita dopo il tentativo berlingueriano di costruire un unico ciclo settennale, e non va sottaciuto peraltro il problema che deriva dalla mancanza di un raccordo, anche terminologico, con la elaborazione pedagogico-istituzionale in atto sul biennio unitario. Sarà comunque importante, per le scuole del primo ciclo, prendere in seria considerazione le istanze poste dai documenti ministeriali relativi ai primi due anni della secondaria superiore, soprattutto per quel che riguarda il rapporto tra gli assi culturali e le competenze-chiave per la cittadinanza attiva¹. L'innescò di una dialogicit  vera tra primario e secondario, che indubbiamente ha una sua cifra di realizzabilit  nell'Istituto comprensivo, dipende da una sorta di *conversione epistemologica* cui sono chiamati entrambi i settori. Viene qui evocata, in altri termini, la concezione globale dell'approccio alla conoscenza di cui sono portatori gli insegnanti della scuola primaria e quella disciplinaristica che connota gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado: la sfida si gioca tutta sul terreno dei saperi e della loro trasposizione educativa, come vedremo pi  avanti.

Ma non va sottovalutata neppure l'istanza della *trasversalit *, a partire da quella frase di Popper, "non esistono discipline, ma problemi, e l'urgenza di risolverli", che un po' parafrasa il modo bruneriano di concepire le discipline in queste Indicazioni. L'idea forte   quella del *sapere integrato*, che si lega bene, questa s , alla prospettiva che anima la documentazione sul biennio unitario, ma anche al tradizionale approccio integrato che anima le migliori didattiche della scuola primaria e della scuola dell'infanzia. Pur senza misconoscere l'importanza degli statuti disciplinari, le Indicazioni allertano le autonomie scolastiche in procinto di elaborare il curriculum sul fatto che la valorizzazione delle discipline avviene quando si evita il rischio della frammentazione dei saperi.

N  verticalit  n  transversalit  possono essere dunque declinate al di

fuori di una seria rivisitazione delle *discipline*, come dispositivi capaci di intercettare le intelligenze - multiple, si auspica - di tutti gli studenti. Si parla opportunamente di discipline e non di materie. Mentre la materia è un corpo organizzato e sistematico, lo zoccolo duro della disciplina, quello che poi troviamo codificato nel libro di testo, la disciplina è *uno strumento di investigazione della realtà*, è quel dispositivo culturale capace di fornire gli strumenti per affrontare un problema di realtà e che finisce per mettere in gioco anche la professionalità docente quando non è troppo incline a una didattica trasmissiva². Le Indicazioni infatti contestano alla radice la trasmissione come modalità di favorire il processo di apprendimento e con essa tutte le metodologie che impediscono sia la costruzione della conoscenza, da parte dei soggetti, sia la riflessività e il ritorno critico sulla stessa conoscenza ricostruita³. Se è vero che il centro non fa il curriculum, il centro però individua le coordinate che tengono il curriculum al di qua di possibili derive nozionistico-trasmissive.

L'idea di *competenza* non può che trovare le sue radici in questa concezione delle discipline. Le competenze orientano il fare scuola, secondo le Indicazioni, in quanto sono a loro volta orientate al *long life learning*, all'apprendere come *habitus* permanente. Ma lo orientano in maniera complessa e sistemica perché entrano in rapporto con gli obiettivi e con le conoscenze, chiamando in causa il processo della valutazione che tuttavia rimane alquanto defilato nel testo. È certamente un orizzonte virtuoso, quello suscitato da un curriculum per competenze, ma più per ciò che promette e suggerisce all'autonomia delle scuole che per la chiarezza che si auspicherebbe a proposito del nesso competenze-obiettivi. Certo, la complessità dell'espressione "traguardi per lo sviluppo delle competenze" - che compaiono al termine di ogni settore del primo ciclo - non è di facile interpretazione. Se i traguardi possono essere intesi come riferimenti, come piste, come guide per il lavoro degli insegnanti, il pro-

blema sorge quando l'idea di traguardo rischia di legarsi all'idea di *certificabilità*. Sono certificabili le competenze? Sono osservabili? E sono osservabili all'interno del sapere disciplinare oppure in una dimensione più trasversale? Come si concilia la processualità, il dinamismo intrinseco della competenza con la certificazione? È alto il rischio di una burocratizzazione della certificazione di competenza, di una sua riduzione a etichettatura di prestazioni legate a singole abilità e scorporate da una visione più ampia, che sappia far fluire nella competenza aspetti non cognitivi.

Il ragionamento sulle competenze, si diceva, non può che legarsi a quello sugli *obiettivi*, la cui verificabilità invece non è richiesta nella scuola dell'infanzia ma soltanto alla fine della terza e della quinta classe della scuola primaria, nonché al termine della secondaria di primo grado. Va presa sul serio una simile scansione, auspicabilmente nel senso di un approfondimento della ragione pedagogica che soggiace alla cesura valutativa che si crea tra il primo triennio e l'ultimo biennio della scuola primaria e non nel senso di un irrigidimento valutativo in senso selettivo che può annidarsi laddove il fare scuola è più problematico e la spinta alla ricerca meno motivata. Certamente sarà compito delle scuole mettere al lavoro i gruppi disciplinari per operare le opportune scelte all'interno di quelli che possono più opportunamente essere definiti "repertori di obiettivi". Ci si accorge facilmente peraltro che molti obiettivi presentano una sorta di struttura "a grappolo", perché raggruppano in una sola voce più di un'azione cognitiva⁴, finendo talvolta per somigliare o addirittura per indentificarsi con competenze o parti di competenze. Occorre pertanto - come d'altra parte viene suggerito dal centro - uno sguardo attento di compatibilità con il fare scuola concreto degli insegnanti, con il curriculum esplicito di scuola, perché l'assunzione di obiettivi e competenze non avvenga in maniera acritica e decontestualizzata. In questo appare più spinta la necessità di

autonomia curricolare. Il nesso obiettivi-competenze è forse indagabile assumendo che gli obiettivi possano configurarsi come *gli strumenti che permettono di costruire le lenti di osservazione delle competenze*. Le Indicazioni tengono sia gli obiettivi sia le competenze dentro le singole discipline, ma si vede chiaramente che le competenze aprono ad atteggiamenti più trasversali, e peraltro sembrerebbe poter desumere dalla lettura del testo che l'eccessiva frammentazione delle discipline, in quanto ostacolo all'uso formativo delle discipline, mina alla radice la possibilità di ottenere delle competenze. E ancora, le scelte all'interno dei repertori di obiettivi sono tutte plausibili? Oppure alcune scelte - e quindi alcune esclusioni - possono offuscare la possibilità di raggiungere la competenza? In altri termini, in ordine al traguardo costituito da n competenze indicate alla fine del segmento educativo per la disciplina di riferimento, sono necessari tutti gli obiettivi o ne sono necessari alcuni? È indubbiamente materia, questa, di autonomia curricolare, ma è altresì evidente che su questo terreno le scuole necessiteranno di supporto da parte di interlocutori esperti.

Ancora, la *valutazione*. Tre sono i livelli della valutazione, dicono le Indicazioni: il singolo insegnante che valuta il processo di insegnamento-apprendimento, la scuola che si autovaluta, l'Invalsi che valuta la qualità del sistema. I nodi restano tutti aperti, e non basta affermare che la valutazione "assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo". Occorre, a partire dall'affermazione di principio, aprire un fronte di ricerca che leghi la valutazione a tutti gli altri lemmi di questo temario che andiamo rapidamente delineando.

Sulla *metodologia* o, per meglio dire, sulla predisposizione dell'ambiente di apprendimento, le Indicazioni dicono alcuni no importanti, che riprendono spunti già trattati in precedenza. Il

primo no è rivolto al cosiddetto “naturalismo psicologico”, che era un po’ la cifra delle Indicazioni precedenti. La dovuta considerazione delle differenze individuali a scuola non può preludere a una demagogica “valorizzazione”, che finisce per mascherare predestinazioni e precanalizzazioni, ma si apre all’intervento compensativo - o comunque trasformativo - operato dalla cultura della scuola. Il secondo no è rivolto allo spontaneismo, in quanto la scuola è un ambiente strutturato, per quanto creativo, ed è deputato, come si diceva, alla tematizzazione culturale dell’esperienza. Il terzo è un no al nozionismo e all’enciclopedismo, due derive che trovano la loro radice in un’idea dell’apprendimento come *accumulo di conoscenze*, un’idea, va detto francamente, abbastanza diffusa anche nelle nostre scuole di base e che si oppone radicalmente all’idea stessa di curricolo come predisposizione di un fare scuola globalmente educativo e quindi basato su individuazione di priorità⁵. Il quarto no è rivolto all’individualismo a favore dell’apprendimento cooperativo, della co-costruzione della conoscenza, del lavoro per gruppi. Le Indicazioni non si fanno scrupolo di suggerire alle scuole il *problem-solving* e il *laboratorio* come chiavi di volta che scardinano l’impianto trasmissivo della didattica, considerando quest’ultimo, insieme con la frammentazione dei saperi, l’altro grande rischio che minaccia una piena valorizzazione delle discipline come strumenti per la formazione alla cittadinanza.

Il didattico specifico

Per quel che riguarda il *didattico specifico* o disciplinare, è opportuno che l’autonomia curricolare faccia attenzione al rapporto tra aree e discipline. Le Indicazioni esplicitano questo doppio livello e fanno riferimento alla delineazione di un “curricolo di area” verticale dai 6 ai 14 anni. Le tre aree - linguistico-artistico-espressiva; storico-geografica; matematico-scientifico-tecnologica - incorpora-

no in sé dieci discipline. È indubbio che l'insistenza sull'idea di area finisce per interferire con i concetti di trasversalità e di competenza, inducendo a pensare - anche con riferimento alla documentazione ministeriale sul biennio delle superiori - che l'autonomia curricolare faccia bene a esercitarsi sulla costruzione di *competenze trasversali*, cercando di mettere ulteriormente a fuoco, all'interno di tale campo semantico, la possibilità di individuare competenze metodologiche, competenze cognitive e competenze culturali⁶. Ma la sfida più difficile resta quella della verticalità, perché l'idea di area chiama il *primario* a confrontarsi sempre di più con gli statuti delle discipline e chiama altresì il *secondario* a misurarsi con la naturale dialogicità interna agli stessi statuti. L'autonomia curricolare a questo livello non ha altre vie d'uscita che l'attivazione della ricerca e della sperimentazione sui saperi⁷.

NOTE

- ¹ Dm. 22.08.2007 e relativi allegati. Si suggerisce a questo proposito la lettura del Dossier di "Insegnare" 1/2007 dal titolo "Competenze culturali per la cittadinanza" a cura di Mario Ambel e Domenico Chiesa.
- ² La differenza tra "disciplina" e "materia" è lucidamente argomentata da I. Mattozzi, in *Voci della scuola 2007*, pp.183 ss.
- ³ Su questi temi è illuminante il pensiero di F. Cambi, in *Saperi e competenze*, Laterza 2004, pp. 51-62.
- ⁴ Cfr. le considerazioni di C. Fiorentini sul curricolo di Scienze in "Notizie della scuola" n. 2-3, 2007.
- ⁵ Su questi temi, rimando ai miei "La scuola secondaria alla prova del curricolo", in "Insegnare" 8-9/2002, pp.47-49; "Scuola di massa e curricolo", in "Insegnare" 6/2005, pp.20-23; "Il curricolo verticale" (a c. di), in "Insegnare" 10/2005, pp. 33 ss.
- ⁶ Un'interessante prospettiva di indagine sulle competenze trasversali è offerta da B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, Francoangeli 2003.
- ⁷ Rimandiamo qui al contributo di C. Fiorentini sul Dossier 1/2007 cit. di "Insegnare", pp.24 ss. e alla bibliografia ivi suggerita.

SCUOLA DELL'INFANZIA: UN TESTO DA RE-INTERPRETARE

Rosa Seccia

Mi annovero tra coloro che fanno fatica ad accettare il tramonto del testo degli Orientamenti '91, che continua a essere ineguagliabile; un documento da cui avrebbe avuto senso ripartire in questa nuova stagione riformistica, proprio perché ancora pienamente attuale, scientificamente validato e mai completamente implementato. Un testo che si è imposto, da subito, per l'alta e complessa qualità interna, fatta di precise indicazioni di carattere epistemologico e prasseologico che si sono connotate come indicazioni aperte, pur offrendo un dinamico quadro di riferimento pedagogico-didattico e demandando agli addetti ai lavori la responsabilità di scelte organizzative e operative connesse all'impianto delineato dal documento nazionale e, soprattutto, congruenti e adeguate ai possibili, diversi contesti.

Sarebbe stato coerente e, forse, oltremodo "coraggioso" da parte del Ministero ripartire da quel testo e apportarvi tutti i miglioramenti del caso. In realtà, è stato inevitabile comunque farvi riferimento: alcuni concetti di fondo sono stati ripresi ed è intorno ad essi che è stato elaborato l'impianto del nuovo testo delle Indicazioni per la scuola dell'infanzia, ripristinando una continuità con quanto la scuola reale aveva vissuto prima dell'avvento delle Indicazioni di Bertagna/Moratti.

Questo rappresenta, invero, uno dei principali aspetti positivi da riconoscere al nuovo impianto: aver liberato gli operatori della scuola dal disorientamento trascinato per circa cinque anni, tra resistenze e desistenze a una pedagogia di Stato che aveva mortificato sia il pluralismo di modelli teorici e la relativa ricerca pedagogico-didattica, sia la possibilità di riconoscersi in un lessico comune, completamente stravolto dall'avvento di denominazioni, sigle, acronimi e strumenti

piuttosto difforni e distanti dall'esperienza sul campo degli ultimi trenta anni e che ognuno ha utilizzato nei modi più disparati.

L'idea di curricolo

Aver scelto di denominare i documenti ministeriali "Indicazioni per il curricolo" non è indifferente: ricolloca in primo piano uno dei concetti più complessi, ma al contempo familiari della ricerca pedagogico-didattica; sul curricolo si è scritto, discusso, commentato tanto fino a rintracciarne una semantica condivisa, pur nell'accettazione di un alone ampio di significato che è diventato e deve continuare a essere terreno di ricerca e di approfondimento. Non a caso nel testo si legge: "*La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa*"; è un punto essenziale, che racchiude anche una visione di scuola coerente con il mandato e il riconoscimento costituzionale di Istituzione autonoma, che ha la responsabilità di assicurare nei vari gradi specifici e coerenti percorsi educativi, la cui validità è garantita da itinerari culturali fondati su scientificità e intenzionalità².

Su questo piano vi è una linea di continuità rilevante con il testo del 1991, di cui l'aspetto più qualificante era la definizione di un progetto pedagogico e didattico che richiamava "*l'intenzionalità del percorso educativo, la sua piena affidabilità e scientificità, garantita dalla professionalità degli operatori e dalla organizzazione di un qualificato ambiente educativo*".³

Intenzionalità - affidabilità scientifica - ambiente educativo qualificato - professionalità degli operatori erano le parole-chiave, strettamente interconnesse, di un circuito virtuoso, che emergevano dal testo del '91 e su cui andava permeata l'elaborazione di un *curricolo situato*; parole-chiave che possono essere ritrovate anche nel nuovo testo ministeriale, benché non siano esplicitate nella stessa misura, diventate un prioritario ambito di riflessione e operatività da parte delle scuole.

Agli addetti ai lavori è chiesto, invero - oggi come nel 1991 - di progettare un percorso dinamico e unitario, sul piano pedagogico-didattico, che risponda a esigenze contestuali e che miri a garantire, attraverso un adeguato approccio al mondo dei sistemi simbolico-culturali (i "saperi codificati") e della relazione sociale, il raggiungimento di precisi e avvertibili traguardi cognitivi e relazionali da parte di tutti i bambini e di tutte le bambine.

Si tratta di un circuito virtuoso che è stato anche richiamato e ribadito in una circolare ministeriale, la n. 98/99 relativa alle *Linee di sviluppo della scuola dell'infanzia*, che più di altre ha mirato a sostenere il processo di rinnovamento della scuola dell'infanzia durante il perdurare della *vacatio legis* di Ordinamenti mai legiferati. In essa si legge che questo grado di scuola deve riuscire ad assicurare "...le basi della simbolizzazione... l'acquisizione di competenze interpretative e creative e di capacità di tipo procedurale... la progressiva conquista dell'autonomia, nel quadro di uno sviluppo di tutte le dimensioni della personalità", esplicitando le tre *finalità* indicate dagli Orientamenti del 1991: *maturazione dell'identità, conquista dell'autonomia, sviluppo della competenza*.

Nel documento ministeriale del precedente governo tali finalità sono state trasfigurate in obiettivi generali del percorso educativo ed è apparsa palesemente una scelta riduttiva e poco rispondente all'orizzonte di senso da riconoscere al concetto di finalità così come utilizzato dal testo del 1991, che invece inerisce a una prospettiva educativa ampia e multilaterale "*suggerendo un corretto equilibrio tra le componenti cognitive, sociali e affettive della personalità... e quindi aprendo l'orizzonte a una educazione multilaterale e unitaria che sappia evitare gli eccessi di un bambino solo ragione e intelligenza e metta in conto, a pieno titolo, anche le dimensioni non cognitive della formazione*".⁴

In tale ottica, la scelta del termine *finalità* appare dettata da un

chiaro sfondo “*assiologico (valoriale), psicologico e culturale*” e non solo perché, con il suo potenziale semantico, contribuisce a evocare un orizzonte di fini; piuttosto, perché rimanda all’idea di “*principi da assumere come linee d’azione, come idee-guida*”⁶, su cui coagulare il percorso educativo-didattico, che va costruito partendo proprio dall’interconnessione tra finalità, dimensioni di sviluppo e sistemi simbolico-culturali.

Le finalità: prime competenze e cittadinanza

Nel nuovo testo si ritorna a parlare di finalità, ma averne fatto riferimento solo in premessa, senza dedicarvi lo spazio dovuto, e averle formulate nei termini che leggiamo non ne dà il senso che invece dovrebbe essere riconosciuto rispetto all’impianto complessivo che contraddistingue quest’ordine di scuola. Gli estensori delle Indicazioni hanno preferito insistere sull’aspetto dello *sviluppo*, che appare piuttosto generico: “*Per ogni bambino o bambina, la scuola dell’infanzia si pone la finalità di promuovere lo sviluppo dell’identità, dell’autonomia, della competenza, della cittadinanza*”.⁷ Alle tre finalità già indicate nel 1991 se ne aggiunge una quarta che ha di certo una specificità e una valenza particolare, in quanto “*diventa un suggello delle istanze precedenti, perché riesce a coniugare lo sviluppo soggettivo e personale con una dimensione sociale (l’altro, la polis, il mondo) come senso del limite del proprio io*”.⁸

Non è solamente una questione linguistica scegliere di definire le finalità in un modo anziché in un altro: avere come punto di riferimento lo sviluppo soggettivo non è sufficiente a sottolinearne la complessità in termini di azione pedagogico-didattica. In quest’ottica spetta alle scuole, nell’ambito del percorso di riflessione, sperimentazione e ricerca - da sviluppare nel corso del biennio indicato dal Ministro - ridefinire in termini più appropriati ed esaustivi le finalità da perseguire nella scuola dell’infanzia, tenendo conto che

esse necessariamente debbono riferirsi a una duplice necessità: tener conto, nel proprio agire professionale, della dimensione, che prioritariamente va sollecitata e sostenuta, della soggettività dell'allievo esprimendo, al contempo, una chiara intenzionalità educativa. Si tratta di formulare scelte coerenti anche sul piano del modello teorico di riferimento rispetto alla modalità di insegnamento-apprendimento, che non può tuttavia non tener conto delle specifiche finalità di questo ordine di scuola. Perciò si determinerebbe una diversa prospettiva se le finalità venissero formulate in base al presupposto che compito precipuo dell'intervento educativo, nella scuola dai 3 ai 6 anni, consiste nel:

- *consolidare l'identità*, dal momento che i bambini e le bambine che arrivano a scuola, benché piccoli, hanno incominciato fin dalla nascita a strutturare una propria identità;

- *favorire l'autonomia*, con uno spostamento sostanziale sulla sottesa azione intenzionale del docente;

- *promuovere la competenza*, che è diverso dal generico *sviluppare la competenza*, specialmente se si tiene conto della fascia di età di riferimento e del carattere mai definitivo dello sviluppo di una competenza nella prospettiva dell'apprendimento per tutto l'arco della vita;

- *vivere la cittadinanza*, che sottende una progettualità i cui presupposti dovrebbero fondarsi sulla coerente concretezza di un ambiente di vita e di apprendimento.

Da questo punto di vista, vi sarebbe maggiore coerenza anche con le finalità individuate per il primo ciclo, formulate in termini di promozione. Verrebbe ribadito con maggiore rilevanza il carattere unitario dell'esperienza educativa lungo i tre ordini di scuola che, per la condivisibile scelta di trattarli insieme nel documento in esame, si configurano implicitamente (ma non tanto!) - un tempo si usava dire, come *scuola di base*.

Nel caso specifico della scuola dell'infanzia, resta insoddisfacente

l'iniziale descrizione di che cosa sia o debba essere la scuola dell'infanzia: essersi soffermanti sulle sue origini solo in termini di differenziazione di formule gestionali e organizzative, con un evidente sbilanciamento e scarso riconoscimento del significato che ha avuto, storicamente, la scuola statale, non rende giustizia al contributo da questa apportato all'intero sistema scolastico, anche attraverso varie tappe di sperimentazione di rilievo (per esempio, *Ascanio, Alice, Orme* ecc.), vere opportunità, pienamente messo a frutto dalla scuola reale, in termini di *ricerca, innovazione e partecipazione sociale*.

L'idea di bambino

Anche l'idea di bambino che emerge dalla descrizione che se ne fa nel testo, lascia alquanto perplessi: non emerge con nitidezza la realtà di un'infanzia complessa che rispecchia le contraddizioni della società attuale; piuttosto sembra trasparire una visione "adulistica" e alquanto distorta dei bambini: *"Giungono alla scuola dell'infanzia con una storia: hanno appreso i tratti fondamentali della loro cultura, sanno muoversi in autonomia, sanno parlare, hanno sperimentato le prime e più importanti relazioni, interpretano attraverso il gioco emozioni e ruoli. Tra i tre e i sei anni incontrano e sperimentano diversi linguaggi, scoprono attraverso il dialogo e il confronto con gli altri bambini l'esistenza di diversi punti di vista, pongono per la prima volta le grandi domande esistenziali, osservano e interrogano la natura, elaborano le prime ipotesi sulla lingua, sui media e sui diversi sistemi simbolici"*; un conto è ribadire le alte potenzialità, tipiche della fascia di età 3-6 anni, altro è descrivere l'infanzia in questi termini, anche perché una domanda sorge spontanea: ma molto di ciò che viene indicato non dovrebbe essere esito e frutto proprio della frequenza alla scuola dell'infanzia?

Una lettura più aderente alla realtà infantile dei nostri tempi è un

campo di riflessione che le scuole non possono trascurare: il punto di osservazione di chi quotidianamente vive e riscontra le innumerevoli contraddizioni, difficoltà e fragilità dell'essere fino in fondo bambino oggi è fondamentale in prospettiva di azioni tese a un serio investimento politico e sociale sull'infanzia.

La professionalità docente

In questa prospettiva si tratta di guardare alla professionalità del docente in termini molto più complessi e articolati di quelli che emergono dal testo delle nuove Indicazioni, in cui la figura dell'insegnante è lasciata sullo sfondo, senza dedicarvi lo spazio dovuto per ribadire quel profilo professionale *di alta complessità e grande responsabilità*, a cui avevano fatto riferimento gli Orientamenti '91. In essi era stata delineata una professionalità docente *“dinamica e multifunzionale, che necessita di un atteggiamento dialettico, critico e creativo, di capacità di comunicazione e relazione, di analisi, di osservazione, di progettazione didattica e organizzativa”*, che deve connotarsi, da un lato, per la funzione di *mediazione culturale* e, dall'altro, per la *dimensione collegiale*, secondo una visione unitaria e di pari responsabilità.

Certo, gli addetti ai lavori non possono non scorgere tra le righe del nuovo testo ministeriale quale debba essere il ruolo degli insegnanti di scuola dell'infanzia, laddove ci si sofferma a descrivere la scuola dell'infanzia in termini di *ambiente di apprendimento*, benché sia stata fatta la scelta di non entrare in maniera esauriente negli aspetti individuati; invero, certe dimensioni fondative di un qualificato ambiente di apprendimento sembrano essere date per scontate e molto sembra essere risolto nel riconoscimento della libertà delle scelte da operare sul piano organizzativo, in relazione ai contesti di intervento. In realtà, chi opera in questo grado di scuola sa bene che è proprio su questo livello che si giocano sia l'identità e la specificità della scuola dell'infanzia, in termini di attenzione e di

intenzione verso lo sviluppo globale dei bambini e delle bambine dai 3 ai 6 anni, sia la stessa professionalità degli insegnanti. Anzi, questo è il prioritario terreno di ricerca e sperimentazione per individuare, scoprire e implementare percorsi innovativi che mirino a rendere la scuola dell'infanzia un *ambiente di e per l'apprendimento* che si configuri come *“contesto di relazione, di cura e di apprendimento, nel quale possono essere filtrate, analizzate ed elaborate le sollecitazioni che i bambini sperimentano nelle loro esperienze”*.¹⁰

Da questo punto di vista, si tratta di utilizzare al meglio l'occasione che viene offerta di implementare - modificandolo e migliorandolo dal basso - un testo ministeriale che, proprio per la sua funzione di cornice istituzionale, deve riuscire a essere un quadro di riferimento coerente rispetto alle istanze pedagogiche, didattiche e culturali intorno a cui muoversi.

Sul piano della concretezza, si tratta di operare secondo le indicazioni contenute nel *Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, laddove, al Capo II, viene riconosciuta ed esplicitata l'*autonomia didattica e organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo*, alla base della quale resta fondamentale l'assunzione di responsabilità in termini di intenzionalità e scientificità delle scelte che si vanno a operare.

Dentro i campi di esperienza

È, pertanto, in questa prospettiva che si rimane perplessi rispetto a un'idea non pienamente convincente di *campo di esperienza* contenuta nel testo, soprattutto nel punto in cui si afferma che *“pur nell'approccio globale che caratterizza la scuola dell'infanzia, gli insegnanti individuano, dietro ai vari campi di esperienza, il delinearsi dei saperi disciplinari e dei loro alfabeti”*¹¹: il rischio più evidente è di svilire la complessità del concetto di *campo di esperienza* nella sua accezione di approccio ai *sistemi simbolico-culturali*, il cui significato epi-

stemologicamente è ben diverso da *sapere disciplinare*.

Sui campi di esperienza sono da rilevare alcune criticità da cui partire per una riflessione costruttiva:

Il sé e l'altro. - C'è da riflettere sull'enfasi posta sulle domande esistenziali che forse snatura e distorce quello che invece dovrebbe essere il fondamento di questo campo, ovvero *vivere insieme*, con tutto quel che ne consegue nel rapporto tra il mio "io" rispetto a un "tu" e a un "noi" sotto tutti i punti di vista (comportamenti, regole sociali, scambi e confronti, accoglienza/accettazione/condivisione dell'altro, rapporto tra cultura del proprio ambiente di origine e culture altre, vicine e lontane ecc.); sorgono perplessità sulla stessa formulazione dei traguardi, alcuni assai dettagliati (per esempio, *Ascolta gli altri e dà spiegazioni del proprio comportamento e del proprio punto di vista*), altri generici e vaghi (*Pone domande sui temi esistenziali e religiosi, sulle diversità culturali, su ciò che è bene o male, sulla giustizia, e ha raggiunto una prima consapevolezza dei propri diritti e dei diritti degli altri, dei valori, delle ragioni e dei doveri che determinano il suo comportamento*).

Il corpo e il movimento. - Appare troppo semplificato: le dimensioni psicomotoria e sociomotoria sono molto ridotte; negli Orientamenti del '91 erano contenuti riconoscibili riferimenti scientifici (un esempio per tutti, il riferimento alla teoria di Le Boulch descritta nel suo saggio "*Verso una scienza del movimento umano*"). Una maggiore attenzione sarebbe stata forse necessaria nella formulazione dei traguardi per lo sviluppo della competenza, come nell'espressione "*Prova piacere nel movimento e in diverse forme di attività e di destrezza...*"¹², se si conviene che il piacere in senso motivazionale è la chiave di volta per tutti gli apprendimenti e i traguardi da raggiungere.

Linguaggi, creatività, espressione. - In questo caso l'annotazione è già sulla denominazione del campo e richiama anche la preoccupa-

zione su espressa circa il fraintendimento della locuzione *campo di esperienza*, in quanto se questo delimita il territorio esperienziale entro cui il bambino e la bambina agiscono sotto la guida intenzionale dell'adulto competente che sa a quale sistema simbolico-culturale quel territorio, quel campo si riferisce, appare evidente che *creatività* ed *espressione* siano l'esito delle esperienze e delle azioni educative e non il campo in cui si possono manifestare, sperimentare e sviluppare¹³. Tra i diversi linguaggi c'è un notevole sbilanciamento di trattazione che si riflette anche nell'elencazione dei traguardi per lo sviluppo della competenza: scarsa specificità viene dedicata ai diversi linguaggi a eccezione, in parte, per quello musicale. Anche la dimensione della trasversalità di tutti i linguaggi ne esce molto semplificata. Traguardi come *"il bambino segue con attenzione e con piacere spettacoli di vario tipo (teatrali, musicali e cinematografici...); sviluppa interesse per l'ascolto della musica e per la fruizione e l'analisi di opere d'arte"*¹⁴ sono ambigui per quanto evidenziato già in precedenza: altro è affermare che il bambino coglie con consapevolezza gli elementi distintivi dei diversi linguaggi nella fruizione di uno spettacolo teatrale o musicale, riconosce le principali differenze di un genere musicale e sa "leggere" nel suo insieme un'opera d'arte.

I discorsi e le parole. - Anche questo campo presenta le stesse criticità evidenziate per gli altri: nella sua essenzialità appare piuttosto semplificatorio, soprattutto se posto a confronto con la trattazione che dello stesso campo è stata fatta nel testo del '91; l'intervento di riflessione e di ricerca delle scuole può essere incisiva per il miglioramento della definizione di questo particolare campo, il cui punto nodale è rappresentato dalla predominante trasversalità dell'aspetto linguistico in tutti gli altri campi.

La conoscenza del mondo. - Già altri hanno rilevato che *"definire con tale accezione un solo campo di esperienza risulta poco fondato epistemologicamente e pedagogicamente. La conoscenza del mondo riguarda*

*infatti l'esperienza nella totalità del suo oggetto; non c'è un solo campo di esperienza che consente l'accesso alla conoscenza del mondo... Il mondo viene conosciuto attraversando tutti i campi non solo tramite l'esperienza vissuta in un ambito dedicato. Conoscere il mondo fa parte del quadro teleologico, non può costituire un olo ambito esperienziale*⁷⁵.

Inoltre, pur condividendo l'idea di fondo di sottolineare l'interdipendenza dei due segmenti scientifici, per come sono trattati si rischia di non tenere in giusta considerazione la specificità del linguaggio matematico e di quello scientifico, anche se dovrebbe essere di competenza degli insegnanti tenerne conto. Anche in questo caso emerge poca coerenza nella individuazione dei traguardi, che dovrebbero essere di ampio respiro rispetto al campo a cui si riferiscono, anziché oscillare tra le categorie della genericità, dell'ambiguità e della estrema specificazione nel dettaglio.

Due anni di ricerca

Il compito cui sono chiamate tutte le scuole nell'arco di un biennio è di estrema importanza e tutti gli operatori scolastici hanno una grande responsabilità in questa delicata fase di transizione.

È un'occasione da sfruttare appieno a più livelli. Sia per esprimere un valido contributo costruttivo dalla scuola reale che ha, comunque, al suo attivo - nonostante tutte le difficoltà derivanti da un'incoerente politica di investimenti perdurata negli anni - innumerevoli buone pratiche e un patrimonio di risorse umane da riconoscere e valorizzare. Sia per riuscire a implementare tutte le potenzialità ancora sopite dell'autonomia scolastica, che rischia di affossarsi e per la mancata responsabilizzazione in tale direzione da parte degli stessi operatori scolastici e per i tentativi esterni di esautoramento (che non sono mancati nel passato e che, per certi versi, sono sempre in agguato). Sia, infine, perché ancora una volta la scuola dell'infanzia si gioca una partita decisiva per uscire dall'*impasse* in cui si trova da

cinque anni e più. Al momento non è stato sciolto definitivamente il nodo dell'anticipo; c'è una situazione ibrida e sarà forse decisivo l'impulso che potrà provenire nell'immediato dal mondo degli stessi operatori della scuola dell'infanzia; probabilmente anche giocando d'anticipo rispetto all'appuntamento del monitoraggio previsto per la primavera 2008: a quell'epoca le iscrizioni per l'anno scolastico 2008-2009 saranno già avvenute, e la Cm. 74/2006 è ancora viva nel ricordo di chi l'ha vissuta come un'ennesima occasione perduta per la rivendicazione di una scuola che sia scuola a tutti gli effetti, senza essere la coperta di Linus per nessuno!

NOTE

- ¹ M.P.I., *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo*, Roma, settembre 2007, p. 23.
- ² cfr. F. Frabboni, "Curricolo", in *Voci della Scuola duemiladue* (a c. di G. Cerini, M. Spinosi), Napoli, Tecnodid.
- ³ op. cit., p. 1.
- ⁴ G. Cerini, M. A. Mozzetti, G. Toschi (a c. di), *Le parole nuove della scuola dell'infanzia*, op. cit., p. 2.
- ⁵ Ibidem.
- ⁶ M. Parente, "Finalità educative", in N. Paparella (a c. di), *Progetto scuola materna*, Editrice La Scuola, Brescia 1991, p.118.
- ⁷ M.P.I., op. cit., p. 27.
- ⁸ G. Cerini, *Infanzia: l'orgoglio della scuola dei 'piccoli'*, in "Notizie della scuola" n. 2/3 del 16 settembre/1° ottobre 2007, Tecnodid, Napoli, p. 140.
- ⁹ G. Cerini, M. A. Mozzetti, G. Toschi (a c. di), op. cit., p. 45.
- ¹⁰ M.P.I., op. cit., p. 29.
- ¹¹ *ivi*, p. 31.
- ¹² M.P.I., op. cit., p. 34.
- ¹³ Non a caso J. Novak ha definito la *creatività*, mutuando il pensiero di Ausubel, la più alta manifestazione dell'intelligenza in termini di apprendimento significativo; cfr. J. Novak, *L'apprendimento significativo*, Erickson, Trento 2002.
- ¹⁴ M.P.I., op. cit., p. 35.
- ¹⁵ A. Melucci, *Berlinguer, Moratti, Fioroni: non c'è due senza tre...*, in "Scuolinfanzia", Anno XV - n. 5, settembre 2007, a cura del Cidi di Forlì.

LA SCUOLA PRIMARIA

Rossana Nencini

Le Indicazioni per il curricolo, nell'enunciare la finalità del primo ciclo d'istruzione, sottolineano aspetti caratterizzanti una scuola di qualità per tutti; tra questi, la necessità di *promuovere il pieno sviluppo della persona, di contrastare la dispersione, di perseguire con ogni mezzo il miglioramento della qualità dell'istruzione*. Dichiarazioni di principio che era necessario riaffermare perché riferite a conquiste ancora oggi da consolidare, anche nei primi gradi di istruzione. Il persistente fenomeno della dispersione scolastica (nella scuola primaria, in particolare, nel significato di selezione occulta) appare di entità tale da non essere più tollerabile, nell'attuale società della conoscenza, per le esigenze di un democratico sviluppo del nostro Paese.

Scelta prioritaria di ogni ordine di scuola, dai 3 ai 18 anni, deve essere perciò quello di contrastare questo fenomeno suscitando un'autentica motivazione ad apprendere, promuovendo la ricerca di senso delle conoscenze acquisite e garantendo, in tal modo, a tutti gli studenti l'acquisizione delle competenze fondamentali. Ciò vuol dire favorire il gusto di apprendere sviluppando un atteggiamento positivo nei confronti delle discipline e del sapere in generale, sostenendo la fiducia dei ragazzi nelle proprie potenzialità e mantenendo viva la loro curiosità nei confronti di se stessi e del mondo.

Ancora oggi la scommessa che la scuola ha di fronte è quella di costituirsi come organismo capace di costruire in ogni allievo la strumentazione culturale adatta a farne un cittadino consapevole. Dobbiamo preoccuparci, davvero, di considerare costantemente come centrale l'alunno che apprende, impegnandoci a costruire un progetto di istruzione che individui percorsi educativi dove cognitivo e affettivo si intreccino, condotti con didattiche coinvolgenti

e motivanti in ambienti scolastici organizzati e attrezzati in modo da consentire un'azione didattica di qualità per tutti.

Le Indicazioni per il curricolo offrono alle scuole la possibilità di dare concretezza all'impegno di ricerca necessario alla costruzione di un progetto di istruzione che voglia incontrare tutti gli alunni suscitando in loro un'adeguata passione per il sapere?

Per quanto riguarda la scuola primaria la risposta è sicuramente positiva.

Il contesto di apprendimento delineato nelle Indicazioni mira a offrire a ogni allievo la possibilità di sviluppare le proprie potenzialità affrontando con fiducia l'acquisizione di nuove conoscenze. Sul piano metodologico, al primo posto c'è l'alunno, con il proprio vissuto e le proprie conoscenze, *che l'azione didattica può e deve opportunamente richiamare*, creando sollecitazioni capaci di indurre a esplorare, sperimentare, ricercare, porre domande, a sé e agli altri. Dedicare attenzione al vissuto e alle conoscenze degli alunni, considerare ciascuno di loro nella personale dimensione affettiva e cognitiva, comporta anche la consapevolezza che la proposta didattica della scuola sia tale da saper incontrare i ragazzi proponendo loro sfide equilibrate e possibili che consentano a ciascuno di registrare successi personali e di attribuirseli.

È così che si costruisce una scuola che genera autostima, motivazione e interesse ad apprendere: *“Gli individui sono sommamente motivati ad apprendere quando affrontano attività per le quali possiedono un qualche talento. Se potranno dedicarvisi probabilmente faranno progressi ed eviteranno frustrazioni indebite. Occorrerà, quindi, che gli educatori non si limitino a fornire motivazioni generiche...ma cerchino di identificare quelle attività che...promettano di diventare rapidamente appaganti”*.¹

Contenuti e metodologie adeguate

Ma parlare di scelte equilibrate per favorire l'attività autonoma degli allievi significa porsi il problema di quali contenuti affrontare in ciascun ordine di scuola e nei diversi anni scolastici per individuare quelli che si accordano meglio con la mente dei ragazzi e al contempo consentono loro di costruire un'adeguata formazione attraverso l'approccio progressivo alle discipline. Se da un lato l'attenzione ai bisogni affettivi e cognitivi dei ragazzi è fondamentale, dall'altro risulta essere altrettanto importante l'attenzione alla disciplina della quale è necessario individuare i saperi essenziali per svilupparli progressivamente nelle varie fasce d'età. È assolutamente inopportuno proporre agli allievi concetti complessi quando ancora non sono in grado di coglierne le ragioni, il significato, l'utilità; occorre evitare che l'insegnamento divenga un'impresa di concettualizzazione prematura la cui complessità diventa talmente elevata da indurre i ragazzi a evitare gli ostacoli e a sfuggirli.

È questa la scuola che vuole seriamente combattere la dispersione.

La scelta di contenuti adeguati è una questione di grande rilevanza; non esiste metodologia didattica che possa sostituire il visibile disagio dei bambini della scuola primaria quando vengono posti di fronte a problemi che non sono in grado di comprendere. Anche il metodo migliore diventa una struttura vuota, sterile, assolutamente incapace, da sola, di costruire significati. Ed è ancora l'adeguatezza dei contenuti che dà pieno valore al ruolo insostituibile della *problematizzazione* che favorisce l'*esplorazione*, la *scoperta*, la ricerca di nuove conoscenze e, quindi, l'attività autonoma dei ragazzi, che costruiscono essi stessi il proprio sapere, da protagonisti. La *problematizzazione* svolge davvero un ruolo insostituibile proprio quando pone attenzione e raccoglie le idee e i ragionamenti di tutti, quando non dimentica nessuno, quando accanto alla risposta corretta e ben formulata, permette di evidenziare le incompletezze e gli errori

per analizzarli, correggerli; quando “obbliga” tutti a pensare e considera comunque le idee di tutti, giuste o sbagliate che siano.

È così che si crea una scuola attenta alle differenze e impegnata, nella quotidiana azione didattica, a evitare che esse diventino disuguaglianze insanabili.

È vero che imparare non è solo un processo individuale e che la dimensione comunitaria svolge un ruolo significativo; ma il confronto e la discussione collettiva acquistano valore quando sono mirate ad analizzare, modificare, correggere, arricchire, completare le risposte individuali, quando tengono conto del contributo di tutti e non solo di una élite. Il confronto collettivo, così inteso, mira al raggiungimento di più obiettivi: da un lato lo sviluppo della concettualizzazione, dall'altro l'acquisizione della capacità di cooperare, cioè di rapportarsi con gli altri, rispettando i diritti e le opinioni altrui, sviluppando la capacità di lavorare insieme per la soluzione di problemi, comprendendo l'importanza dello scambio verbale per l'interpretazione dei fatti... *“il fanciullo...impara a proporre le sue interpretazioni invece di imporle, impara a esprimersi con precisione e in maniera analitica, a desiderare e a sforzarsi di essere compreso dai suoi interlocutori, ad ascoltare e comprendere le loro interpretazioni. Impara a vivere socialmente, cioè ad arricchire il suo pensiero con l'apporto del pensiero altrui”*²

È questa la scuola che costruisce, attraverso la proposta curricolare quotidiana, il rispetto per i valori sanciti dalla Costituzione, correttamente richiamati nelle Indicazioni.

L'esplicita valorizzazione di una didattica laboratoriale rispetto a una impostazione metodologica di tipo trasmissivo, tutt'ora dominante anche nella scuola primaria, si ritrova nel riferimento costante alla concretezza dell'esperienza, all'operatività degli alunni, che è chiaramente non operatività delle sole mani, ma anche della mente; una mente che riflette, progetta, pensa, valuta e che in tal modo

rende l'alunno protagonista attivo nella costruzione del sapere.

Nella scuola primaria il riferimento all'esperienza è sempre stato, ed è, una preoccupazione costante degli insegnanti; ma non basta riferirsi a una qualunque esperienza: *“il problema centrale...è quello di scegliere il tipo di esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno...Fino a che l'esperienza non è concepita in modo che quello che ne risulta sia un piano che permetta di decidere circa la materia di studio, i metodi di istruzione e di disciplina essa è campata in aria”*.³

Siamo di fronte alla necessità di realizzare un piano, un progetto di istruzione estremamente complesso che non lascia niente al caso, ma studia ogni aspetto della complessità del 'fare scuola' quotidiano, dalla scelta dei contenuti alla loro traduzione in percorsi didattici condotti con metodologie significative, dalla individuazione di opportune modalità relazionali alla costruzione di ambienti di apprendimento adeguati. E tutto questo nel rispetto dei ragazzi che non solo hanno tempi personali di operatività in un dato lavoro, ma hanno principalmente tempi personali di integrazione dei concetti.

Autonomia scolastica: ricerca e sperimentazione

L'obiettivo è decisamente ambizioso perché esige un cambiamento di mentalità, abitudini, professionalità ormai consolidate. Ovviamente i protagonisti di questo cambiamento non possono che essere i docenti che dovranno essere partecipi di un grande lavoro di ricerca. Del resto l'autonomia scolastica per gli insegnanti è, soprattutto, possibilità di ricerca, ricerca didattica, sperimentazione, aggiornamento, verifica dei processi e dei risultati. Ogni singola scuola o rete di scuole può/deve diventare luogo di ricerca didattica, per l'ovvio motivo che nella scuola vivono docenti e studenti, nella scuola si insegna e si apprende ed è lì che la didattica delle diverse discipline viene progettata, applicata, verificata in relazione

ai risultati che i ragazzi raggiungono; una ricerca didattica che si sviluppa in una spirale senza fine volta a calibrare le varie proposte sulla base delle capacità cognitive di ciascuno; e siccome c'è sempre un modo migliore di incontrare i ragazzi creando in loro passione per il sapere, essi, i ragazzi, e le proposte loro rivolte, sono continuamente oggetto di osservazione e ricerca, che sono l'essenza dell'autonomia di una scuola di qualità.

Con l'autonomia scolastica è possibile creare i dipartimenti disciplinari - nel cui ambito i docenti, attraverso sistematici incontri collegiali elaborano curricula disciplinari verticali. Il curriculum verticale richiede un costante esame critico dell'insegnamento in ogni disciplina sulla base di filoni di ricerca che non si limitino a elencare gli obiettivi da raggiungere, a esporre osservazioni, ad avviare discussioni e raccomandazioni generiche sul che cosa, in generale, si dovrebbe fare, ma piuttosto ma anche mostrino in modo esplicito come farlo nelle classi. Per arrivare a ciò le Indicazioni sono un buon punto di partenza; ma non bastano, servono dei veri e propri curricula, cioè delle raccolte di situazioni problema, di piste di lavoro opportunamente argomentate a seguito di sperimentazioni in classe, accompagnate da commenti disciplinari ed epistemologici e da opportune indicazioni di metodo e di valutazione. Questo è compito dei docenti, organizzati in laboratori di ricerca dove promuovere momenti di confronto e di progettazione sul 'fare scuola' quotidiano. Un'attività da svolgere certo non da soli, ma seguiti da esperti che abbiano davvero a cuore il problema dell'educazione e, proprio per questo, abbiano curato non solo lo sviluppo di opportune competenze disciplinari, ma anche di competenze psico-pedagogiche e didattiche. L'obiettivo prioritario, naturalmente, è quello di operare per il successo scolastico di tutti, nessuno escluso. In questo quadro di autonomia scolastica e con tali attività è possibile garantire il costante recupero dei più deboli, sollecitandoli nei loro

interessi e nelle loro curiosità più profonde e curando passo passo il loro rendimento

Sono ancora troppo poche le scuole che fino a ora sono riuscite a promuovere al loro interno la costituzione dei laboratori di ricerca sul curricolo; ma dove questi esistono rappresentano una grande risorsa, un riferimento che gli insegnanti ricercano e sostengono, consapevoli del loro valore sia per la propria formazione professionale sia ai fini dell'innovazione didattica. E la scuola primaria è uno degli ordini di scuola che più di altri è in grado di accogliere e sviluppare, al suo interno, l'attività di ricerca, proprio per il suo essere, ormai da tempo, scuola della collegialità come valore indiscusso.

Se da un lato le Indicazioni per il curricolo danno la possibilità di costruire una scuola più equa e di qualità, dall'altro è necessario che si sottolinei che il cambiamento proposto alle scuole è complesso e difficile. Accanto a Indicazioni che indubbiamente lo favoriscono, sono necessarie misure che lo sostengano; è necessario, per esempio, individuare strategie che mirino a favorire lo sviluppo professionale dei docenti e a dare un concreto riconoscimento all'impegno di quegli insegnanti che si dedicano allo studio, alla formazione, alla sperimentazione e alla ricerca; è necessario che le scuole che danno priorità alla ricerca sul curricolo siano opportunamente incentivate e valorizzate, aiutate a proseguire quelle preziose conquiste che sono riuscite a realizzare. Conquiste che possono rendere possibile una concreta traduzione nella quotidianità dell'aula delle "parole" che le Indicazioni usano per delineare una scuola a misura degli alunni. Non possiamo permetterci di correre ancora una volta il rischio che la scuola non riesca a cambiare se stessa in ciò che la può rendere scuola di qualità, cioè nella progettazione curricolare quotidiana, nella scelta di quello che davvero conta: contenuti, metodi, organizzazione, valutazione.

“La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si svi-

luppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa. Il curriculum si delinea con particolare attenzione alla continuità del percorso educativo dai 3 ai 14 anni”.

È questo ciò che le Indicazioni affermano nel capitolo dedicato all'organizzazione del curriculum ed è questa la via da seguire.

NOTE

¹ Howard Gardner, *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano 1999, p. 78.

² Roger Cousinet, *Un metodo di lavoro libero per gruppi*, La Nuova Italia, Firenze 1971, p. 27.

³ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2004, p. 13.

LA SCUOLA MEDIA

“Li abbiamo chiamati a lungo nuovi Programmi, ora sono nuove Indicazioni”

Caterina Gammaldi

Antefatto

Nel corso degli anni siamo ritornati più volte, con ostinazione, sulla scuola fra gli 11 e i 14 anni per segnalare alcune criticità dell'insegnare e dell'apprendere in questa fascia d'età, avendo a riferimento le trasformazioni del sistema scolastico degli ultimi venti anni (riforma della scuola elementare, orientamenti per la scuola dell'infanzia, progetti di sperimentazione nella scuola superiore, autonomia scolastica) e il sentire della scuola, degli insegnanti.

Abbiamo “celebrato” convintamente il trentennale dell'istituzione della scuola media unica e delle “Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica”, il quarantennale di “Lettera a una professoressa”, ritenendo che questi eventi potessero richiamare l'attenzione su aspetti culturali e organizzativi, talora ordinamentali, divenuti nel tempo inconciliabili con la quotidianità del ‘fare scuola’.

Ci siamo resi conto progressivamente dell'inutilità di queste “celebrazioni” a cui non hanno corrisposto proposte e soluzioni ai problemi segnalati, proposte e soluzioni coerenti con i bisogni/diritti che quest'età esprime.

Ci siamo battuti contro tutti i luoghi comuni sulla preadolescenza, sull'apprendimento a scuola, sulle stesse didattiche disciplinari, reclamando risposte che non sono venute dalla politica e dal mondo scientifico mentre la società mutava e nuove domande si concretizzavano lontane dall'interesse collettivo.

Non aggredire il problema (i “ragazzi che perde” avrebbe detto don Milani) in una società e in una scuola che vogliano dirsi democratiche rappresenta ancora oggi, 40 anni dopo l'esperienza della

scuola di Barbiana, la priorità nel ragionamento e nell'azione.

Pensiamo, e non da ora, che questo segmento resti un punto nevralgico del sistema, per le evidenti implicazioni che la stessa idea di formazione culturale di base lunga, oggi a 16 anni, porta con sè.

Ci siamo sempre rifiutati di credere che la soluzione sia una scuola "media" che divide precocemente chi sa da chi non sa, per ragioni storiche, per ragioni culturali, per ragioni ideali condividendo nell'analisi e nella proposta le tesi di Lucio Lombardo Radice e Tullio De Mauro.

Alla riforma della scuola media, "quinto fattore di sommovimento profondo degli assetti tradizionali, a volte plurisecolari della società italiana con la nascita dei redditi individuali, le grandi migrazioni da Sud a Nord, l'urbanizzazione, la generalizzazione dell'ascolto televisivo" siamo tutti un po' debitori, pur consapevoli delle difficoltà dell'azione educativa.

Criticità che sembrano discendere da un deficit di riflessione sulla qualità della proposta culturale complessiva e dei modelli organizzativi che si sono andati consolidando negli anni, anche per fraintendimenti connessi con l'idea stessa di recupero, potenziamento e sviluppo delle abilità di base, di opzionalità e di facoltatività, di flessibilità.

Sosteniamo che guardar troppo al dopo - la scuola superiore - ha prodotto alcune rigidità disciplinari di troppo e, di contro, invocare il ricorso alla manualità per chi non ce la fa, a scapito dell'operatività, non abbia consentito un salto di qualità nella direzione dell'idea originaria, ovvero "la cultura che emancipa" e la centralità dei soggetti.

A evitare fraintendimenti vogliamo dichiarare fin d'ora che la soluzione non è guardare, nelle modalità dell'insegnare e dell'apprendere, a ciò che precede, ovvero alla scuola primaria. Rivendichiamo quella specificità del fare scuola fra gli 11 e i 14

anni, che già i Programmi del 1979 segnalavano essere la via per ridurre davvero le disuguaglianze e “rimuovere gli ostacoli”.

Avere risolto, nel corso degli anni, il tempo scuola solleticando le domande individuali delle famiglie, ha garantito proposte “allettanti”, spesso lontane dai bisogni-diritti dei preadolescenti; non ha permesso che si dispiegasse una proposta culturale complessiva significativa finalizzata al possesso pieno di abilità e conoscenze. Oggi si direbbe competenze?

Rispondere alle rugosità dei mitici Programmi del 1979 con operazioni di *lifting* in un passato recente non ha consentito la ripresa nella scuola di un dibattito culturale, curricolare, didattico, un dibattito serio che richiederebbe di ripartire dalla formatività del sapere disciplinare, da un rinnovato patto fra il mondo scientifico e la scuola, in presenza di dati incontrovertibili che testimoniano un disagio crescente, una disaffezione profonda nei confronti dell'apprendimento scolastico.

La “medietà”

Ripartiamo da queste considerazioni preliminari per verificare se, in presenza di nuove Indicazioni per il curricolo e di un ampliamento della scolarità obbligatoria, sia possibile mettere a tema la “terra di mezzo”, come è stata definita la scuola media, a segnare la sua posizione fra la scuola elementare e la scuola superiore.

Le nuove Indicazioni per il curricolo collocano questo segmento nel primo ciclo di istruzione, una scelta che parrebbe consentire la tanto attesa continuità verticale verso il basso, ma non quella verso l'alto, essendo escluso, almeno per ora, un approccio che tenga dentro anche il primo biennio della scuola secondaria superiore, oggi obbligatorio.

Una scelta discutibile se prendiamo a riferimento il documento-cornice “Cultura, scuola, persona”, che sembra suggerire livelli di

attenzione a temi e problemi non esclusivi della scuola fra i 3 e i 14 anni.

Come non segnalare, per esempio, che il tema della costruzione dell'identità, dell'autonomia, della competenza e della cittadinanza impegna la scuola ben oltre l'ultimo anno di scuola media? Non c'è Paese europeo che non affronti la questione delle competenze culturali per la cittadinanza, collocando l'ultimo anno della scuola di base fra i 15 e i 16 anni. La stessa attenzione alla "formazione lungo tutto l'arco della vita" non disdegna l'equazione cittadini-lavoratori.

In questo senso ci piace leggere la Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo (18 dicembre 2006) che invita a considerare le competenze chiave per l'apprendimento permanente un *mix* equilibrato di conoscenze, abilità e atteggiamenti in alcune aree del sapere e in alcuni aspetti "trasversali", solo maldestramente letto e praticato come certificazione delle competenze in uscita dal primo ciclo di istruzione.

Fra continuità e discontinuità

La ricerca della continuità e delle discontinuità necessarie per crescere culturalmente e lavorare non sono nuove nella storia e nell'esperienza della scuola media, spesso disattese per le distanze cronologiche e di impianto fra i programmi dei diversi ordini di scuola.

Il processo avviato nel 1962, che sembrava concluso negli anni novanta, in realtà ha dimostrato di non sapersi incanalare nella direzione giusta, quella di garantire la formazione culturale di base, preferendo la via di uno scarico di responsabilità reciproche dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore e viceversa, fino alla semplificazione recente del "doppio canale", via di uscita alle difficoltà che all'interno della scuola si facevano sempre più evidenti.

Eppure principi come curriculum verticale e individualizzazione

dell'insegnamento, prima, e piani di studio e personalizzazione, poi, avrebbero meritato di attraversare la scuola tutta, consentendo un confronto reale fra scelte culturali e ideali difformi.

Così non è stato. Nelle scelte di politica scolastica della precedente legislatura hanno prevalso gli aspetti formali, nelle scelte della scuola ha prevalso un eccesso di nominalismo, se non fratture.

Le nuove Indicazioni

Sarà possibile oggi ricomporre aprendo un confronto vero, in presenza di nuove Indicazioni per il curricolo? Noi speriamo di sì, ovvero sosteniamo che le scuole, i Collegi dei docenti, se lo vorranno, potranno utilizzare favorevolmente questa occasione per ridisegnare i confini dell'insegnare e dell'apprendere, verso gli ambiziosi obiettivi dettati dall'agenda europea e ben oltre l'atteso 2010.

Ma la strada da percorrere sembra tutta in salita; dovremo recuperare in collegialità troppe mode e scorciatoie degli ultimi anni, dettate da una logica di risposta a domande individuali. La posta in gioco rimane "elevare il livello culturale del Paese"; per questo non possiamo permetterci un ennesimo fallimento.

Quali piste di lavoro per questa nuova fase? Segnaliamo in prima istanza, prima che i contenuti, l'esigenza di un recupero pieno di tempi e spazi professionali per gli approfondimenti culturali necessari, utilizzando le prerogative dell'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, messe a norma con la legge 59/97, dimensione poco esplorata, spazi e tempi che la scuola degli anni settanta ha, invece, sapientemente attraversato.

Sulla dimensione culturale prospettata (interconnessione fra saperi, nuovo umanesimo...) si potrà intervenire solo se non mancheranno investimenti in questa direzione, ovvero condizioni di esercizio dell'innovazione.

Il curriculum verticale

Mettere a tema l'idea di curriculum verticale che pervade il nuovo testo ci costringe a fare i conti con una idea di progettualità, gradualità, progressività, trasversalità non del tutto nuova. Ma riposizionarci sulla dimensione formativa delle discipline e sui soggetti che apprendono, sui loro bisogni, le loro motivazioni, i loro diritti, è sfida del nostro tempo.

Guardare troppo o troppo poco a ciò che precede e a ciò che segue sarebbe sbagliato. Sono mutati i contesti educativi e sociali e sarebbe un errore non tenerne conto. Di necessità, dunque, non dovremo solo dichiarare un'idea di scuola, ma praticarla perché il sapere "utile" per la cittadinanza impegna nella costruzione dei percorsi di insegnamento-apprendimento; è un sapere fecondo che a scuola non può escludere nessuno e proprio per questo è difficile da essenzializzare.

Riporre al centro la cultura e la scuola, riaffermarne la funzione, impegna, altresì, a investire in processi di scolarizzazione, in controtendenza rispetto a fenomeni di segno opposto quali i precocismi e la descolarizzazione. Come non richiamare, a tal proposito, la nozione di "tempo necessario" che contrasta fortemente con la riduzione del tempo dedicato ai luoghi di apprendimento intenzionale, che ha investito nella frantumazione del tempo scuola in opzionale e facoltativo, a vantaggio di una scuola ripiegata sui modelli del "tempo libero", in cui tutto è consentito purché faccia *audience*.

La scuola per sua natura non può coltivare l'effimero, ma perché ciò accada va messa nelle condizioni di poter esercitare con *la leggerezza e la lentezza* necessarie il suo mandato.

La "sperimentazione"

Come si attizzerà la scuola nei prossimi due anni di "sperimentazione", su quali terreni investirà, come sarà accompagnata non ci sembrano aspetti irrilevanti.

Dovremo porci domande che hanno a che fare con la cultura che vogliamo trasmettere, avendo a riferimento la cultura della scuola e i nostri ragazzi, ma non possiamo limitarci a sollevarle. Investire in istruzione può significare anche trasgredire, soprattutto se abbiamo a riferimento il sentire comune sulla scuola.

Elevare l'obbligo merita un approccio che marchi le continuità e le discontinuità necessarie, le specificità del fare scuola fra gli 11 e i 14 anni, a maggior ragione dopo le questioni sollevate di recente a proposito dei dati relativi all'insuccesso scolastico in uscita dalla scuola media e nel livello scolastico successivo.

Quale occasione migliore per affrontare in forme nuove, o riconsiderando quelle che hanno funzionato, la questione dell'insuccesso scolastico, investendo in termini culturali e organizzativi sulla proposta formativa.

Una nuova idea di formazione degli insegnanti

Come non far notare in proposito che, a fronte di questo impegno, manca nella scuola media e nella scuola superiore un tempo definito, uno spazio riconosciuto per la progettazione curricolare, previsto invece per la scuola primaria?

Far funzionare un dipartimento disciplinare o di area non è solo un investimento in termini di riconoscimento e valorizzazione della professionalità insegnante, piuttosto un procedere collegialmente per scelte condivise. Se su alcuni temi ci si dovrà concentrare necessariamente in fase di discussione degli ordinamenti (tempo scuola, cattedre...), in questa sede non si può non sollevare la questione che se si intende mettere in discussione il modello trasmissivo nell'insegnamento non si può non intervenire sulla formazione degli insegnanti.

La stessa ricerca-azione richiamata dal decreto che accompagna le nuove Indicazioni si sostanzia di un percorso di studio e di ricerca di strumenti culturali e professionali in grado di fornire elementi di

interpretazione dei contesti educativi e mettere a nudo le situazioni problematiche. Un insegnante “riflessivo” non si costruisce nell’improvvisazione.

Un’idea di futuro

La scuola media, i suoi insegnanti, i suoi dirigenti non sono all’anno zero; la progettazione curricolare, la valutazione formativa, il recupero delle abilità, il dialogo fra le discipline, la stessa idea di flessibilità sono stati terreni di ricerca didattica applicata importante.

Domandarsi che cosa non ha funzionato e perché, ha oggi senso se parallelamente riconosciamo l’assenza di azioni di contrasto alle problematiche educative emergenti, alle difficoltà crescenti nei processi di comprensione e produzione, se sollecitiamo azioni costanti di monitoraggio dei processi formativi, incoraggiando soluzioni adeguate ai problemi.

Introdurre novità importanti, come si fece con i Programmi del 1979 senza sostenere i docenti, accompagnare l’*aggiuntivo* e non l’*ordinario* come è stato fatto nella prima stagione dell’autonomia, rinforzare solo alcuni aspetti procedurali al tempo delle UdA e dei PSP, ci sembra possano segnalare a sufficienza un’esigenza professionale oggi ancora attuale. Se si vuole garantire un cambiamento di rotta non si potranno riproporre vecchie strade e vecchi strumenti e non solo nella formazione degli insegnanti.

La scuola di tutti e di ciascuno non può che impegnare energie a vantaggio di “quelli che perde”, altrimenti è solo un dichiarare intenti, non un “prenderci cura” delle persone.

Per questo non riconosciamo nelle nuove Indicazioni, forse per i rapidi accenni che si fanno a questi temi, la scuola orientativa e della laboratorialità, quell’operatività-criterio dei Programmi del 1979 che ha consentito il nascere e lo svilupparsi (talora malamente) della scuola dei laboratori.

Certo l'articolazione del sapere in aree disciplinari, un approccio che guarda all'interconnessione fra insegnamenti e alla collaborazione fra insegnanti, sembra sollecitare a riprendere un lavoro collegiale e di ricerca su aspetti disciplinari e trasversali, a vantaggio di una nuova dimensione dell'insegnamento-apprendimento, ma dal dire al fare non potrà che esserci un lavoro profondo di scavo e di confronto, riconosciuto e sostenuto, senza inutili appesantimenti burocratici e *routines*.

Nuove forme di separatezza fra gli insegnamenti sono in agguato; non vorremmo, per esempio, che ancora si distinguesse il laboratorio dalla dimensione ordinaria, ancorata alla lezione frontale; non vorremmo che si confondesse l'orientamento, con la scelta dei percorsi di istruzione e formazione successivi.

Per tutto questo, e per molto altro ancora che non possiamo sviluppare in questa sede, non ci resta che segnalare la pubblicazione delle nuove Indicazioni come un'opportunità, una nuova stagione di sviluppo della scuola di tutti.

Una buona dose di ascolto di quanto avverrà nei prossimi mesi e nei prossimi due anni potrà garantire il successo di un'impresa culturale che rimane ancora oggi fra le più ardite.

Investire in più scuola e più cultura per tutti merita, certo, un investimento professionale; ma la scuola media, i suoi insegnanti, non possono essere lasciati soli, pena un incremento delle differenze sociali, quelle differenze che non possiamo permetterci di enfatizzare se l'obiettivo è anche lo sviluppo economico del nostro Paese.

ITALIANO: UN PUNTO DI VISTA

Maria Piscitelli

A partire da questo anno scolastico le scuole potranno esprimere il loro parere sulle nuove Indicazioni, suggerendo, se necessario, modifiche o aggiustamenti. Vediamo alcune caratteristiche relativamente all'Italiano, per il quale, in verità, sarebbe stato preferibile il termine *Lingua italiana*.

Nell'Area linguistico-artistico-espressiva e nella presentazione *Italiano*, sono apprezzabili vari aspetti quali, per esempio, l'inserimento della lingua nell'Area artistico-espressiva, dove si sottolinea la dimensione *trasversale e specifica* delle discipline, tutte coinvolte nello "sviluppo di competenze linguistiche più ampie e sicure". Le funzioni dei diversi linguaggi, "le potenzialità comunicative ed espressive che le discipline offrono" vengono valorizzate, invitando a realizzare in maniera guidata "operazioni di traduzione da un codice a un altro" che diano la possibilità all'alunno di conoscere "sia gli elementi comuni dei vari linguaggi sia, nello stesso tempo, la specificità da loro assunta all'interno di un particolare codice". La *trasversalità* a cui si accenna non è tanto legata a contenuti aprioristicamente scelti, quanto piuttosto alla centralità del linguaggio e delle sue funzioni, all'integrazione tra la *pluralità* dei linguaggi o a passaggi/commistioni tra i diversi codici, dei quali rilevare somiglianze e differenze.

Altrettanto interessanti sono, nella presentazione *Italiano*, i richiami all'*eterogeneità* dello spazio antropologico entro cui avviene l'apprendimento della lingua (la persistenza della dialettologia, la varietà delle lingue minoritarie, la compresenza di più lingue extracomunitarie). Questa varietà di elementi comporta che "nell'esperienza di molti studenti l'Italiano rappresenti una seconda lingua" e che comunque "l'apprendimento della lingua italiana avven-

ga sempre a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli alunni hanno già maturato nell'idioma nativo". Già nell'Area linguistico-artistico-espressiva si era ribadito di pensare "i curricoli in una *prospettiva interculturale* e comunque attenta ai reali punti di partenza degli alunni"; un concetto questo che ritorna nella presentazione *Italiano* (paragrafo sulla Lettura) in cui la varietà degli idiomi presenti nel territorio nazionale e le lingue minoritarie sono ritenuti una risorsa per l'educazione interculturale. Difatti le varietà e le variabilità linguistiche non sono da considerarsi "come anomalie, ma come normale processo fisiologico legato alla vita delle lingue" (Ferreri, 2005, p.121); esse sono indispensabili a ogni individuo per lo sviluppo e l'esercizio delle capacità linguistiche e per una ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale. Questi significativi passaggi hanno forti implicazioni sul piano socio-linguistico, poiché comportano la considerazione di una lingua, radicata nella "varietà spaziale e temporale, sociale, storica caratterizzante il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società" (Gisel, 1975).

Infine, si attribuisce priorità all'alunno, indicando quale "reale punto di partenza per l'apprendimento linguistico" i suoi repertori linguistici, la familiarità che possiede nei diversi usi comunicativi e "le diverse esperienze culturali che condizionano la percezione, la sensibilità, la gestione del corpo e la gestione dello spazio". Ci troviamo quindi di fronte ad un quadro generale segnato da tratti fondamentali per l'insegnamento linguistico, la cui realizzazione richiede tuttavia scelte e azioni che in alcuni obiettivi non sempre si riscontrano.

Le scelte di campo

Se avanziamo nella lettura scopriamo altri elementi rivolti a riconfermare l'interesse verso l'alunno, del quale si prendono in conside-

razione i bisogni comunicativi (individuali, sociali, cognitivi, motivazionali) e al quale si propongono attività graduali, che tengano conto dei processi di comprensione e di produzione all'orale e allo scritto; esse vanno dalla pratica delle abilità linguistiche, intese come processi dinamici e flessibili, all'acquisizione di una *varietà* di *usi* della lingua e alla elaborazione e fruizione di una molteplicità di *testi, funzionali, creativi, letterari*, sempre "finalizzati ai bisogni comunicativi degli alunni e inseriti in contesti motivanti". Per esempio, nel primo ciclo "grande importanza ricopre lo sviluppo del linguaggio orale in forme via via più controllate. La pratica delle abilità linguistiche orali nella comunità scolastica passa attraverso la predisposizione di ambienti sociali idonei allo scambio linguistico, all'interazione, alla costruzione di significati, alla condivisione di conoscenze, alla negoziazione di punti di vista". In particolare l'interazione sociale viene indicata come essenziale a sviluppare "l'identità linguistica di ogni soggetto, creandosi le premesse per elaborare significati accettati dall'intera comunità". Sappiamo bene quanto le varie forme di oralità influenzino lo sviluppo del pensiero e la relazione con l'altro, fornendo strumenti di conoscenza e di socialità che attivano riflessioni, azioni e comportamenti concreti nella relazione sociale. Affrontarle in classe con una didattica dell'oralità, integrata con le altre abilità, diventa oggi quasi una priorità educativa di formazione democratica. Tuttavia, in questa cornice, dove si attribuisce un significativo rilievo alla dimensione sociale della lingua e all'attivazione dei "processi cognitivi e metacognitivi sottesi all'apprendere", non mancano contraddizioni che meriterebbero di essere discusse per fugare ambiguità o dubbi; in particolare quella che riguarda il paragrafo dedicato alla Lettura (scuola secondaria di I grado): "La lettura di alcuni testi del patrimonio letterario italiano e dialettale, opportunamente selezionati, in ragione dell'età e della maturità dei ragazzi, deve indurre alla discussione, a ipotesi

interpretative, al confronto dei punti di vista. Si attingerà alle opere della nostra più alta tradizione letteraria, come a esempio alcuni versi tratti da Dante, per costruire una solida base culturale”.

Premesso che occorrerebbe approfondire il discorso sull'educazione letteraria, che negli obiettivi di questo documento viene affrontata più in termini tecnicistici che ideativi (rappresentativi-esplorativi delle possibilità espressive ed estetiche della lingua), esile è lo spazio dedicato ad alcuni elementi fondamentali dell'educazione letteraria, come, per esempio, l'educazione dell'immaginario (sperimentazione di mondi possibili e impossibili) e del senso estetico, a cui tuttavia si presta attenzione nella presentazione *Italiano* (“Ruolo primario assume il leggere per soddisfare il piacere estetico dell'incontro con il testo letterario e il gusto intellettuale della ricerca di risposte a domande di senso”). Ma ritornando alla contraddizione segnalata nel paragrafo sopra citato, questa si coglie tra le tre righe iniziali e le successive, dove da una parte si sottolinea la necessità di selezionare i testi del patrimonio letterario e dialettale *in ragione dell'età e della maturità dei ragazzi*; testi che devono indurre alla discussione, a *ipotesi interpretative*, al confronto dei punti di vista; dall'altra, si suggerisce di attingere a opere della nostra più *alta* tradizione letteraria, per esempio ad alcuni versi tratti da Dante, per *costruire una solida base culturale*.

Rispetto a Dante non abbiamo niente da obiettare sul fatto che si leggano alcuni versi nella scuola secondaria di I grado, ma sarebbe profondamente sbagliato indicarlo come modello per costruire *solide basi culturali* in alunni, tra l'altro, con non pochi problemi linguistici, sia all'orale che allo scritto. Questo perché Dante, se emotivamente è accessibile (Benigni insegna), cognitivamente/culturalmente risulta incomprensibile a ragazzi di quell'età, se non a quelli più grandi. La complessità culturale, di cui il nostro sommo scrittore è portatore a ogni livello, richiede una robusta attrezzatura linguistica.

stico-culturale: una sorta di apprendistato linguistico-letterario che si costruisce *progressivamente* nel corso degli anni attraverso piccoli passi, la cui *storia* sia in grado di fornire, a tutti e non solo ai soliti *noti*, strumenti di accesso e di fruizione personale. Quindi, è molto improbabile che con la semplice lettura (ascolto emotivo) di alcuni versi di un grande autore si sviluppino *naturalmente* capacità *interpretative* o si stimolino addirittura confronti significativi tra i diversi punti di vista, che purtroppo si rivelerebbero flebili, stereotipati, se non “inconsistenti”. D'altronde i risultati scolastici hanno frequentemente evidenziato questa realtà, che purtroppo ha bisogno di altro; difatti, se tutto fosse così facile o banale potremmo continuare ad attenerci ai programmi gentiliani, destinati innanzitutto ad alunni istituzionalmente selezionati, *pronti per...*, e sicuramente provvisti di competenze linguistiche di base; ciò consentirebbe di ignorare tranquillamente il numero degli allievi che la scuola continua a disperdere. Resta comunque da capire per chi vale l'indicazione *selezionare i testi in ragione dell'età e della maturità dei ragazzi*. A quanto pare non per Dante. Su questo punto urgerebbe una chiarificazione, che potrebbe rappresentare un'occasione per riprendere a ragionare su che cosa si intende per educazione letteraria (Letteratura? Storia della letteratura? Letterature? Storia delle letterature?) richiamandone alcuni elementi irrinunciabili (Colombo, 2000). Questo aiuterebbe a capire meglio a *che cosa* e a *chi* servono quelle derive storicistiche, sempre più diffuse nella scuola media, che propongono in formato bignamizzato carrellate di storia della letteratura ad alunni i cui livelli di competenza comunicativa e linguistica dovrebbero destare serie preoccupazioni. Forse si pensa che i nostri alunni (scuola secondaria di primo grado), sovente sprovvisti dei livelli soglia (lingua della *sopravvivenza*), possano capire e gustare la letteratura senza l'ausilio della lingua! Quando invece si è sempre ritenuto che la comprensione letteraria si potesse raggiungere con il supporto di quella lingui-

stica e grazie a un costante rapporto e scambio reciproco tra educazione linguistica e letteraria. Su questo versante non guasterebbe confrontarsi per fissare qualche punto fermo.

A queste notazioni ne aggiungiamo un'altra del tutto positiva per il carattere agile, chiaro e sintetico del formato del testo, che si articola in Traguardi (finalmente essenziali!) per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria (6) e secondaria di I grado (8) e in Obiettivi di apprendimento al termine delle classi 3a e 5a della scuola primaria e della classe 3a della scuola secondaria di I grado. In conclusione queste pagine iniziali (*Area linguistico-artistico-espressiva*, presentazione. *Italiano*), ripercorrono, seppur a grandi linee, il cammino tracciato in questi ultimi trent'anni dai Documenti ufficiali (Programmi del 1979, 1985, Curricoli De Mauro), intenzionati a offrire opportunità di crescita culturale a tutti e a garantire i diritti di cittadinanza a ognuno. Siamo quindi di fronte a un orientamento di buon auspicio, confermato pure dai Traguardi e da gran parte degli Obiettivi, che appaiono del tutto condivisibili.

Tra Traguardi e Obiettivi

Alcuni obiettivi, soprattutto della scuola primaria, risultano tuttavia problematici e richiederebbero qualche variazione. Riguardo a questi possiamo brevemente notare che la rilevanza attribuita allo sviluppo del linguaggio orale poteva essere ulteriormente potenziata, inserendo tra gli obiettivi di *ascoltare e parlare* (interessante è il confronto con le altre abilità linguistiche) i principali generi testuali orali, i quali avrebbero arricchito il lavoro sugli scambi comunicativi e su una *varietà di forme testuali* orali, ai quali il bambino è quotidianamente esposto e a cui fa riferimento il primo *traguardo* (scuola primaria). Come sarebbe stato opportuno accentuare (classi 4a e 5a) l'importanza del linguaggio televisivo, che rappresenta uno dei principali canali di formazione linguistica e di modella-

mento del pensiero dei bambini. Ma il punto dolente riguarda la *Riflessione sulla lingua*, in cui si propone, anche per la scuola primaria, gran parte della grammatica esplicita, che, come ha da tempo notato M.L. Altieri Biagi, “non dovrebbe esserci”. [...] Fino agli 8-9 anni più si risparmia ai ragazzi la grammatica esplicita e meglio è. [...] I bambini devono riflettere sul significato delle parole e sul modo in cui le mettono insieme (le combiniamo, le collochiamo, le modifichiamo formalmente) nel discorso. Questa è la grammatica intelligente a cui bisogna aprire le porte: quella che parte dall’osservazione del testo e dalla sua interpretazione. [...] Altrimenti proponiamo al bambino delle categorie grammaticali prima di averlo fatto riflettere sui fenomeni reali” (Altieri Biagi, 2005, p.16). Difatti la *Riflessione sulla lingua*, ben tratteggiata nelle righe iniziali della presentazione *Italiano* (“la riflessione sulla lingua partirà dall’osservazione degli usi linguistici per giungere a generalizzazioni astratte”), si concretizza poi, negli obiettivi, nella capacità di “riconoscere e denominare” categorie grammaticali e sintattiche appartenenti, tra l’altro, a un unico modello metalinguistico, *la grammatica della frase*, che risulta la più decontestualizzata e la più astratta per il bambino. Altri modelli, centrati sul significato (*grammatica nozionale*) o che studiano gli aspetti pragmatici della comunicazione (*grammatica pragmatico-funzionale*) e i fatti di lingua “estraendoli e astraendoli dai testi, cioè da unità reali, funzionali, della lingua” (*grammatica del testo*) vengono trascurati, seppur più *contestualizzati* e *funzionali* all’uso consapevole e corretto delle *varietà* linguistiche; quindi particolarmente adatti al “risveglio di consapevolezza linguistiche in rapporto allo sviluppo del pensiero (in tutte le sue manifestazioni) e al rafforzamento dei rapporti sociali” (Altieri Biagi, 2005, p. 14).

Nel traguardo relativo alla *Riflessione linguistica* si legge: “Svolge attività esplicite di riflessione linguistica su ciò che si dice o si scrive, si ascolta o si legge, mostra di cogliere le operazioni che si fanno

quando comunica e le diverse scelte determinate dalla varietà di situazioni in cui la lingua si usa”. Mentre fra gli obiettivi ne riscontriamo pochi utili allo scopo. Per raggiungere il traguardo indicato servirebbero obiettivi che invitano alla riflessione sui significati, sugli aspetti pragmatici della comunicazione e sulle differenti testualità. Invece tra i tre proposti per la 3a elementare uno richiede ai bambini di terza elementare di: “Conoscere le parti variabili del discorso e gli elementi principali della frase semplice”, cioè l’articolo, il nome, l’aggettivo, il pronome e il verbo insieme agli elementi della frase. Per la 5a elementare si è addirittura condensato in *un solo* obiettivo buona parte della *grammatica della frase*, invitando a lavorare sull’analisi logica: “Riconoscere e denominare le parti principali del discorso e gli elementi basilari di una frase; individuare e usare in modo consapevole modi e tempi del verbo; riconoscere in un testo i principali connettivi (temporali, spaziali, logici); analizzare la frase nelle sue funzioni (predicato e principali complementi diretti e indiretti)”. Evidentemente si pensa che la conoscenza degli elementi basilari della frase e l’analisi dei complementi diretti e indiretti bastino a raggiungere il traguardo sopra citato e cioè a far capire, a bambini di 8-10 anni, le “operazioni che si fanno quando si comunica, nonché le diverse scelte determinate dalla varietà di situazioni in cui la lingua si usa”. Sulla stessa lunghezza d’onda si collocano gli obiettivi della scuola secondaria di I grado, che appaiono in genere meglio calibrati. Difatti la *Riflessione sulla lingua* si apre ad altri campi (comunicazione e testualità), ma, pure qui, in *un solo* obiettivo (il primo) si racchiudono tanti aspetti della sintassi del periodo (analisi del periodo), senza tener conto di altro.

Siamo di fronte a una situazione che rischia di conservare l’esistente (analisi logica, nella scuola primaria; analisi del periodo nella scuola secondaria di I grado) ignorando gli esiti che conosciamo. Quando invece il Documento avrebbe dovuto inviare alle scuole un

segnale di cambiamento, in vista proprio dell'obbligo di istruzione a 16 anni, che consente scelte diverse e tempi più distesi per svolgere simili argomenti (morfologia e sintassi). Inoltre l'adozione prevalente di questo modello metalinguistico, seppur contenuto in un solo obiettivo, porta a vanificare, in parte, quel richiamo continuo all'*eterogeneità* e alla *varietà* linguistico-culturale, la cui riflessione rimanda a modelli *plurimi*. In effetti, se la scuola mira alla formazione di un pensiero critico, aperto all'alterità, sì da investire una varietà di piani tra cui quello "logico e dialettico", il privilegiamento di un modello (linguistico-letterario) rischia di negare i contributi interpretativi degli alunni e soprattutto di sviluppare un pensiero "unico" e atteggiamenti acritici e "dogmatici". Un problema questo non secondario per chi è interessato all'interculturalità.

Dal nostro punto di vista occorrerebbe da un lato ri-precisare la distinzione tra *Riflessione sulla lingua* e *Grammatica* sulla quale c'è ancora confusione, accogliendo le osservazioni di M. L. Altieri Biagi; dall'altro indicare, per l'*eventuale* esplicitazione grammaticale, modelli metalinguistici *plurali*, individuando fra questi quelli più *adeguati* al bambino (piano epistemologico-pedagogico), con lo scopo di condurlo a ragionare sui diversi significati e usi della lingua, compresa quella orale, e a operare scelte tramite il controllo consapevole sulla lingua. Ciò comporterebbe il ridimensionamento del modello dominante (qualunque esso sia) sottolineando il fatto che nella scuola di base la *grammatica della frase* può generare i risultati attesi (i traguardi indicati dallo stesso Documento) se proposta in dosi *omeopatiche* (contenuti fondamentali e adeguati) e soprattutto se preceduta da altre forme di riflessione (contesti, scambi comunicativi e testi), funzionali all'apprendimento linguistico dell'alunno e all'acquisizione di competenze di tipo sociolinguistico, pragmatico e testuale. Altrimenti questo tipo di grammatica, pur invocato dai più come il toccasana dell'insuccesso linguistico a scuola, continuerà a

essere *improduttivo e sterile* per molti studenti, tanto che nella scuola secondaria di II grado capita spesso di incontrarli con serie difficoltà a spiegare semplici funzionamenti linguistici, nonostante il sistematico lavoro grammaticale effettuato nella scuola secondaria di I grado. Un problema questo che conviene approfondire, poiché a lungo andare finisce per cancellare, insieme alla finalità della “lingua per la cittadinanza”, una formazione interculturale, fondata su quell’idea di differenza tra uguali, fino ad arrivare a rimettere in discussione il concetto di *pluralismo* e di *cambiamento*.

Non temiamo quindi di parlare di Lingue e linguaggi, di Grammatiche e di Letterature, augurandoci che nell’anno in corso siano apportate delle modifiche e soprattutto ci si basi, per le prove nazionali, sui traguardi in uscita e non tanto su specifici obiettivi. Difatti la scelta di alcuni di questi potrebbe risultare arbitraria e in contrasto con i traguardi in uscita previsti.

Bibliografia

- Altieri Biagi M. L. (1998), *La grammatica scoperta nel macigno*, “Italiano e Oltre”, n.5.
Altieri Biagi M. L. (2005), *Imparare l’uso della lingua*, “La Vita Scolastica”, n.11.
Colombo A. (2000), *Riparlamo di letteratura*, “Italiano e Oltre”, n. 2.
Corno D. (2000), *A che serve l’italiano?*, Lend, “Lingua e Nuova Didattica”, n. 3.
Corno D. (2002), *Cosa ne penserebbe Manzoni*, “Italiano e Oltre”, n. 1.
Corno D. (a c. di) (2000), *Insegnare italiano: un curriculum di educazione linguistica. Grammatica o grammatiche?* Milano, La Nuova Italia.
Della Casa M., *Insegnare la grammatica in Vademecum di educazione linguistica*, Corno D. (a c. di) (1993), Firenze, La Nuova Italia.
De Mauro T., Lodi M. (1993), *Lingua e dialetti*, Roma, Editori Riuniti.
Giscler (1975), *Dieci tesi per un’educazione linguistica democratica. Idee per un curriculum di educazione linguistica democratica* (2004).
Ferrerri S., Guerriero A. R., (2005), *Educazione linguistica vent’anni dopo e oltre*, Firenze, La Nuova Italia, 1998. Piscitelli M., Piochi B., Chesi S., Mugnai C., (2001), *Idee per il curriculum verticale*, Napoli, Tecnodid.
Simone R. (1993) *Le parole e le cose*, “Italiano e Oltre”, n. 2.
Sobrero A. (1996), *Il peso della grammatica*, “Italiano e Oltre”, n. 3.

LE LINGUE COMUNITARIE

Tiziana Cignatta

Parole chiave per l'apprendimento plurilingue

Il Consiglio d'Europa ha avuto fin dal suo nascere una vocazione plurilingue. Già il testo fondante del 1954 raccomandava di incoraggiare lo studio delle lingue, della storia e della civiltà dei Paesi europei. Da allora Risoluzioni e Raccomandazioni non hanno mai cessato¹ di sottolineare l'importanza dello studio di più lingue per la formazione di un cittadino culturalmente consapevole. Alla diversità linguistica è dedicata anche la Guida per l'Elaborazione politica in Europa del 2007² che, nel ricordare la pluriennale vocazione plurilingue dell'Unione Europea, evidenzia anche l'importanza dell'acquisizione di una competenza interculturale condivisa.

In quest'ottica, le "Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione" si collocano in modo coerente riprendendo diverse parole chiave ricorrenti nelle indicazioni europee. Il riferimento alle "lingue comunitarie" innanzitutto - il termine lingue straniere compare diverse righe più avanti - collegato alla "cittadinanza attiva", che sottolinea una dimensione europea, in cui la lingua è lo strumento per l'incontro con l'altro, percepito non più come *straniero*, ma come membro di una comunità che varca i confini - e le ristrettezze - dei singoli Stati. Il concetto di "competenza plurilingue e pluriculturale", poi, che apre alla costruzione di un'identità linguistica e culturale che integri un'esperienza diversificata dell'alterità, attraverso il contatto con più lingue e culture. Il successivo riferimento all'esperienza, alla "esplorazione", al "fare con la lingua" sottolinea la dimensione del *learning by doing*, dell'imparare facendo, in un'ottica attiva e propositiva dell'apprendimento linguistico. Ed è la capacità di affrontare i problemi attraverso l'attivazione di processi cognitivi, promossa dall'ALP,

l'Apprendimento Linguistico Integrato a contenuti disciplinari. Tramite la lingua straniera, infatti, l'alunno impara "a studiare altre discipline", a veicolare cioè contenuti disciplinari non linguistici. La competenza linguistica si arricchisce, pertanto, della dimensione dei vari *saperi*, e contribuisce a costruire il *saper fare* e il *saper essere*⁴ globale dell'apprendente in una prospettiva "orizzontale" e trasversale dell'apprendimento. Nello sviluppo delle competenze e della personalità dell'individuo, un ruolo importante è riservato, infine, all'"uso di tecnologie informatiche", che amplia le modalità e le prospettive del rapporto con l'esterno e con l'altro.

Il Quadro comune europeo di riferimento: apprendimento, insegnamento, valutazione

Le Indicazioni per il curricolo fanno esplicito riferimento alla necessità di "tenere presente" il *Quadro comune europeo di riferimento* per le lingue (*QCER*) del Consiglio d'Europa. Il *QCER* è in effetti il maggior testo di riferimento per l'apprendimento/insegnamento delle lingue degli ultimi due decenni. La sua stesura nasce in seguito alla raccomandazione espressa nel Simposio internazionale tenutosi a Rüslikon, in Svizzera, nel novembre del 1991⁵, sul tema "Trasparenza e coerenza nell'apprendimento delle lingue in Europa: obiettivi, valutazione, certificazione", in cui si invitava il Consiglio d'Europa a sviluppare un quadro di riferimento trasparente e coerente per la descrizione dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue a tutti i livelli, che costituisse la base per un confronto internazionale degli obiettivi e delle qualificazioni. Che le Indicazioni per il curricolo indichino il *QCER* come termine di riferimento e di confronto è quindi un elemento di fondamentale importanza, tanto più che nel farlo esse sottolineano la dimensione della "progettazione didattica" e la "valutazione degli apprendimenti". Ora, alla prima il *QCER* dedica ampio spazio, in particolare nel

capitolo 6, “Apprendere e insegnare una lingua”, in cui, dopo aver in precedenza definito le competenze dell’apprendente, si entra nell’ambito delle opzioni metodologiche, degli strumenti, delle strategie. Alla valutazione è invece dedicato il capitolo conclusivo del *QECR*, il n. 9, dal titolo, appunto, “Valutazione”, che offre dapprima un confronto tra i vari tipi di valutazione - continua, puntuale, diretta, indiretta e così via - e prosegue poi con la formulazione dei descrittori di competenze.

E se la stesura del *QECR* risale ai primi anni novanta, la sua importanza e attualità è stata ribadita dalle iniziative⁶ e pubblicazioni dedicate a questo testo nel 2007, che hanno evidenziato la sua fondamentale funzione di riferimento e la necessità di una più adeguata formazione degli insegnanti al suo uso, anche tramite la creazione di kit appropriati. È stata inoltre sottolineata la necessità di una messa in opera di efficaci dispositivi di valutazione e l’identificazione di un “indicatore comune europeo delle competenze linguistiche dei giovani europei alla fine del periodo di scolarizzazione obbligatoria”⁷ in quello che è definito come “lo spazio educativo europeo”⁸.

Indicazioni per il curriculum, *QCER* e descrittori di competenze

Se nella parte introduttiva al testo sulle lingue comunitarie delle Indicazioni per il curriculum (pp. 58-59) è dunque già evidente il rapporto con il *QCER*, sia nella scelta terminologica, che rimanda a parole chiave per l’apprendimento delle lingue presenti nel Quadro, sia nell’esplicito riferimento al *QCER*, è tuttavia nella parte successiva (pp. 59-62) che tale relazione si concretizza. Dopo un’introduzione generale, infatti, le Indicazioni per il curriculum proseguono con l’individuazione di “obiettivi di apprendimento” sia per la scuola primaria - alla fine della classe terza e al termine del quinquennio di scuola primaria per la lingua straniera, sia per la scuola seconda-

ria di primo grado, al termine del terzo anno, per la prima e la seconda lingua straniera. È proprio nella puntuale indicazione di tali obiettivi, e nella loro suddivisione in competenze da raggiungere - che si esplicita - ed è un'esplicitazione chiara e coerente - questo rapporto. Il *QCER*, infatti, suddivide le competenze in sei livelli: A1 (*Contatto/Breakthrough*) - A2 (*Sopravvivenza/Waystage*) corrispondenti al livello elementare; B1 (*Soglia/Threshold*) - B2 (*Progresso/Vantage*) - per il livello intermedio; C1 (*Efficacia*) - C2 (*Padronanza*) relativi al livello avanzato. Per ogni livello esso evidenzia delle attività comunicative: *ricezione* (orale e scritta) - che sostituiscono nella nomenclatura le abilità di ascolto e di lettura - in cui l'apprendente è solo; *produzione* (orale e scritta) - al posto del parlato e della scrittura - in cui vi è un solo utilizzatore; *interazione* (orale e scritta), in cui l'apprendente è in interazione con una o più persone. Ed è in questa ultima attività comunicativa che si evidenzia la novità del *QCER*, che sottolinea l'importanza della comunicazione e la differenza tra la produzione - un monologo, per esempio - e l'interazione. Sulla base di questa gamma di attività comunicative e della divisione in livelli, il *QCER* declina dei descrittori di competenze che costituiscono un insieme flessibile ma allo stesso tempo coerente e progressivo. Le Indicazioni per il curriculum riprendono sia la terminologia del *QCER*, affiancandovi quella tradizionale per chiarezza, sia la formulazione dei descrittori di competenze, che diventano obiettivi di apprendimento da raggiungere alla fine dei vari percorsi di studio, in un'ottica di "verticalità" come è detto nella parte introduttiva, e quindi di rispetto della progressione linguistica di chi apprende.

Obiettivi di apprendimento per la scuola primaria

Sono le competenze di base che consentono di comprendere (ricezione orale e scritta) e di interagire in contesti di uso quotidiano

(interazione orale), il primo obiettivo da raggiungere al *termine del terzo anno* di studio della lingua. In questa prima fase il parlato è contestualizzato nello scambio comunicativo - non è prevista infatti la produzione orale - mentre lo scritto si risolve in semplici attività di copiatura e scrittura relative alle “attività svolte in classe”. Si insiste sulla lentezza dell’eloquio, per facilitare la ricezione orale, e sull’uso di elementi visivi, in funzione di supporto semantico, per la ricezione scritta. La componente ludica, fondamentale in questa fascia d’età, compare con il gioco nell’interazione orale, dove si dà la preminenza alla comunicazione nell’invitare ad accettare “frasi memorizzate adatte alla situazione, anche se formalmente difettose”.

Per quanto riguarda gli obiettivi da conseguire al *termine della classe quinta*, le attività comunicative contemplate sono le stesse previste per i primi tre anni di studio della lingua; si approfondiscono invece le competenze linguistiche. Nella ricezione orale compare la capacità di “identificare il tema generale di un discorso” sempre nell’ambito, però, di argomenti noti e vicini agli interessi degli alunni. Compaiono nell’interazione orale la mimica e la gestualità quali elementi di rinforzo alle competenze linguistiche. Nella produzione scritta si amplia la gamma di testi che includono biglietti, brevi lettere e messaggi, prediligendo anche qui la comunicazione alla correttezza formale.

Nell’introduzione agli obiettivi, nel riquadro definito “Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria per la lingua straniera”, si sottolineano inoltre atteggiamenti positivi, quali la capacità di cooperare in modo attivo con i compagni, di mostrare fiducia verso l’altro, di mantenere un atteggiamento aperto nei confronti delle differenze culturali che sono man mano individuate. La necessità di conseguire competenze linguistiche si intreccia così saldamente con l’importanza di veicolare - tramite l’uso della lingua materna e della lingua straniera - aspetti che invi-

tino al rispetto, alla reciproca conoscenza, alla collaborazione, al confronto costruttivo. Nella parte introduttiva le Indicazioni per il curriculum si riferiscono altresì a quelli che nel *QCER* sono definiti “usi estetici della lingua”, l’utilizzo cioè di filastrocche, storie e testi letterari di diversi Paesi per aumentare la motivazione allo studio della lingua straniera, favorendo la conoscenza di un comune patrimonio europeo. Le competenze da raggiungere alla fine della scuola primaria si collocano a livello A1 del *QCER*. Le Indicazioni per il curriculum tendono, in questa fascia d’età, allo sviluppo di competenze linguistiche parziali, puntando sullo sviluppo di competenze generali, quali appunto la scoperta della diversificazione linguistica e culturale, l’attenzione alla gestualità e agli elementi estetici, la relativizzazione culturale, coerentemente con quanto espresso per gli scenari del curriculum della scuola primaria europea dal *QCER*.¹⁰

Obiettivi di apprendimento per la scuola secondaria di primo grado

Il passaggio ai “Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado” avviene in una prospettiva trasversale, valida per l’apprendimento di *entrambe le lingue straniere*, con una doppia valenza: da un lato l’approccio metacognitivo, che valorizza per esempio la capacità di individuare analogie e differenze o effettuare collegamenti, dall’altro l’approccio interculturale, che coglie e spiega le differenze culturali, senza preclusioni. Per quanto riguarda gli obiettivi per la prima lingua straniera, il cui studio è iniziato nella scuola primaria, si prevede poi un approfondimento delle competenze linguistiche e un ampliamento della gamma delle attività comunicative. Compare, infatti, la produzione orale, definita “non interattiva”, in cui l’apprendente descrive situazioni quotidiane o comunque vicine ai suoi interessi, in modo semplice, ma con frasi che risultano correlate, anche se si prevedono “esitazioni ed errori formali che non compromettano però la comprensibilità del messaggio”.

Le competenze linguistiche apprese nell'ambito dei tre anni di studio si collocano a livello A2 del *QCER*. Lo studio della seconda lingua straniera prevede lo sviluppo di una competenza comunicativa di base in ambito quotidiano, e comunque legato al vissuto personale e alla comunicazione di bisogni immediati.

Le sfide della prassi alla teoria

Le Indicazioni per il curriculum in merito alle lingue comunitarie sono quindi ampiamente condivisibili sul piano metodologico-didattico e chiaramente leggibili in chiave europea. Le eventuali problematiche sono pertanto individuabili sul piano dell'applicazione piuttosto che su quello della teoria: la formazione dei docenti - nel passaggio dall'insegnante specialistico a quello specializzato, nella scuola primaria - la "pari dignità" tra l'inglese e la seconda lingua straniera - in termini di ore di studio, di collocazione oraria, di opportunità offerte, nella secondaria di primo grado. È possibile, infatti, che le scelte fatte dalle singole Istituzioni scolastiche, nell'ambito dell'autonomia, porti a un'eterogeneità di offerte educative. Per entrambi gli ordini di scuola si può poi prevedere la difficoltà da parte degli insegnanti di accettare il raggiungimento di competenze parziali, prediligendo la spontaneità e l'immediatezza della comunicazione al rigore formale.

Al di là di questi e altri punti di riflessione che si possono enucleare, la possibilità di garantire a tutti gli alunni lo studio di due lingue comunitarie dall'inizio della scuola secondaria di primo grado, oltre a costituire una chiara e positiva risposta alle richieste emerse dal Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, costituisce una preziosa opportunità di crescita linguistica e interculturale e un invito allo scambio e all'apertura verso l'altro che giunge proprio alle soglie del 2008, definito dal Parlamento Europeo e dal Consiglio d'Europa, *Anno europeo del dialogo interculturale*.

Bibliografia

- Cignatta, Tiziana, *Qui a peur des compétences (clés)? Langues étrangères, FLE et compétences clés en Europe: la longue voie de la définition des compétences communes à la réalisation et à l'évaluation de l'apprentissage*, *Synergie Europe*, n.1, Gerflint, pp. 205-215.
- Consiglio Europeo di Lisbona, 23 e 24 marzo 2000, *Conclusioni della Presidenza. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 2007.
- Martyniuk, Waldemar, Noijons, José, *Synthèse d'une enquête su l'utilisation du CECR au niveau national dans les Etats Membres du Conseil de l'Europe*, Strasbourg 2007.
- Piccardo, Enrica (coordonné par), *Synergie Europe. La richesse de la diversité: recherches et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures*, Gerflint, n.1, année 2006.
- Portfolio Europeo delle Lingue* (modelli validati dal Consiglio d'Europa).
- Rapport sur le Forum intergouvernemental su les politiques linguistiques*, « *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités* », Strasbourg, 6-8 février 2007.
- Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, La Nuova Italia, Oxford 2002.
- Trim, John L. M, *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe, 1954-1997*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg.

Sitografia

- <http://www.annaliistruzione.it>
- <http://coe.int>
- <http://eur-lex.europa.eu/it/index.htm>
- http://europa.eu/index_it.htm
- http://www.europarl.europa.eu/news/public/documents_par_theme/906/default_it.htm
- <http://www.interculturaldialogue2008.eu>
- <http://ue.eu.int>

NOTE

- ¹ Si veda in proposito oltre alle singole Raccomandazioni e Risoluzioni del Consiglio d'Europa, Trim, *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe, 1954-1997*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg.
- ² Conseil de l'Europe, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg, 2007.

³ Il corrispettivo inglese è *CLIL, Content Language Integrated Learning*.

⁴ Cfr. Edizione italiana *QCEC*, 2.1.1., “Le competenze generali di un individuo”, pp. 13-15.

⁵ Nell’ambito dello stesso Simposio si è decisa la creazione di un *Portfolio Europeo delle Lingue (PEL)*, nell’ottica non solo di una registrazione delle certificazioni e degli apprendimenti linguistici, ma anche di una valorizzazione delle competenze e dell’incremento della capacità di autovalutazione dell’apprendente.

⁶ In particolare il Forum intergovernamentale sulle politiche linguistiche, dedicato al *QCEC*, tenutosi a Strasburgo dal 6 all’8 febbraio 2007.

⁷ Rapport sur le Forum intergouvernemental su les politiques linguistiques, *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECER) et l’élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités*, Strasbourg, 6-8 février 2007, p. 35.

⁸ Ibidem.

⁹ Cfr. Edizione italiana *QCEC*, 4.3.5, p. 70.

¹⁰ Cfr. Edizione italiana *QCEC*, 8.3.2, pp. 209-211.

ARTE E IMMAGINE: CINQUE PISTE DI LETTURA

Walter Moro

Si possono cogliere gli aspetti innovativi più significativi delle Indicazioni per il curricolo per quanto riguarda Arte e Immagine, analizzandole attraverso cinque possibili piste di lettura.

La prima pista evidenzia il fatto che le Indicazioni relative ad Arte e Immagine, da un lato si pongono in continuità con la ricerca didattica e con le esperienze più significative nel campo della comunicazione visiva e dell'arte, sviluppate a partire dai programmi didattici della scuola media del 1979 e di quelli della scuola elementare del 1985; dall'altro segnano una netta discontinuità con l'impianto di Arte e Immagine contenuto nelle "Indicazioni nazionali dei piani di studio personalizzati", introdotte con il Decreto Legge n. 59/2004, impianto organizzato su una prescrittiva e analitica serie di obiettivi specifici di apprendimento (solo per Arte e Immagine ne sono stati contati più di cinquanta) articolati in un percorso didattico rigidamente imposto, con il modello 1+2+2 per la scuola primaria e 2+1 per la scuola secondaria di I grado.

Diversamente, l'impianto di Arte e Immagine contenuto nelle "Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione", risulta organizzato verticalmente, dai 6 ai 14 anni, e basato: a) sul raccordo con la scuola dell'infanzia; b) su un'articolazione flessibile degli obiettivi di apprendimento, definiti per la terza e la quinta classe della scuola primaria e per la terza media; c) su traguardi di competenze a 11 e a 14 anni.

La seconda pista di lettura individua il fatto che le Indicazioni per il curricolo hanno come punto di riferimento l'alunno reale, immerso nella società della comunicazione multimediale: non si parla di un alunno astratto, ma di un alunno che quando entra a

scuola ha già acquisito un bagaglio di conoscenze e di esperienze audiovisive, espressive e multimediali, molto ampio, che la scuola - come viene indicato nella premessa di Arte e Immagine - non deve disperdere ma “riconoscere, valorizzare e ordinare”.

Le ricerche documentano che nell’arco di vita che va dai 6 ai 14 anni un bambino trascorre mediamente oltre 15.000 ore a contatto con i *media* (tv, computer, videogiochi, cellulari e altro), un tempo superiore a quello trascorso sui banchi di scuola. La progettazione del curricolo di Arte e Immagine deve partire dall’esperienza visiva del bambino e tener conto dei bisogni espressivi e comunicativi generati dai nuovi *media* sui processi cognitivi, affettivi e comportamentali.

È fondamentale, nella progettazione del percorso educativo, tenere strettamente insieme il curricolo formale, dei saperi trasmessi dalla scuola, con il curricolo “non formale e informale”, cioè con le conoscenze acquisite dall’alunno fuori dalla scuola.

La sfida che la scuola ha davanti è infatti quella di assumere nel proprio progetto una visione complessiva del processo educativo dell’alunno tenendo conto di tutte le conoscenze e le esperienze pregresse in termini di competenze.

Arte e Immagine, inserita nell’ambito linguistico/espressivo/artistico, può, insieme alle altre discipline, giocare un ruolo centrale nel contribuire a far sì “che la scuola si apra al mondo, portandola a confrontarsi con la cultura giovanile e con le nuove modalità di apprendimento prodotte dalle tecnologie della comunicazione.”

La terza pista di lettura riguarda le finalità e l’impianto epistemologico della disciplina.

Il percorso educativo di Arte e Immagine nell’arco della scuola che va dai 6 ai 14 anni (ma oggi, dopo la Legge n. 296/2006 che innalza l’istruzione obbligatoria, sarebbe opportuno tragaruardarlo sino ai 16 anni) ha la finalità di garantire a ogni studente solide

conoscenze e competenze per poter essere un “cittadino colto e alfabetizzato, in grado di leggere e capire, in termini critici, i linguaggi delle immagini, multimediali e dell’arte e di potersi esprimere e comunicare utilizzando il linguaggio visuale”.

La finalità del curriculum di Arte e Immagine è di garantire a tutti gli studenti (futuri cittadini della Repubblica) l’acquisizione di tre macro tipologie di competenze: saper leggere e interpretare in modo critico le immagini audiovisive e multimediali; saper leggere, capire e apprezzare un bene culturale, un’opera d’arte antica, moderna e contemporanea; saper esprimere e comunicare in modo creativo e personale con il linguaggio delle immagini sperimentando e utilizzando diversi tipi di *media*, da quelli elettronici (dal cellulare alla fotografia, dalla videocamera alla rielaborazione con il computer ecc.) a quelli tradizionali, basati su materiali e tecniche grafiche, pittoriche e plastiche.

La lettura critica delle immagini

Centrale nel curriculum è sviluppare la competenza di lettura sia delle immagini sia delle opere d’arte. Oggi, nella società della comunicazione elettronica incentrata sul linguaggio simbolico e immateriale delle immagini, saper leggere in modo critico costituisce una delle competenze più importanti da sviluppare; è una competenza eminentemente trasversale perché non riguarda solo Arte e Immagine, ma coinvolge in forma integrata tutte le discipline dell’ambito linguistico /espressivo/ artistico.

Insegnare a leggere e a interpretare in modo critico il linguaggio multimediale, infatti, è un compito non solo di Arte e Immagine, ma di tutta la scuola che deve fornire al cittadino competenze metodologiche per metterlo in grado di decodificare e leggere in modo interattivo tutti i linguaggi, a incominciare da quello televisivo per arrivare a quello più complesso di Internet .

Si tratta di sviluppare un'educazione alla multimedialità che si ponga l'obiettivo di portare l'alunno dal guardare e ascoltare in modo passivo, al leggere in modo attivo, critico, e a comprendere il significato "nascosto" di ciò che vede e ascolta.

Per ottenere questo risultato l'insegnante deve usare una metodologia attiva, capace di coinvolgere e motivare direttamente lo studente.

L'insegnante deve guidare lo studente alla comprensione attraverso un dispositivo cognitivo, basato su un percorso di domande denotative che hanno come obiettivo quello di portare l'alunno a riflettere sugli elementi significativi del messaggio (per esempio, un'immagine fotografica, un telegiornale, uno spot, un testo web ecc.), di fare relazioni e di ricavare coerentemente una propria interpretazione critica di ciò che ha visto.

Lavorare sulla lettura di testi audiovisivi e multimediali (organizzati su codici iconici, sonoro/musicali, verbali, scritti) richiede un approccio interdisciplinare e che gli insegnanti abbiano chiaro che il processo di comprensione delle immagini avviene attraverso modalità cognitive simultanee, a differenza del testo scritto/stampato che si legge attraverso modalità di tipo lineare e temporale. È importante aver chiaro, sul piano dell'apprendimento, che l'immagine sviluppa maggiormente la categoria cognitiva dello spazio, mentre il testo scritto soprattutto la dimensione cognitiva del tempo.

La lettura delle opere d'arte e del patrimonio artistico

Un'altra competenza, centrale nel curriculum di Arte e Immagine, da sviluppare negli alunni a partire dalla scuola dell'infanzia, è quella che riguarda la comprensione delle opere d'arte e dei beni culturali. Si dice nella presentazione di Arte e Immagine che l'alunno deve apprendere, "a partire dal primo ciclo, gli elementi di base del linguaggio delle immagini e allo stesso tempo" che deve sperimentare

tare “diversi metodi di lettura delle opere d’arte, anche con esperienze dirette nel museo.”

La conoscenza operativa della grammatica del linguaggio visuale (linea, colore, forme, spazio, composizione ecc.) costituisce, insieme con la padronanza di diversi approcci metodologici, la base di partenza per avviare alla lettura, non solo delle immagini, ma anche delle opere d’arte.

Portare l’alunno a osservare e a scoprire nelle opere d’arte di grandi artisti gli effetti espressivi prodotti dai toni di colore, le atmosfere create dalle luci e dalle ombre, le diverse linee utilizzate per ottenere forme piatte o tridimensionali, può costituire un primo livello per “creare un atteggiamento di curiosità e di interpretazione positiva con il mondo artistico”.

Nel curriculum la conoscenza dell’arte antica, moderna, contemporanea e del patrimonio artistico assumono una rilevanza centrale.

Lo studente nell’ambito della scuola dell’obbligo dovrà avere acquisito competenze metodologiche per leggere un numero significativo di opere d’arte antiche e moderne, aver fatto esperienze di lettura nel museo e avere una conoscenza diretta del patrimonio artistico del proprio territorio. Viene suggerito un approccio alla lettura delle opere d’arte viste nel loro contesto storico, inoltre viene detto che “imparare a leggere le opere d’arte sensibilizza e potenzia nell’alunno le capacità estetiche ed espressive, rafforza la preparazione culturale, serve anche a sviluppare il senso civico”.

Un particolare spazio viene dato alla conoscenza dei beni culturali e ambientali presenti nel proprio territorio, vista come occasione per “educare alla cittadinanza unitaria e plurale” in quanto documenti materiali, espressioni artistiche, culturali che “servono a conoscere e a trasmettere le nostre memorie nazionali”, contestualizzate però non solo in un ambito “locale”, ma anche “globale”, europeo ed extraeuropeo.

L'approccio ai beni culturali, l'educazione alla conservazione e alla salvaguardia del patrimonio artistico e ambientale, costituiscono un asse educativo centrale di una scuola moderna, che non può essere affrontato solo da Arte e Immagine, ma richiede, per essere praticato in modo efficace, una collaborazione fra più campi disciplinari, in particolare della storia, dell'arte, delle scienze e della tecnologia.

Immagini, arte e intercultura

Una possibile quarta pista di lettura delle Indicazioni per il curricolo è il ruolo attribuito alla conoscenza dell'arte e delle immagini come strumento per favorire l'integrazione multiculturale. Differenziazione degli stili di apprendimento ed eterogeneità di provenienza sociale e culturale sono oggi elementi che caratterizzano assai spesso la nostra scuola, dove non è raro trovare in una stessa classe alunni provenienti da Paesi e culture diverse.

Le immagini, le opere d'arte, la musica sono linguaggi universali che possono essere utilizzati come supporto didattico per l'apprendimento della lingua e come strumenti di confronto e incontro tra culture diverse.

Le immagini fotografiche, i cartoni animati, alcuni spot, molti film, sono strumenti fondamentali per sviluppare un'educazione multiculturale basata sulla conoscenza e la condivisione delle diversità. In particolare, la conoscenza dell'arte, vista in un quadro non solo nazionale ed europeo, ma planetario, può costituire un grande strumento di confronto, di crescita culturale e di rispetto delle diverse culture. Per esempio, far comprendere l'incidenza che ha avuto l'arte africana nello sviluppo delle avanguardie artistiche del Novecento, come il Cubismo, l'Espressionismo, il Dadaismo, o il ruolo avuto dall'arte orientale, in particolare islamica, cinese e giapponese, nell'influenzare gli artisti impressionisti e dell'*Art Nouveau*, serve a far discutere e a coinvolgere gli alunni, a evidenziare gli

aspetti comuni e le diversità, a far riconoscere agli alunni stranieri una loro identità culturale e a valorizzare il ruolo che queste culture hanno avuto sull'arte europea.

È particolarmente importante che partendo da Arte e Immagine si costruisca nella scuola un laboratorio interculturale con lettere, musica, attività motoria per produrre musica, danze e canti, oggetti artigianali di ceramica, tessuti e altro.

Esprimersi e comunicare con il linguaggio visuale

Una quinta pista di lettura è relativa alla capacità di sapere utilizzare i codici iconici visivi per produrre messaggi personali e creativi.

Una competenza centrale del curriculum di Arte e Immagine è quella relativa alla produzione. All'alunno vanno forniti gli strumenti per potersi esprimere e comunicare con il linguaggio delle immagini.

È da sottolineare che da un punto di vista metodologico la lettura e la produzione non debbono essere considerati necessariamente come processi sequenziali, ma come due fasi strettamente intrecciate tra loro che fanno parte dello stesso percorso di apprendimento.

È fondamentale far sperimentare ai bambini, sin dalla scuola dell'infanzia e lungo tutto il percorso del primo ciclo, esperienze concrete di rielaborazione dei codici visivi, di utilizzo in termini espressivi di materiali, strumenti e tecniche diverse, in modo da sollecitare e potenziare lo sviluppo del pensiero creativo, induttivo e divergente.

È attraverso l'approccio operativo, incentrato sul "saper fare" di tipo laboratoriale, che l'alunno apprende le capacità di osservare, leggere, produrre.

Il laboratorio assume nella didattica della disciplina un ruolo centrale. Tuttavia non può, come in molti casi avviene, essere l'aula il luogo del fare, ma servono spazi attrezzati con più mezzi, materiali e strumenti.

Tuttavia, più in generale, va detto che il laboratorio reale per cono-

scere e capire l'arte e i beni culturali non è tanto lo spazio fisico e attrezzato della scuola, quanto il territorio urbano, l'ambiente naturale da considerare come luoghi sia per leggere sia per produrre.

Competenze e conoscenze nel curricolo

Il curricolo di Arte e Immagine risulta organizzato in:

- obiettivi di apprendimento, scanditi progressivamente in rapporto alle tappe evolutive, indicati per la terza e la quinta classe della scuola primaria e per la terza classe della secondaria di primo grado;
- competenze, a cui sono finalizzati gli obiettivi di apprendimento, con traguardi indicati a 11 e a 14 anni.

L'impianto risulta così organizzato su una gradualità di apprendimenti, rispettosa delle tappe evolutive degli alunni, garantita dalla continuità tra scuola primaria e secondaria; sul riconoscimento dei diversi stili di apprendimento presenti nella classe; sull'essenzialità dei saperi da apprendere, definiti non burocraticamente da programmi centralistici, ma stabiliti dalla scuola in base ai livelli di competenze che si intendono far raggiungere agli alunni; sulla promozione di poche, ma precise competenze essenziali che devono essere garantite a tutti gli alunni nel primo ciclo.

Le competenze

La mappa delle competenze risulta composta dai seguenti aspetti:

- Percettivo-visivo e sensoriale legati al saper osservare, descrivere.
- Conoscenza e utilizzo degli elementi della grammatica del linguaggio visuale per leggere e comprendere:
 - le immagini statiche, audiovisive e multimediali;
 - le opere d'arte antiche, moderne e contemporanee;
 - gli oggetti di artigianato e le opere prodotte in Paesi diversi dal proprio;

- il patrimonio artistico dei beni culturali e ambientali.
- Utilizzo delle conoscenze sul linguaggio per produrre e rielaborare in modo personale creativo elaborati attraverso:
 - tecniche e materiali grafico pittorico e plastico;
 - strumenti e mezzi informatici, audiovisivi e multimediali.

I saperi e le conoscenze essenziali

Nel curriculum di Arte e Immagine non c'è alcun riferimento specifico alle conoscenze che l'alunno dovrà acquisire nell'arco degli otto anni di scuola del primo ciclo; spetta alla scuola indicarle, coerentemente con gli obiettivi di apprendimento e con le competenze che lo studente è tenuto ad acquisire.

Nel curriculum, conoscenze e competenze sono tra loro in stretta relazione; le competenze che si sviluppano nell'apprendimento scolastico sono legate alla specificità dei saperi e sono perciò intimamente intessute di contenuti culturali.

Per questo, nella logica della verticalità del curriculum, si suggeriscono tre grandi moduli con cui scandire il percorso educativo relativo alle conoscenze culturali che dovrà acquisire l'alunno.

Il primo modulo riguarda la fascia di raccordo tra la scuola dell'infanzia e i primi due anni della scuola primaria, dai 6 agli 8 anni d'età. In questo ambito il bambino, in continuità con la scuola dell'infanzia, fa esperienze con il linguaggio delle immagini attraverso un approccio operativo basato sul gioco, su attività percettive e manipolative, sull'uso del corpo, e incentrato sulla sperimentazione a tutto campo di tecniche, materiali e strumenti espressivi, pervenendo così anche a un primo livello di lettura delle immagini attraverso l'osservazione e la descrizione di ciò che vede e ascolta.

Il secondo modulo riguarda la fascia che va dagli 8 agli 11 anni. Qui emerge con maggiore chiarezza l'ambito disciplinare come area trasversale di apprendimento ai linguaggi iconico visuali.

L'approccio ai linguaggi delle immagini è incentrato sulla conoscenza operativa dei codici del linguaggio grafico-espressivo-artistico e delle regole dei linguaggi audiovisivi e multimediali. Si tratta di avviare una prima alfabetizzazione al linguaggio iconico, basata sulla sperimentazione laboratoriale, dove centrale dovrà essere l'attività tesa a far acquisire competenze di lettura e a realizzare diverse esperienze di produzione a carattere espressivo e comunicativo.

Il terzo modulo riguarda la fascia dagli 11 ai 14 anni, dove emerge con maggior chiarezza l'identità della disciplina che si caratterizza per lo sviluppo delle conoscenze e delle competenze dei linguaggi delle immagini multimediali, delle opere d'arte, del patrimonio artistico e dei beni culturali.

In questo ambito andranno consolidate le competenze di lettura e di interpretazione dei testi iconico visivi; sviluppate le esperienze comunicative ed espressive attraverso l'uso di tecniche e strumenti sia di tipo tradizionale sia di tipo multimediale.

Centrale è sviluppare le competenze sulla comprensione delle opere d'arte viste in rapporto al contesto storico, agli artisti e al loro stile, all'uso sociale e alle funzioni comunicative.

In questo modulo, che segna il passaggio alla scuola secondaria di secondo grado, in particolare in terza media, andranno individuate e rafforzate in chiave orientativa le vocazioni e le attitudini espressive e creative dell'alunno.

INDICAZIONI MUSICALI

Paolo Damiani

“*Comporre musica è fare, non pensare*” (Stravinskij)

“*Non credo che un compositore possa comporre se gli si danno dei numeri anziché dei suoni*” (Schönberg)

E se Arnold e Igor avessero ragione? In sostanza ci dicono che la musica è un linguaggio basato su regole proprie, non riducibili a quelle della linguistica o della matematica.

Ma che vuol dire *fare musica*? Semplicemente comporre e improvvisare, cantare o suonare uno strumento, non certo e non solo trasmettere informazioni sulla musica. E significa anche stimolare la creatività che è patrimonio di ogni bambina e bambino, creatività che favorisce la conoscenza attraverso l'interpretazione e l'invenzione.

In sintesi questa è la novità più significativa delle nuove Indicazioni relative alla musica; in esse si afferma che la creazione artistica deve trovare spazio nel curriculum favorendo la curiosità e la scoperta, riconoscendo finalmente l'intelligenza delle emozioni.

Per essere creativi è necessario saper ascoltare noi stessi e gli altri mentre cantiamo e suoniamo; naturalmente è fondamentale anche l'ascolto critico e consapevole di musiche di qualità (speriamo che contrapposizioni come colta-extracolta finiscano in cantina), epoche, luoghi e generi diversi: ascoltare è un gesto creativo, fonte di continue scoperte.

Un coro in ogni scuola

Le nuove Indicazioni parlano finalmente di “pratica musicale”, e questo è un ulteriore passo avanti rispetto alla straordinaria espe-

rienza dei laboratori musicali creati dal Ministro Berlinguer circa dieci anni fa. Oggi le Indicazioni ci dicono che in ogni scuola devono essere presenti le attività di produzione e di fruizione musicale, una componente finalmente riconosciuta come fondamentale per l'educazione di tutti i cittadini.

La musica era evocata anche nei programmi del 1985, ma di fatto è stata spesso ignorata nei suoi livelli poetico-produttivi, per essere ridotta a storia della musica o a scrittura e lettura. Naturalmente coordinare esperienze di coro e di musica d'insieme richiede competenze precise, che possono essere conseguite con seminari di aggiornamento o affiancando ai docenti sia esperti sia musicisti dotati di esperienze nel settore specifico.

Un coro in ogni scuola non è solo un seducente slogan, è ora una precisa opportunità realizzabile anche aprendo le scuole a collaborazioni con gli operatori presenti nel territorio. Molte possono essere le iniziative di supporto, dalla Giornata Nazionale della Musica a Scuola - che rappresenta un'occasione per permettere a tutti gli alunni di sperimentare in pubblico le attività svolte - a concorsi per gruppi scolastici o cori, già costituiti o da varare, senza dimenticare la possibilità che artisti e musicisti esterni possano animare *stages* e *masterclass* ai diversi livelli, coinvolgendo sia i principianti sia gli alunni già in possesso di un bagaglio adeguato di conoscenze.

E poi concerti-lezione, ascolti guidati, lezioni di strumento, sperimentazioni di teatro musicale nell'ibridazione di linguaggi come danza, letteratura, poesia, video, cinema, foto...

Vale la pena di rileggere uno stralcio delle Indicazioni:

... *“La musica, componente fondamentale e universale dell'esperienza e dell'intelligenza umana, offre uno spazio simbolico e relazionale propizio all'attivazione di processi di cooperazione e socializzazione, all'acquisizione di strumenti di conoscenza e autodetermina-*

zione, alla valorizzazione della creatività e della partecipazione, allo sviluppo del senso di appartenenza a una comunità, nonché all'integrazione fra culture diverse.

L'apprendimento della musica consta di pratiche e di conoscenze, e nella scuola si articola su due livelli esperienziali: a) il livello della produzione, mediante l'azione diretta (esplorativa, compositiva, esecutiva) con e sui materiali sonori, in particolare attraverso l'attività corale e di musica d'insieme; b) quello della fruizione consapevole, che implica la costruzione e l'elaborazione di significati personali, sociali e culturali, relativamente a fatti, eventi, opere del presente e del passato.

Il canto, la pratica degli strumenti musicali, la produzione creativa, l'ascolto e la riflessione critica favoriscono lo sviluppo della musicalità che è in ciascuno; promuovono l'integrazione delle componenti percettivo-motorie, cognitive e affettivo-sociali della personalità; contribuiscono al benessere psicofisico in una prospettiva di prevenzione del disagio, dando risposta a bisogni, desideri, domande, caratteristiche delle diverse fasce d'età. In particolare, attraverso l'esperienza del far musica insieme, ognuno apprenderà a leggere e a scrivere musica, a comporla e a improvvisarla, laddove con "improvvisazione" si intende quel gesto che sintetizza in un unico istante-istinto creativo le diverse fasi del comporre: conoscenza, pensiero, decisione."

In altre parole, composizione e improvvisazione sono aspetti complementari e interdipendenti, rappresentano entrambi un processo che si svolge nel tempo: l'improvvisazione è composizione istantanea e produzione di suono in tempo reale, mentre il tempo della composizione può essere anche molto lungo, permettendo così di definire la forma scritta del brano una volta per tutte. L'improvvisazione permette di valorizzare tutto ciò che nella musica non può essere scritto, quella dimensione che, grazie al musicologo Vincenzo Caporaletti, definiamo *audiotattile*.

Oggi a scuola serve un approccio alla musica basato sull'azione: l'interpretazione vocale e strumentale, la composizione, l'improvvisazione, l'interazione tra suono e movimento. La pratica musicale rende possibile il pensiero creativo a partire dalle straordinarie possibilità che il linguaggio musicale offre: soprattutto il valore simbolico del suono e il suo rinviare ad altro, a qualcosa che il linguaggio non può controllare né esprimere.

Una scuola moderna deve rendere cosciente lo studente di ciò che egli consuma e usa spontaneamente e di cui ha soltanto una competenza orale. Parliamo della lingua musicale di comunicazione, basata su materiali semplici e su forme di apprendimento legate all'imitazione e all'oralità - quindi sociali per definizione - che a scuola dovrebbero essere considerate un punto di partenza per promuovere la pratica e l'uso cosciente e critico del linguaggio musicale, nella prospettiva di allargare gli orizzonti degli allievi verso le forme più raffinate delle civiltà musicali scritte e orali di ogni tempo e luogo.

Un lavoro fondato sul *fare, ascoltare e analizzare*, ciò che consente non soltanto di "capire" la musica ma anche di inventarla, nella convinzione che l'essenza dell'apprendimento risieda nella creazione e nel mutamento, non nella replicazione.

E nella certezza che si possa *comporre musica insieme* prima ancora di imparare a scriverla, la musica esiste prima della sua scrittura.

Il docente coinvolgerà gli studenti nella progettazione musicale organizzando un vero e proprio *cantiere* nel quale coordinare le risorse dell'apprendimento e allestire percorsi di lavoro e processi fatti di vocalità e uso di strumenti, attività grafiche, gestuali e motorie, verso quelle forme di concertazione che costituiscono la sintesi finale di ogni processo di *esplorazione - comprensione - apprendimento*.

Egli dovrà necessariamente armonizzare immagini di linguaggi musicali diversi, facendole interagire e favorendo così nuove intuizioni e quel *sapere dei confini* che favorisce la costituzione dell'identità di ognuno.

Come ha scritto Francis Bebey “La mancanza di una tecnica ortodossa, nel senso occidentale della parola, non implica la mancanza di abilità artistica. ... L'arte è un'attività pratica, la musica è una necessità e una funzione vitale che appartiene a tutti”.

Ciò che allora dovrebbe interessarci è il processo dell'esplorare, non il suo prodotto, l'affermare che non posso decidere a priori quali tecniche mi serviranno se prima non so dove voglio andare. In realtà “tecniche e scopi creativi crescono assieme e si stimolano reciprocamente”, come ha scritto Christopher Small¹. Per questo è necessario un programma di studi molto flessibile, aperto e interdisciplinare, qualcosa che si autogeneri sui propri successi e che permetta spostamenti laterali decisi dall'allievo, un programma dai confini volutamente mobili, aperto e permeabile, quasi un viaggio senza destinazione, in cui il piacere risieda nella scoperta di un nuovo territorio.

Così facendo “lo studente lavora nei limiti delle proprie capacità, non di quelle che qualcun altro ritiene che dovrebbe avere. Gli allievi allora non sono più gli oggetti del nostro insegnamento ma gli agenti attivi per i quali il corso è costituito dalle ricerche e il programma di studio dalle esperienze; sono loro che svolgono la ricerca, anzitutto in se stessi, reciprocamente e nel mondo che li circonda” continua Small; che aggiunge: “In tali condizioni il ruolo dell'insegnante si trasforma, sarà più quello di coordinatore delle risorse dell'apprendimento che di fonte di conoscenza, decidendo quando intervenire e quando non intervenire”.

Inoltre la pratica della musica d'insieme permette, attraverso l'integrazione della composizione con l'improvvisazione, l'indagi-

ne *individuale* nello spazio acustico, in un progetto *d'intenzionalità collettiva* che ha lo scopo di creare nuova musica, ovvero educare a un uso creativo del linguaggio musicale. Ecco la conoscenza che nasce dall'azione, da ricerche comuni che mettano in relazione la mente con il corpo, riconoscendo così l'intelligenza del corpo e i suoi percorsi.

Il che può voler dire anche riconoscere le valenze cognitive delle emozioni e che - come ha scritto Jerome Bruner² - "l'apprendimento è un processo interattivo in cui le persone imparano l'una dall'altra, non solo attraverso il narrare e il mostrare. È nella natura delle culture umane formare comunità in cui l'apprendimento è frutto di uno scambio reciproco".

Se non c'è invenzione del nuovo, qualunque didattica musicale è destinata al fallimento (e ciò probabilmente riguarda ogni programma educativo).

A questo proposito Gregory Bateson³ ha scritto "La scienza non prova, esplora ... Il mondo della replicazione si contrappone a quello della creatività, dell'arte, dell'apprendimento e dell'evoluzione in cui i processi dinamici del cambiamento si alimentano del casuale, nell'esplorazione e nel cambiamento. Il tentativo di trasmettere valori replicati fallisce perché la trasmissione della cultura è legata all'apprendimento, non al Dna". Con parole più semplici e non meno efficaci, ecco il pensiero di Giovanni Piazza "Pedagogicamente, ciò che si scopre è tutto nuovo, ciò che si riceve confezionato è tutto irrimediabilmente vecchio".

Jouer, to play, spielen vogliono dire al tempo stesso suonare e giocare, un gioco che insegna molto: l'arte dell'ascolto innanzitutto, che rappresenta il presupposto di ogni relazione e di qualunque processo educativo.

Esistono peraltro *ascolti* che vanno anche al di là del *saper prevedere, saper selezionare e saper memorizzare*, nelle esperienze più felici

ci ciò che conta non è soltanto il contenuto ma anche la fonte sonora, la persona che ci parla, che suona o che ci fa suonare. Ascolto il significante, si potrebbe dire.

Suonare insieme insegna anche a fare silenzio, un silenzio non imposto come un obbligo ma cercato insieme per creare il suono o per dissolverlo. Ecco quindi il rispetto dell'altro e la comprensione delle differenze, dei nomadismi propri e altrui, il mobile progetto di un'immaginazione che evita le convenzioni rassicuranti per creare il nuovo.

Perché allora rinunciare alla grande possibilità che la musica ci regala, quella di poter *dire* cose precluse al linguaggio? Va detto che operare in questa direzione è difficile, faticoso e richiede insegnanti preparati e disposti a imparare sempre essi stessi. In questo *fare* esistono infatti regole, tecniche, obiettivi, intuizioni e materiali, ovvero, come si fa, perché, con che cosa. Bisogna sapere come muoversi tra ordine e caos, quanto predeterminare e quanto lasciare al caso.

Competenze diverse

È perciò evidente che il docente dovrà avere competenze diverse senza peraltro essere costretto in rigidi programmi o repertori prefissati. Tuttavia sarà necessario che siano presenti alcuni momenti qualificanti; tra essi:

1. *L'esplorazione e lo sviluppo della voce umana*, attraverso lo studio di semplici melodie e l'analisi degli intervalli relativi, nella prospettiva di realizzare in coro facili partiture.
2. *La pratica della musica d'insieme*, integrando tra loro gruppi anche disomogenei di strumentisti e cantanti in un ambito che consenta a ciascuno di comporre musica e di suonare con gli altri utilizzando anche strumenti autocostruiti. Argomenti di questa sezione potranno essere:

- a) La composizione musicale come alternanza di suono, rumore, silenzio.
 - b) Il rapporto tra suono e testo (recitato e cantato).
 - c) L'organizzazione del materiale per la musica d'insieme, analisi di semplici simboli di uso comune, i modi, le scale, la scrittura.
 - d) Come concepire un tema musicale, tecniche diverse di armonizzazione.
 - e) Forme diverse di improvvisazione, memorizzazione di semplici temi e loro variazione.
 - f) Il blues, la canzone.
 - g) Le forme aperte, la direzione chironomica, la *conduction*.
3. *La musica e gli altri linguaggi* (danza, movimento, poesia, teatro, fotografia, grafica, arredo scenico...).
 4. *L'ascolto di brani musicali* in un arco che abbracci la musica contemporanea e classica, il jazz e l'improvvisazione, la canzone, il rock e i suoi derivati, la musica etnica. In questa fase sarà possibile raccontare in modo vivo e coinvolgente la storia della musica.
 5. *Lo studio dello strumento musicale* (sarebbe a tal fine indispensabile prevedere che il docente possa lavorare con insegnanti di strumento che intervengano almeno una volta alla settimana per dare lezioni individuali o di gruppo).
 6. *L'elaborazione di uno spettacolo performance*.

Consiglieri pedagogici

Sulla scorta dell'esperienza francese, ove le attività musicali sono indicate come prioritarie fin dal contratto per la scuola del 1994, sarebbe opportuno pensare a individuare dei *consiglieri pedagogici* che possano elaborare un progetto vasto e flessibile ove trovi spazio il censimento degli strumenti didattici esistenti (partiture, dischi, video, computer ecc.) e una serie di suggerimenti rivolti ai

docenti circa il loro utilizzo. Ritengo utile inoltre pianificare degli *stage* in cui i *consiglieri* possano incontrare gli insegnanti per elaborare insieme nuovi sviluppi e confrontare metodologie didattiche e problematiche varie.

In tal senso i Conservatori potrebbero fare la loro parte, per esempio all'interno degli attuali corsi di Didattica della Musica e di Musica Jazz, o nel quadro di iniziative stabili da progettare *ad hoc*. Bisognerà che, all'interno del progetto educativo di classe finalizzato al fare musica senza intenti professionalizzanti, sia comunque garantita la possibilità di uno studio rigoroso dello strumento per quanti desiderino intraprenderlo. La legge francese è interessante: in essa si parla "d'apprentissage de chants extraits de répertoires modernes, en phase avec les préoccupations émotives des élèves, création de chansons, chant coral comme lieu d'émotion partagée et d'expression collective". In Francia sono più di 500 all'anno i concerti tenuti da cori di studenti di collège, con migliaia di studenti che collaborano anche con musicisti professionisti, compositori e interpreti, un'attività documentata da dischi e video e che va al di là del semplice concerto: si tratta piuttosto di teatro musicale nel senso lato del termine, con un lavoro preciso di regia e di disegno luci, all'interno di una dimensione artistica vera e propria.

Un cittadino più musicale non soltanto canterà meglio: saprà scegliere con cura che cosa ascoltare, le parole da usare, i luoghi dove abitare e incontrarsi; avrà più fiducia in se stesso e nelle proprie capacità creative e professionali; avrà meno paura dell'altro, di chi ci regala la cosa più preziosa che possiede, la propria differenza.

Questo progetto può rappresentare un importante passo per la realizzazione di quella "école de la mixité" di cui si parla ormai in tutta Europa, luogo ove possano incontrarsi felicemente razze, culture, religioni, suoni e saperi.

Una scuola in cui entrino finalmente gli artisti e le loro opere, quale antidoto alla colonizzazione culturale e alla standardizzazione.

Una scuola in cui si impara a leggere, a scrivere, a far di conto e a far di canto.

NOTE

- ¹ Christopher Small, *Musica educazione società*, Feltrinelli 1982, p. 213 (ed. orig. *Music Society Education*, John Calder, Ltd, London 1977).
- ² Jerome Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli 1997, p. 35 (ed. orig. *The Culture of Education*, Harvard University Press 1996).
- ³ Gregory Bateson, *Mente e natura*, Adelphi 1989, p. 47 e 70 (ed. orig. *Mind and Nature*, G. Bateson 1979).

AREA MOTORIA

Daniela Grazioli

Il testo in esame appare una logica prosecuzione del dibattito tra gli operatori della scuola chiamati al confronto nelle commissioni Berlinguer e De Mauro, dibattito interrotto durante la gestione Moratti.

Tra gli elementi positivi e innovativi dell'impianto generale si sottolineano:

- la *verticalità*, poiché viene presentato un unico testo per la scuola, a partire da quella dall'infanzia a quella del primo ciclo della secondaria; un curriculum che riguarda quindi i bambini dai 3 e ai 13 anni, che accompagna l'alunno dalla prima infanzia alla prima adolescenza. Il testo presenta un'articolazione del processo in tappe: la prima al termine della scuola dell'infanzia, la seconda al termine della scuola primaria con una tappa intermedia al termine della classe terza, e una al termine del primo ciclo della secondaria.

Ne emerge la consapevolezza di occuparsi della fase di sviluppo più complessa, delicata e feconda; una fase che è premessa importante per la formazione e lo sviluppo psico-motorio del futuro adulto, persona o cittadino:

- il *metodo dialogico*, così lo indica il Ministro, poiché viene individuata una modalità che vuole essere di coinvolgimento democratico e capillare delle scuole. Un metodo che si concretizza allargando il dibattito a tutti i soggetti che a vario titolo sono coinvolti nei processi educativi, che chiama le scuole a "mettere alla prova" le Indicazioni nella progettualità e nella quotidianità, che "apre un cantiere di lavoro biennale durante il quale riflettere, testare, integrare, valutare e validare" ... "anche in rete, le scuole potranno interagire con la Commissione attraverso un forum".

Nelle *Indicazioni di area* si individua il tentativo di raccogliere e riproporre il ricco dibattito emerso negli ultimi decenni; un dibattito che ha visto un serrato confronto tra matrici diverse: sportiva, espressiva, comunicativa, terapeutica, sanitaria, ludica, a riprova della complessità e della ricchezza del pianeta motorio.

Il risultato può apparire disomogeneo ma è articolato.

Da perfezionare l'interessante tentativo di definire i "Traguardi per lo sviluppo della competenza" al termine di ogni ciclo, traguardi che - andrebbe ribadito - sono da rapportare sempre alle capacità di partenza.

Da rivedere l'esposizione di obiettivi e contenuti che, nel palese tentativo di rifuggire da schematismi e rigidità, incorre nel pericolo opposto: la ripetitività e la scarsa chiarezza.

Scuola dell'infanzia

Per la scuola dell'infanzia le Indicazioni dell'area motoria titolano *Il corpo in movimento*, a sottolineare la valenza cognitiva del corpo che, attraverso il movimento, permette al bambino di sperimentare le proprie possibilità sensoriali, espressive, comunicative e relazionali oltre che naturalmente la propria fisicità, qualsiasi essa sia.

Il sottotitolo: *Identità, autonomia, salute*, traccia tre direttrici di un percorso che inizia il bambino alla consapevolezza di sé, all'autonomia personale e all'individuazione degli elementi di benessere personale.

I *traguardi* per lo sviluppo della competenza, per maggiore funzionalità e chiarezza, potrebbero essere raggruppati, per esempio, nel modo seguente:

- *dimostra autonomia personale* nell'alimentarsi e nel vestirsi, riconosce i segnali del corpo, sa che cosa fa bene e che cosa fa male, conosce il proprio corpo, le differenze sessuali e di sviluppo e consegue pratiche corrette di cura di sé, di igiene e di sana alimentazione;

- *coordina i movimenti*: prova piacere nel movimento e in diverse forme di attività e di destrezza quali correre, stare in equilibrio, coordinarsi in altri giochi individuali e di gruppo che richiedono l'uso di attrezzi e il rispetto di regole, all'interno della scuola e all'aperto. Controlla la forza del corpo, valuta il rischio, si coordina con gli altri;
- *percepisce*: esercita le potenzialità sensoriali, conoscitive, relazionali, ritmiche ed espressive del corpo;
- *conosce* le diverse parti del corpo e rappresenta il corpo in stasi e in movimento.

Tra i contenuti, indicati non sempre in modo chiaro, si rintracciano: i giochi e le attività di movimento, anche informali, di routine e di vita quotidiana; la vita e i giochi all'aperto; le attività espressive e comunicative; le esperienze percettive e di rilassamento; la conoscenza degli oggetti; la capacità di orientarsi nello spazio.

Scuola primaria e secondaria di primo grado

Per la scuola primaria e il primo ciclo della secondaria si utilizza un titolo complesso: *Corpo movimento sport*, a sottolineare la valenza cognitiva:

- *del corpo* sia nelle funzioni senso-percettive sia nel linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva;
- *del movimento* del corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo;
- *dello sport* nella sua accezione più ampia di gioco, sport, regole e fair play, e inoltre di sicurezza, prevenzione, salute e benessere.

Anche per questo ciclo ritroviamo limiti e pregi evidenziati nel precedente: sarebbe opportuna una articolazione più definita che non sia però a scapito della scorrevolezza.

Della premessa al primo ciclo è da condividere la filosofia che la orienta quando si sostiene che l'attività motoria

- è una occasione
per riflettere sui cambiamenti del proprio corpo,
per incentivare l'autostima,
per imparare a modulare e controllare le proprie emozioni,
per esprimere e comunicare i propri stati d'animo,
per riconoscere e valorizzare le differenze evitando che si trasformino in disuguaglianze,
per sperimentare atteggiamenti positivi come: lealtà, senso di appartenenza, di responsabilità, di controllo dell'aggressività,
per diventare progressivamente consapevole delle competenze motorie via via acquisite;
 - “deve realizzarsi come un'attività che non discrimina, non annoia, non seleziona, permettendo a tutti gli alunni la più ampia partecipazione nel rispetto delle molteplici diversità”.
- Una premessa di tale spessore ha valore anche per il ciclo precedente e indubbiamente lo avrebbe anche per il biennio superiore.

STORIA: DALLE DISPOSIZIONI MINISTERIALI ALL'OPERATIVITÀ

Marilena Rossetti, Maria Angela Truccolo

Una prima lettura

La lettura delle Indicazioni per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo, anche visti in raccordo con gli assi culturali proposti per il biennio della scuola secondaria di secondo grado, offrono finalmente quella *prospettiva curricolare* di lungo respiro che si attendeva da tempo, affidata non solo a scelte di scansione contenutistica più o meno condivisibili (perché la storia antica alle elementari? quante volte è opportuno riprendere il Novecento? che spazio dare in generale alle ricorrenze?). Una discontinuità senza fratture, anche se forse non i tempi distesi di un curriculum unitario sui dieci anni di obbligo scolastico, risulta, sin da una prima lettura, caratterizzare la prospettiva. La stessa *selezione dei contenuti*, proposta in termini non prescrittivi e per grandi nuclei tematici storiograficamente significativi, conferisce coerenza e unitarietà a un percorso flessibile e comunque aperto alle scelte del docente e del contesto (per esempio lavorando con gli studi di caso). Il terzo aspetto distintivo della proposta è rappresentato dalle indicazioni sul contributo di senso che lo studio di questa disciplina può avere in rapporto alla costruzione delle *competenze di cittadinanza* del bambino e del preadolescente, legandolo imprescindibilmente a una valorizzazione dello specifico disciplinare: i contenuti indagati dallo storico e le procedure della ricostruzione sono interrelati con i modi della mediazione didattica in una prospettiva educativa che offre molti spunti alla pratica didattica. Per una conferma delle scelte di progettazione/operativa o per una loro revisione critica.

La Storia viene letta come luogo per eccellenza della complessità, che “richiede la formulazione di un percorso ben articolato, con una progressione di attività e di conoscenze adatta alle diverse fasi del-

l'apprendimento”, in cui i compiti di apprendimento vanno attentamente distribuiti, tenendo d'occhio i due grandi poli individuati in

- primo triennio della primaria: concetti base + aspetti di storia locale + fatti e racconti (lontani nello spazio e nel tempo),
- secondo biennio della primaria e triennio della secondaria: conoscenza sistematica e diacronica della storia generale.

In questa direzione, si possono selezionare dal testo alcune parole chiave su cui riflettere:

passato/presente - la lettura del passato va costantemente riferita al presente per fornire fondamento storico a questioni che sarebbero interamente schiacciate sulla dimensione del presente, ma anche per dare significatività a conoscenze che non fanno immediatamente parte dell'esperienza;

alternanza di scale spaziali - come supporto a una società in via di diventare multietnica e prodotto di culture diverse;

molteplicità dei punti di vista e delle fonti - perché diversa è la natura dei soggetti che “fanno” la storia e un'operazione scientifica di ricostruzione presuppone l'incrocio delle fonti;

operatività e momenti laboratoriali - come garanzia di sperimentazione delle procedure dello storico e metodologia coinvolgente e motivante/attiva;

capacità critiche e strumenti di lettura - come approdo di un curriculum ben strutturato, evitamento di letture distorte e/o strumentali di molte questioni del presente.

Pratica didattica corrente, indicazioni ministeriali e riferimenti teorici

Una breve digressione sulle modalità con cui si opera nei vari segmenti formativi in cui è previsto si articoli l'obbligo scolastico.

Alcuni aspetti sono trasversali e potrebbero essere individuati ne

- la pratica didattica dominante, ancora molto incentrata sulla sequenzialità e la narrazione;

- la strutturazione piuttosto rigida e il linguaggio ricco di implicito della maggior parte dei manuali d'uso;
- la distanza tra il tempo storico e quello proprio dei bambini/ragazzi;
- la limitata concretezza della trattazione dei contenuti storici;
- l'occasionale rapporto con il presente;
- la "rincorsa" dei contenuti;
- la possibilità di sfruttare metodologie e mezzi nuovi (ipertesto, computer) nella didattica della Storia.

Andando più nello specifico, risultano meglio evidenti le differenze tra i vari segmenti formativi che la prospettiva del Ministero vorrebbe superare, se non subito, almeno nel giro di un biennio di sperimentazione. Può essere utile comparare alcune ricorrenze nella pratica didattica e possibilità d'uso degli strumenti a disposizione (leggi: manuali) nei diversi ordini di scuola (escludendo per il momento il biennio della scuola secondaria di secondo grado, anche se sarebbe corretto stabilire delle linee di osservazione e intervento coerenti con i precedenti) con le scelte potenzialmente adatte a tradurre operativamente i suggerimenti del Ministero:

<i>nel manuale in adozione</i>	<i>nella programmazione del docente</i>
<i>di scuola primaria</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - impianto quasi esclusivamente narrativo e sequenziale, non smontabile - intermittenza tematica, prevalenza comunque del taglio politico negli ultimi anni - ordine di trattazione dal passato al presente - scala temporale/spaziale amplissima (primi anni) o breve e circoscritta alla realtà italiana ed europea (ultimi anni) - densità di concettualizzazioni e periodizzazioni implicite - conseguente difficoltà a strutturare un percorso per l'acquisizione degli strumenti e delle competenze specifici; 	<ul style="list-style-type: none"> - impianto modulare, incentrato sulle competenze nel primo ciclo e di tipo tematico nel secondo ciclo (riferimento principale: grandi quadri sociali) - sistematico recupero di motivazioni dal presente - attenzione agli eventi di storia locale e legati all'esperienza diretta - attenzione alla messa a punto dei diversi concetti base - definizione delle competenze specifiche in gioco/da sviluppare - quadro delle relazioni tra le parti del curriculum - largo spazio alle attività di laboratorio;

di scuola secondaria di primo grado

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">- difficoltà a distinguere piano della narrazione da quello della descrizione e dell'argomentazione, fortemente mescolati- analogia intermittenza tematica con propensione comunque a evidenziare eventi di tipo politico sugli altri ambiti- riferimenti spazio/temporali variabili e non immediatamente recuperabili- ordine di trattazione degli eventi dal passato al presente- analogia difficoltà a organizzare un lavoro per lo sviluppo delle competenze specifiche per l'apprendimento della Storia, se non passando attraverso una destrutturazione del testo. | <ul style="list-style-type: none">- impianto modulare di tipo tematico- integrazione di tematizzazioni socio/economiche e di tipo politico e culturale- definizione delle competenze specifiche in gioco/da sviluppare- assunzione di concettualizzazioni portanti come criterio guida del percorso (nomadismo/sedentarismo, rivoluzione industriale, globalizzazione)- ricorrente recupero di motivazione dal presente- uso operatori spazio/temporali diversi in base al contenuto trattato- largo spazio alle attività di laboratorio. |
|--|---|

Il problema di fondo, sotteso costantemente anche dalle Indicazioni, della mediazione didattica sulla Storia coincide con la necessità di favorire la comprensione del fenomeno storico e per la Storia si ha comprensione quando, di fronte a un fenomeno storico (narrazione), ci si chiede quale sia il suo significato (rilevanza), perché i soggetti hanno agito in un determinato modo (strutture e relazioni), quali erano i vincoli e le possibilità implicite in quella situazione (contesto), come facciamo a sapere ciò che è necessario conoscere per rispondere a queste domande (procedure e metasistemi): l'intreccio di piani e relazioni fa parte della natura della disciplina e per lo più si tratta di spiegazioni incorporate nella struttura del discorso storico comunicato nella forma tipica dell'argomentazione (Girardet, 1991). Muovendo dalle premesse teoriche di Ausubel sull'apprendimento significativo, Mattozzi (1990) afferma: *“Se si desidera che lo studio della storia produca capacità di capire il presente, allo-*

ra si deve pretendere che l'insegnamento, mentre trasmette il sapere storico, produca anche le competenze per strutturare gli atti di comprensione delle informazioni. Conviene concettualizzare il prodotto dell'insegnamento/apprendimento come cultura storica piuttosto che come sapere, proprio per rimarcare che esso deve essere composto, oltre che da una rete di conoscenze storiografiche, anche dalla disponibilità di operatori cognitivi. [...] La cultura storica non è un sistema concluso di conoscenze, poiché essa è integrabile sia da nuove conoscenze sia dalla riformulazione delle conoscenze già acquisite, come in un reticolo dinamico in cui le conoscenze sono interconnesse grazie all'attività operatoria e in cui proprio la loro interazione fa crescere le competenze operatorie." Le due posizioni hanno premesse leggermente diverse, ma entrambe suggeriscono sul piano della didattica un'attenzione decisamente spostata sui processi, sulla formazione delle competenze (sapere calato consapevolmente in situazione) e dei concetti, richiedono l'adozione di strategie metacognitive, la continua ridiscussione in contesto di un sapere acquisito e ricorsività poliprospectica: quindi una dimensione costruttivista, laboratoriale e seminariale (forme: comunità di apprendimento e/o apprendistato cognitivo) orientata alla soluzione di problemi appare la più congeniale.

La traduzione in termini operativi della proposta ministeriale non può prescindere, proprio per la sottolineatura della scientificità della disciplina e la specificità dei processi di apprendimento implicati, dalla adozione di un modello teorico di riferimento. Le indicazioni più produttive si possono ricavare dagli scritti dei citati Girardet e Mattozzi (psicologia dell'apprendimento, didattica e metodologia), a cui si possono aggiungere le riflessioni di Brusa (metodologia e quadri concettuali) e la proposta di Cajani (World History). Particolarmente anticipatrice e utile pare la proposta di Mattozzi per l'individuazione degli operatori cognitivi specifici (temporali, di intreccio, di comunicazione, di classificazione dei

fatti), l'approccio metodologico (dal presente, al passato, alla riletura del presente), lo spazio alla testualità (nelle diverse sue forme) e all'operatività consapevole.

Gli aspetti critici della proposta: osservazioni e suggerimenti

Sulla base dei riferimenti teorici aggiornati o citati e dell'esperienza, si segnalano ancora alcuni nodi critici della proposta: se le linee d'indirizzo risultano chiare alla prima lettura, nel passaggio all'operatività alcuni aspetti richiedono delle integrazioni e aggiustamenti. Esse riguardano essenzialmente:

1. la definizione di competenza (o meglio i traguardi di sviluppo di...) e il rapporto con gli obiettivi di apprendimento.

Per competenza si intende l'utilizzo consapevole di conoscenze in contesti di apprendimento specifici allo scopo di produrre nuova conoscenza o raggiungere un obiettivo dato. Si tratta cioè di una combinazione di conoscenze (sapere), di operatività (saper fare), di consapevolezza delle abilità e delle capacità che entrano in gioco (saper essere). Incentrare il lavoro di insegnamento apprendimento sullo sviluppo delle competenze significa focalizzare l'attenzione sui processi, piuttosto che sul prodotto finale: l'idea di traguardo pare quindi anche accettabile. Meno coerente pare la classificazione (organizzazione delle informazioni, uso dei documenti, strumenti concettuali e conoscenze, produzione) degli obiettivi di apprendimento e poco chiara la loro relazione con la competenza. È preferibile (anche guardando ad un biennio superiore) articolare le competenze in ambiti differenti, per esempio:

- dello strumentario specifico (lessico, categorie interpretative, procedure fondamentali, uso delle fonti);
- della dimensione critica, in particolare applicata all'uso delle fonti (individuazione dei problemi, formulazione e verifica delle ipotesi);

- della formalizzazione degli apprendimenti della disciplina (rappresentazione in codici differenti, elaborazione testi in forma narrativa/descrittiva/argomentativa);
- dell'utilizzo e reimpiego degli apprendimenti (concettualizzazione).

2. la graduazione del lavoro sugli operatori specifici e la loro collocazione nei vari segmenti di scuola (con uno sguardo al biennio).

La costruzione e la collocazione degli operatori specifici risulta differente nei vari segmenti di scuola. Per esempio, elaborare quadri di civiltà può considerarsi competenza che rientra nell'ambito del reimpiego degli apprendimenti per la scuola primaria, fa parte dello strumentario specifico che si va consolidando con l'alunno della secondaria di primo grado. Questa classificazione è sostanzialmente corretta e, soprattutto, rafforza il lavoro in verticale, creando opportune e costruttive discontinuità. Analogamente si possono considerare le riflessioni fatte sulla progressione per le competenze relative a

- *termini e concetti*: dal riconoscimento e individuazione di tratti distintivi (scuola primaria), alla definizione (secondaria primo grado) per un'eventuale contestualizzazione nel biennio della secondaria superiore;
- *riordino cronologico*: dalla mescolanza delle operazioni di riconoscimento relazioni/mutamenti (segmento primario) al riordino di processi (segmento secondaria primo grado) alla costruzione di grandi quadri di riferimento temporale (biennio);
- *tematizzazione*: dalla ricerca e dal raggruppamento generici (primaria) alla classificazione (secondaria primo grado) all'interpretazione e traduzione in elaborazioni personali (biennio secondaria);
- *fonti*: dalla classificazione e lettura (primaria) all'utilizzo consapevole (secondaria primo grado) all'applicazione critica delle fasi della ricerca storica (biennio secondaria).

3. le modalità della verifica e della valutazione.

Su questo punto, che ha comunque rilevanza sia come strumento regolatore della progettazione del docente sia dell'acquisizione di consapevolezza da parte di chi apprende, il testo ministeriale non offre esplicite indicazioni: si possono ricavare dalla descrizione delle abilità previste, ma non tutte. È da sottolineare che in un percorso come quello che si va delineando, invece, la verifica va strutturata con strumenti differenziati in base al tipo di competenza che si intende sviluppare e ne va valorizzata la potenzialità metacognitiva accanto a quella più immediatamente operativa. L'utilizzo di una matrice di programmazione può consentire di rilevare in modo meno generico i processi, raccordando inoltre contenuti e concetti, materiali, operazioni e verifica.

Bibliografia minima

- Mattozzi I., *La cultura storica: un modello di costruzione*, ed. Faenza, Faenza 1990.
AA.VV., *Un curriculum per la storia* (a c. di I. Mattozzi), ed. Cappelli, 1990.
Girardet H., *Storia, geografia e studi sociali nella scuola elementare*, ed. La Nuova Italia, Firenze 1987.
Pontecorvo C. (a c. di), *Concetti e conoscenza*, ed. Loescher, Torino 1985.
AA. VV., *Storia e processi di conoscenza*, ed. Loescher, Torino 1985.
Brusa A., *Guida al manuale di Storia* (per gli insegnanti di scuola media), Editori Riuniti, Roma 1985.
AA. VV., *I giochi di simulazione nella scuola*, ed. Zanichelli, Bologna 1987.

LE INDICAZIONI PER IL CURRICOLO DI MATEMATICA

Margherita D'Onofrio

Dai programmi del 1979 e del 1985

La “rivoluzione” del 1962, che trasformava la scuola media da scuola d'élite a scuola di tutti, richiedeva un ripensamento degli insegnamenti della scuola di base. Questa esperienza si realizza con i “Programmi della scuola media” del 1979, seguiti nel 1985 dai “Programmi per la scuola elementare”. In particolare, per quanto riguarda la matematica in quel contesto di ricerca e innovazione compaiono per la prima volta le idee portanti per un rinnovamento della didattica di questa disciplina:

- l'ampliamento dell'orizzonte disciplinare e l'organizzazione dei contenuti;
- l'operatività, intesa come “imparare facendo”, perciò strettamente connessa con il metodo sperimentale;
- lo sviluppo sia dell'italiano usato nella disciplina, sia dei linguaggi specifici non verbali.

Viene riconosciuto pienamente il valore educativo e culturale, oltre che strumentale, della matematica e delle discipline scientifiche in genere.

Accanto a contenuti più usuali, come numeri e figure, vengono introdotti elementi di logica, statistica, probabilità, geometria cartesiana e le trasformazioni geometriche, e ancora cenni su relazioni e corrispondenze.

Si è riusciti negli intenti?

Finalità così ambiziose imponevano un rinnovamento profondo del modo di fare scuola, ma così non è stato.

La situazione drammatica in cui versa l'insegnamento della mate-

matica ci dice che le intenzioni dichiarate nei programmi sono state disattese. La mancanza di iscrizioni alle facoltà scientifiche indica il disamore dei giovani verso questo tipo di studi e le indagini internazionali e nazionali mettono in risalto gli scarsi risultati raggiunti dai nostri studenti in matematica.

Le cause di questo disastro sono molte.

In assenza di un serio aggiornamento e di qualsiasi formazione didattica disciplinare molti insegnanti hanno trovato arduo ogni cambiamento di fondo ed evitando quello che appariva un salto nel buio hanno continuato sulla vecchia strada. Possiamo dire che ha prevalso e ancora prevale la consuetudine: il modello implicito di riferimento per molti insegnanti è quello liceale sia nei contenuti sia nei metodi.

L'asse portante algebrico-analitico delle superiori influenza il tipo di matematica della scuola media e anche delle elementari: spesso la matematica viene identificata con l'ambito numerico (non a caso gli alunni parlano di matematica e di geometria).

Questo tipo di contenuti è molto funzionale a una matematica addestrativa: si continuano a dare tante espressioni con le frazioni, con numeri relativi, con scarsi risultati sul senso di quello che si sta facendo. La pratica didattica, per lo più, è fondata sul ripetersi meccanico dello schema e della sequenza regola-applicazione: si parte dalla definizione e si richiede subito l'applicazione, fino alla nausea. Chi ha capito si annoia, chi non ha capito si deprime. È una pratica che passivizza gli alunni. Questo apprendimento è molto labile, perché non è sorretto dalla comprensione.

Quindi non solo non si svolgono i nuovi argomenti ma quelli più tradizionali non vengono trattati in modo da contribuire alla formazione di un pensiero matematico autentico.

Per rendersi conto di questo basta fare una piccola indagine sulle abilità che vengono richieste nell'esame scritto di terza media:

la risoluzione di un problema di geometria solida in cui vengono

indagate soprattutto la capacità di applicare formule e svolgere calcoli;
la risoluzione di un'equazione di primo grado a una incognita, meglio se a coefficienti frazionari;

un'applicazione della proporzionalità su argomenti di fisica senza che questi siano stati trattati in modo sperimentale;

a volte la rappresentazione dell'equazione della retta sul piano cartesiano;

raramente un esercizio di statistica, più spesso un banale quesito di probabilità.

Parallelamente alla riforma della scuola di base non c'è stata una congrua riforma nelle superiori: gli insegnanti sono preoccupati più di non deludere le aspettative dei colleghi della scuola dell'ordine successivo che di avviare una riflessione su quale matematica è più formativa in quella fascia di età.

Le attuali Indicazioni

Le Indicazioni per il curriculum di matematica sviluppano con continuità alcuni aspetti dei programmi precedenti (1979 e 1985).

Le parti più significative sono le due introduzioni: quella comune dell'area Matematico-scientifico-tecnologico e quella specifica della Matematica. Vediamone i punti più qualificanti.

- Alla matematica, insieme alle scienze e alla tecnica, viene riconosciuto un ruolo fondamentale per la formazione culturale del cittadino in contrapposizione a una visione puramente strumentale del "far di conto". Lo studio della matematica si colloca all'interno del processo di formazione di una dimensione culturale scientifica.
- Il laboratorio entra a pieno titolo nelle modalità di lavoro consigliate. Esso viene inteso non necessariamente come spazio attrezzato ma come modalità di lavoro, come momento di scoperta: luogo in cui si lascia spazio a problemi non standardizzati (esercizi ripetitivi) ma ci si confronta e si discute.

- Per quanto riguarda la spinosa questione dei problemi di matematica, a pag. 93 delle Indicazioni, viene opportunamente rilevato che:

“Caratteristica della pratica matematica è la risoluzione di problemi, che devono essere intesi come questioni autentiche e significative, legate spesso alla vita quotidiana, e non solo esercizi a carattere ripetitivo o quesiti ai quali si risponde semplicemente ricordando una definizione o una regola. Gradualmente, stimolato dalla guida dell’insegnante e dalla discussione con i pari, l’allunno imparerà ad affrontare con fiducia e determinazione situazioni-problema, rappresentandole in diversi modi, conducendo le esplorazioni opportune, dedicando il tempo necessario alla precisa individuazione di ciò che è noto e di ciò che si intende trovare, congetturando soluzioni e risultati, individuando possibili strategie risolutive. Già nei primi anni di scuola l’allunno comincia ad avere un controllo sul processo risolutivo e a confrontare i risultati con gli obiettivi.”

- Viene giustamente sottolineata l’importanza di condurre gradualmente gli allievi a sviluppare ragionamenti corretti. Questo tipo di competenza è strettamente collegato allo sviluppo del linguaggio verbale e della terminologia specifica della disciplina. Del resto va tenuta presente insieme alla funzione comunicativa dei linguaggi anche quella di strumento per la rappresentazione dei concetti. Ciò vale non solo per il linguaggio verbale ma anche per i linguaggi formali non verbali (diagrammi, formule, espressioni numeriche, simbologie ecc.). Anche i linguaggi formali possono favorire i processi di astrazione, se conquistati con la necessaria gradualità, non solo nei loro aspetti sintattici ma anche in quelli semantici.

Il contributo che lo studio della matematica può fornire a un uso corretto del linguaggio non consiste tanto negli aspetti formali ma nella riflessione sulla pluralità dei significati che un certo termine ha nel linguaggio naturale e nel linguaggio matematico (pensiamo, per esempio, a termini come rapporto, relazione, angolo, spigolo, tangente, cifra ecc.).

Obiettivi specifici

Numeri

Gli obiettivi di questo nucleo sono trattati in modo disomogeneo: alcuni sono più generali (*Rappresentare i numeri conosciuti sulla retta*), altri esageratamente dettagliati, in alcuni casi in modo superfluo (*Interpretare un aumento percentuale di una quantità data come una moltiplicazione per un numero maggiore di 1*).

Particolare rilievo è stato giustamente dato al calcolo mentale, cui è indispensabile ritornare per contrastare l'effetto negativo dell'uso acritico degli strumenti di calcolo (una totale delega ai poteri magici delle macchine). Esercitarsi nel calcolo mentale è anche utile per acquisire un'altra importante abilità: quella delle strategie di stima.

Si nota con piacere che è stato affrontato in maniera positiva la questione della duplice scrittura dei numeri razionali: è infatti evidente nella prassi didattica tradizionale la grande prevaricazione della scrittura e del calcolo con le frazioni rispetto alla scrittura e al calcolo decimale. È importante soprattutto la riflessione sulle ragioni di utilizzo dell'una e dell'altra forma di scrittura.

Va vista positivamente l'eliminazione del calcolo letterale ancora presente nelle precedenti Indicazioni (Moratti); eliminazione che non va intesa come divieto di usare lettere per indicare quantità indefinite o incognite ma che serve soltanto a evitare, perché prematuro, lo studio sistematico del calcolo letterale.

Spazio e figure

In questo nucleo la formulazione degli obiettivi implica un approccio operativo alla materia che è in qualche modo opposto alla tradizionale memorizzazione di definizione e regole.

Infatti vengono elencate distintamente abilità relative alla modellizzazione (materiale e grafica) e alla descrizione verbale delle figure geometriche. Con queste abilità vengono recuperati gli aspetti prin-

cipali della geometria consistenti nella percezione e rappresentazione delle proprietà spaziali; proprietà che nella nostra prassi scolastica vengono spesso trascurate a vantaggio di una riduzione dei problemi geometrici ad applicazioni di formule e calcoli.

In queste indicazioni si dà un certo rilievo anche all'attività di stima approssimata, per esempio delle aree. È stata invece molto ridotta la visione dinamica degli spazi geometrici (isometrie e altri tipi di trasformazioni del piano), che viene compressa in alcuni cenni (come "riconoscere figure traslate, ruotate e riflesse", "riprodurre in scala una figura assegnata") e limitatamente alla scuola primaria.

Relazioni e funzioni

Mentre gli obiettivi di "Numeri" e "Spazi e figure" sono stati espressi in modo analitico - in alcuni casi anche troppo - gli obiettivi del nucleo "Relazioni e funzioni" sono formulati in modo molto eterogeneo, frammentario e incompleto, anche con casi di dubbia interpretazione (*Esprimere la relazione di proporzionalità con una uguaglianza di frazioni e viceversa*).

Inoltre ci si limita alla considerazione di alcuni tipi di funzioni algebriche trascurando completamente i concetti generali di relazione, corrispondenza, funzione, funzione inversa su insiemi di qualsiasi ambito disciplinare (non solo geometrico e fisico ma anche geografico, tecnico ecc.).

Misure, dati e previsioni

Su questi argomenti di matematica meno tradizionale ma che dal 1979 in poi sono stati sempre inseriti nei programmi, c'è da esprimere un augurio: che finalmente possano essere realmente praticati nelle scuole. Infatti fino ad ora sono stati troppo pochi gli insegnanti coraggiosi che hanno osato affrontarli, sottraendo il tempo a lunghe espressioni o a calcolo di volumi in solidi sovrapposti.

E infine

Le Indicazioni, con le loro luci e ombre, rischiano di rimanere sulla carta se non si coinvolgono gli insegnanti.

“È innegabile che il successo di qualsiasi riforma dipende in buona sostanza dalla motivazione, dall’impegno e dalla competenza professionale dei docenti. Per questo i Paesi dell’Unione stanno individuando proposte convincenti per trasformare un lavoro poco appetibile, come quello dell’insegnare, in una professione desiderabile; e guardano con particolare attenzione alla formazione iniziale e in servizio, allo status, allo sviluppo della professione.”

E ancora

“La priorità assoluta dovrebbe essere quella di fare emergere - valorizzandolo - il sommerso di qualità che c’è nella scuola e che - nonostante tutto - fa sì che la scuola sia una istituzione degna di grande rispetto.” (Sofia Toselli, *L’irrisolta questione della professionalità docente*, in “Insegnare” n. 3/2007).

Occorre fare in modo che la matematica possa essere un eccellente strumento di “educazione al pensare” e quindi divertente, appassionante, gratificante.

Le affermazioni del ministro “ritorniamo alle tabelline” hanno trovato consenso perché ciò è stato visto come un ritornare ai bei tempi antichi quando la scuola aveva un ruolo sociale riconosciuto e soprattutto non era di massa.

Ma di questo solamente ha bisogno la scuola oggi? Di quale serietà necessita?

A maggior ragione adesso che è stato innalzato l’obbligo scolastico a 16 anni: non vogliamo che esso rimanga sulla carta, bensì che si trasformi in una occasione di crescita culturale dell’intera popolazione.

COMPETENZE SCIENTIFICHE E NUOVE INDICAZIONI PER LE SCIENZE SPERIMENTALI

Carlo Fiorentini

Le competenze scientifiche sono per molti imprescindibili per la cittadinanza; il problema controverso è che cosa intendere per competenze scientifiche.

La scienza costituisce una delle modalità più importanti per conoscere il mondo, sia nei risultati che acquisisce, sia nei metodi con cui le conoscenze sono costruite. E, in questo senso, la scienza è una palestra costante di razionalità, ma di una razionalità specifica, diversa da quella di altri campi del sapere, perché le ipotesi (frutto, spesso, di elaborazioni intellettuali ardite, dove una parte importante è spesso giocata da intuizioni geniali) sono tuttavia costantemente sottoposte a verifiche intersoggettive.

La scienza che generalmente è insegnata a scuola, invece, è la negazione di tutto ciò, perché piegata a prospettive utilitaristiche, professionalizzanti. Questo è il modello universitario prevalente; e probabilmente, come diceva T. Khun, benché “si tratti di un’educazione rigida e limitata, forse più rigida e limitata di ogni altro tipo di educazione, fatta eccezione per la teologia ortodossa”, è un insegnamento funzionale alla formazione di specialisti.

“Lo scopo di un manuale è fornire al lettore, nella forma più economica e facilmente accessibile, le proposizioni di ciò che la comunità scientifica contemporanea pensa di sapere e le principali applicazioni alle quali questa conoscenza può essere dedicata” (Kuhn, 1969).

Ma la scuola preuniversitaria, per lo meno quando le materie scientifiche sono insegnate nell’area comune, non può avere questa funzione.

Tuttavia, si potrebbe pensare che dal punto di vista didattico questo modello possa funzionare, possa essere produttivo! Può darsi che

sia produttivo per formare specialisti, ma tutt'altro per educare alla cittadinanza. Le ricerche degli ultimi trenta anni evidenziano infatti una situazione drammatica, sia dal punto di vista dei risultati in termini di competenze scientifiche (un diffuso analfabetismo scientifico nella popolazione di cultura medio-alta), sia dal punto di vista motivazionale.

Alla maggior parte degli studenti le materie scientifiche risultano noiose, incomprensibili, astruse e quindi totalmente demotivanti. “Non è un mistero che a molti giovani che oggi frequentano la scuola, la scienza appaia ‘disumana’, ‘fredda’ e ‘noiosa’. L’immagine della scienza come impresa umana e culturale migliorerebbe molto se la si concepisse anche come una storia degli esseri umani che superano le idee ricevute - Lavoisier che supera il dogma del flogisto, Darwin che rivoluziona il rispettabile creazionismo, o Freud che osa gettare uno sguardo al di sotto della superficie soddisfatta del nostro autocompiacimento. Può darsi che abbiamo sbagliato staccando la scienza dalla narrazione della cultura. Una sintesi è forse necessaria. Un sistema educativo deve aiutare chi cresce in una cultura a trovare un’identità al suo interno. Se questa identità manca, l’individuo incespica nell’inseguimento di un significato. Solo *la narrazione consente di costruirsi un’identità e di trovare un posto nella propria cultura*” (Bruner, 1997).

Qual è la competenza fondamentale indicata dall’Ocse-Pisa del 2003, in riferimento alle scienze?

“Si dovrebbe chiedere agli studenti di dimostrare la loro capacità di valutare fatti, di distinguere tra teorie e osservazioni, e di valutare il grado di certezza che si può attribuire alle affermazioni fatte” (Ocse, 2004).

Questa competenza potrebbe, per esempio, essere declinata in quattro aspetti:

1. Comprendere il rapporto esistente tra fatti, linguaggio e concet-

- ti. Essere, cioè, consapevoli che i concetti, per essere compresi, necessitano di una “definizione operativa”, che si basa su esperienze condivise e termini più semplici definiti precedentemente. “Riconoscere, in altre parole, che un concetto scientifico richiede *prima* un’idea e *poi* un nome, e che la comprensione non risiede nei termini tecnici presi in se stessi” (Arons, 1992).
2. Capire che i concetti e le teorie scientifiche sono non definitivi, ma in costante ridefinizione e modificazione.
 3. La capacità di riconoscere che i concetti scientifici sono inventati dall’intelligenza e creatività umana, e che non sono oggetti che si scoprono in natura come una nuova pianta o un nuovo minerale.
 4. Capire la relazione esistente tra scienze sperimentali e matematica.

Gli aspetti innovativi delle nuove Indicazioni di Scienze

Le nuove Indicazioni di scienze sono in consonanza con una concezione dell’insegnamento scientifico totalmente difforme dal modello più diffuso di tipo manualistico, trasmissivo, nozionistico, e sono quindi in consonanza, seppur con alcune contraddizioni, con il concetto di competenza precedentemente indicato dell’Ocse-Pisa.

Nell’introduzione dell’area matematica, scientifica e tecnologica vi sono infatti queste importanti indicazioni: “Tutte le discipline dell’area hanno come elemento fondamentale il laboratorio, inteso sia come luogo fisico (aula, o altro spazio specificamente attrezzato) sia come momento in cui l’alunno è attivo, formula le proprie ipotesi e ne controlla le conseguenze, progetta e sperimenta, discute e argomenta le proprie scelte, impara a raccogliere dati e a confrontarli con le ipotesi formulate, negozia e costruisce significati interindividuali, porta a conclusioni temporanee e a nuove aperture alla costruzione delle conoscenze personali e collettive. In tutte le discipline dell’area, inclusa la matematica, avrà cura di ricorrere ad attività pratiche e sperimentali e a osservazioni sul campo, con un

carattere non episodico e inserendole in percorsi di conoscenza”.

Indicazioni che vengono riprese e declinate in modo ugualmente significativo nell'introduzione alle scienze naturali e sperimentali: “Presupposto di un efficace insegnamento/apprendimento delle scienze è un'interazione diretta degli alunni con gli oggetti e le idee coinvolti nell'osservazione e nello studio, che ha bisogno sia di spazi fisici adatti alle esperienze concrete e alle sperimentazioni, sia di tempi e modalità di lavoro che diano ampio margine alla discussione e al confronto. Infatti il coinvolgimento diretto, individuale e in gruppo con i fenomeni, rafforza e sviluppa la comprensione e la motivazione, attiva il lavoro operativo e mentale che deve essere prima progettato e poi valutato; aiuta a individuare problemi significativi a partire dal contesto esplorato e a prospettarne soluzioni; sollecita il desiderio di continuare ad apprendere. Al tempo stesso, in questo modo si stimola e sostiene la riflessione metacognitiva. È opportuno darsi il tempo necessario per riflettere sul percorso compiuto, sulle competenze acquisite, sulle strategie poste in atto, sulle scelte effettuate e su quelle da compiere”.

È d'altra parte indubbiamente vero che considerazioni di questo tipo erano presenti anche nei programmi del 1979 del 1985, ma erano scritte in modo più prolisso, più dispersivo e quindi meno efficace. Da queste indicazioni discende che l'insegnamento basato sul sussidiario e sul manuale dovrebbe essere “bandito” dalla scuola di base. Altra cosa, ovviamente, è l'utilizzo dei libri come uno dei supporti dell'azione didattica.

I limiti delle nuove Indicazioni

Nelle nuove Indicazioni continuano a essere in quantità eccessiva gli obiettivi proposti, tenendo conto che lo spazio orario dedicato alle scienze nella scuola di base, quando va bene, è di 2 ore alla settimana. Questa consapevolezza era indubbiamente presente in chi

ha redatto le Indicazioni, perché viene ribadito il principio per le scienze della *non prescrittività* degli obiettivi, come già era stato fatto nel 1979 e nel 1985. Nella parte conclusiva dell'introduzione si afferma infatti: "D'altra parte, poiché i saperi caratteristici delle scienze naturali e sperimentali sono di per sé a carattere enciclopedico, è opportuno selezionare alcuni temi (campi di esperienza) sui quali lavorare a scuola in modo diretto e progressivamente approfondito, in continuità attraverso gli anni della scuola. A questi temi-guida si potranno affiancare argomenti trattati in modo indiretto, ma in cui sia sempre possibile riconoscere sia le idee caratteristiche delle diverse discipline sia quelle più generali e da tutte condivise. Pertanto i contenuti specifici che in seguito saranno suggeriti vanno intesi come esempi di scelte possibili, da effettuarsi nell'ambito dell'autonomia scolastica e di una progettazione complessiva e a lungo termine del percorso di apprendimento".

Ci saremmo aspettati una scelta più coraggiosa in relazione al fatto che oggi, a differenza di 20-30 anni fa, è molto più diffusa la consapevolezza della drammaticità della situazione dell'insegnamento scientifico, causata dall'insegnamento enciclopedico-nozionistico. Tuttavia, da una parte, dobbiamo dare atto che qualche scelta ulteriore nella direzione dell'essenzialità è stata fatta anche rispetto ai programmi del 1979 e del 1985 e, dall'altra, che nelle scienze sperimentali non esiste nella comunità degli esperti di didattica delle scienze nulla di confrontabile a quello che avviene per la matematica; infatti, mentre per la matematica che cosa insegnare nella scuola dai 3 ai 14 anni è sostanzialmente condiviso a livello mondiale, nell'ambito delle scienze ci troviamo di fronte al caos delle fasi, lontanissime da un paradigma condiviso. Anzi, è prevedibile che la maggior parte delle critiche che verranno fatte dai disciplinari, che spesso hanno una conoscenza della scuola di base limitata alla loro esperienza come studenti e come genitori, è che

manca questo e quello, oppure che una determinata disciplina scientifica è poco o troppo presente rispetto alle altre.

In conclusione, il fatto estremamente positivo (vista la quantità degli obiettivi prospettati), che le scuole abbiano la responsabilità di fare scelte tra gli obiettivi indicati nella costruzione del curriculum di scuola, implica che *per le scienze non sia quindi immaginabile una verifica nazionale* da parte dell'Invalsi, come è invece possibile con le Indicazioni di matematica, a meno che si proponessero prove capaci di verificare competenze di tipo osservativo, logico, linguistico.

Vi sono poi alcuni obiettivi assurdi, legati a una visione specialistica e non educativa delle discipline scientifiche, in contraddizione con il concetto di competenza delineato in precedenza.

È emblematico in questo senso il primo obiettivo di biologia della scuola secondaria di primo grado: "Individuare la rete di relazioni e i processi di cambiamento del vivente introducendo il concetto di organizzazione microscopica a livello di cellula (per esempio: respirazione cellulare, alimentazione, fotosintesi; crescita e sviluppo; coevoluzione tra specie)". Vi sono qui aspetti che sono legati alla biologia molecolare proposti a studenti che ovviamente non conoscono nulla della chimica molecolare; è equivalente al parlare cinese a chi non conosce tale lingua.

La parte più innovativa in relazione agli obiettivi

La parte più innovativa è quella che si riferisce alla fisica e alla chimica della scuola secondaria di primo grado. Vengono indicati alcuni concetti precisi:

"Affrontare concetti fisici quali: velocità, densità, concentrazione, forza ed energia, temperatura e calore, effettuando esperimenti e comparazioni, raccogliendo e correlando dati con strumenti di misura e costruendo reti e modelli concettuali e rappresentazioni formali di tipo diverso (fino a quelle geometriche-algebriche).

Completare la costruzione del concetto di trasformazione chimica, effettuando esperienze pratiche diversificate, utilizzando alcuni indicatori, ponendo l'attenzione anche sulle sostanze di impiego domestico (per esempio: reazioni di acidi e basi con metalli, soluzione del carbonato di calcio, alcune reazioni di neutralizzazione, combustione di materiali diversi ecc.)”.

Vi è anche in questo caso indubbiamente una continuità con i programmi della scuola media del 1979 che davano suggerimenti simili. Vi è invece una discontinuità radicale con tutti i manuali, che hanno generalmente continuato a riproporre il bignamino in circa 300 pagine della fisica e della chimica, come vengono insegnate nella scuola secondaria di secondo grado. Ci auguriamo che finalmente gli editori si accorgano di queste assurdità.

Bibliografia

- A. B. Arons, *Guida all'insegnamento della fisica*, Zanichelli, Bologna 1992.
- L. Barsantini, C. Fiorentini, *L'insegnamento delle scienze verso il curricolo verticale. I fenomeni chimico-fisici*, Irrsae Abruzzo, L'Aquila 2001.
- J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.
- F. Cambi, F. Gattini, *La scienza nella scuola e nel museo*, Armando, Roma 2007.
- P. Conti, C. Fiorentini, G. Zunino, *Conoscere il mondo. Esplorare e scoprire le cose, il tempo e la natura*, S. Paolo, edizioni Junior, Azzano 2005.
- G. Cortellini, A. Mazzoni, *L'insegnamento delle scienze verso un curricolo verticale. Volume secondo. I fenomeni biologici*, Irrsae Abruzzo, L'Aquila 2002.
- T. S. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1969.
- Ocse-Pisa 2003, *Valutazione dei quindicenni*, Armando, Roma 2004.

TECNOLOGIA

Fiorenzo Gori

Una presentazione generale introduce l'area "Matematico - Scientifico - Tecnologica" che riporta, per ciascuna delle tre discipline, una presentazione specifica, i traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento. Qualcosa è cambiato per la tecnologia, le scuole hanno a disposizione un testo snello ma articolato, essenziale ma non banale; esse dovranno impegnarsi in momenti più o meno strutturati di studio, riflessione, progettazione e sperimentazione didattica di quanto proposto dal Ministero. Un lavoro che non deve sottovalutare quanto riportato nella presentazione generale e in quella specifica della singola disciplina; queste sono infatti parte integrante e fondante delle successive Indicazioni almeno per due aspetti non trascurabili: individuano valore e articolazione del sapere tecnologico, formulano appropriate considerazioni pedagogiche.

Sul sapere tecnologico

Nel documento ministeriale viene esplicitato con chiarezza il valore sociale e formativo dell'educazione tecnologica che, unitamente alla matematica e alle scienze, sviluppa "le capacità di critica e di giudizio" e consente "di leggere e valutare le informazioni che la società di oggi offre in grande abbondanza. In questo modo consente di esercitare la propria cittadinanza attraverso decisioni motivate, intessendo relazioni costruttive fra le tradizioni culturali e i nuovi sviluppi delle conoscenze". Vengono individuate con chiara sinteticità le due aree che caratterizzano la tecnologia: quella degli artefatti e quella dell'informatica. Si tratteggia un sapere tecnologico vasto e complesso con forti interazioni con le discipline scientifiche di cui ne diviene un elemento connettivo. Si attribuisce, infat-

ti, alla tecnologia il compito riorganizzativo e riconfigurante di concetti, elementi e processi propri di altre discipline scientifiche. È questa una visione nuova per la scuola sulla quale è bene centrare e soffermare la riflessione per l'indubbio potere generativo e orientativo che ha sull'azione didattica. Riflessione opportuna anche per evitare semplicistiche e riduttive scelte che un tempo presero il nome di insegnamento pluridisciplinare, interdisciplinare o con mappe concettuali.

Qualcosa di nuovo rileviamo anche per quanto riguarda l'informatica, indicata come una parte del sapere tecnologico pur ritenendola uno strumento culturale transdisciplinare. Nelle precedenti Indicazioni ciò era soltanto per la scuola primaria mentre per quella secondaria di primo grado l'informatica aveva proprie indicazioni di contenuti e di obiettivi, come fosse una disciplina, che però non aveva né orario né docente specifico. Una forte contraddizione che non pochi problemi creava nella scuola; nessuno aveva chiaro chi avrebbe dovuto insegnarla e certificarla sulla scheda. La chiarificazione dovrà essere completata modificando la scheda di valutazione e quindi le disposizioni in merito introdotte dalla Cm. n. 84.

Le considerazioni pedagogiche

Le considerazioni pedagogiche, se pur non nuove, sono rilevanti per la loro formulazione che contiene un "germe critico" verso le limitanti interpretazioni date alle stesse in un passato recente. Negli esempi che riportiamo segnaliamo in corsivo il "germe critico".

La continuità tra ordini di scuola viene auspicata *costruttiva*.

Il laboratorio non più inteso solo come spazio fisico ma anche come momento in cui *l'allievo è attivo cognitivamente*.

Le attività pratiche, sperimentali e di osservazioni sul campo, non devono avere *un carattere episodico*.

Dette considerazioni hanno il pregio di valorizzare l'apprendere e

il soggetto che apprende, il sapere e il modo di renderlo significativo per lo studente. In questa direzione si prefigura una forte interazione tra affettività e curriculum, cioè tra la promozione della specificità dell'allievo e la scelta di contenuti appropriati, due aspetti complementari in quanto la valorizzazione dell'allievo passa anche attraverso un lavoro sul curriculum, cioè sul che cosa fare e come fare.

Nelle presentazioni si danno le basi per una progettazione didattica di impostazione curricolare precisandone caratteristiche e procedure generali. Si invita a effettuare opportune "scelte di metodo e di contenuto che facciano parte di progetti didattici e culturali ampi a lungo termine, basati su esempi significativi e accessibili, coerentemente sviluppati, attraverso i diversi livelli di scolarità". Si precisa che l'impostazione didattica deve caratterizzarsi per una gradualità nello sviluppare i contenuti. Il tempo, quello su cui si distende il processo di apprendimento-insegnamento, viene ad assumere un forte rilievo educativo, esso incide sulle scelte del che cosa fare e del come fare. È per questo importante e appropriato irrompere del tempo nel curriculum che rileviamo fondate perplessità sulla proposta di offrire agli studenti "significative opportunità di progettazione, costruzione e utilizzazione di oggetti". Perplessità che non derivano tanto da una mancanza di valore educativo nell'azione di progettazione e costruzione, ma nella mancanza di tempo per esperienze di questo tipo, mancanza che farebbe cadere la proposta operativa nell'episodico o nel nozionistico 'eseguire'. Il progettare costruendo e il costruire progettando, perché in ultima analisi è questo che possiamo richiedere ai bambini di questa età, implica una laboriosa e accurata relazione tra pensiero, azione e realtà, relazione che si distende in tempi necessariamente lunghi.

I traguardi di sviluppo della competenza

Il termine "competenza" è una sostanziale novità per i docenti a

cui fino a ora è stato richiesto di lavorare per l'acquisizione di conoscenze e abilità. Abbiamo trovato molte definizioni di competenza; sostanzialmente concordano tutte nel ritenerla un insieme di conoscenze e abilità espresse in un dato contesto, da un soggetto, per affrontare un evento, in sintesi è ciò che è bene fare in una situazione data.

Nelle nuove Indicazioni vengono esplicitati i “traguardi per lo sviluppo della competenza”, la quale rimane indefinita. La competenza sta in fondo a un percorso evolutivo di cui si esplicitano due traguardi di sviluppo intermedi da raggiungere alla fine del quinto e dell'ottavo anno.

A questo riguardo si pongono due problemi di coerenza:

- a) quella tra i traguardi della competenza e gli obiettivi di apprendimento che percepiamo forte nella sostanza e nella chiarezza linguistica con cui sono formulati sia i traguardi sia gli obiettivi;
- b) quella tra i traguardi della competenza fissati per il quinto e per l'ottavo anno di scuola, coerenza necessaria - in quanto rappresentano due tappe di un percorso - ma che troviamo insufficiente e confusa.

Infatti i traguardi indicati per la classe quinta non sempre sono seguiti, nell'ottavo anno, da traguardi ad essi coerenti, che ne descrivano un successivo grado di sviluppo verso la competenza. Abbiamo elaborato due schemi per evidenziare quanto affermato, nel primo riportiamo un esempio dove detta coerenza è affermata, nel secondo uno dove riscontriamo confusione. Gli schemi riportano anche una nostra ipotesi della possibile competenza verso la quale conducono i due traguardi.

Coerenza affermata

Traguardo al termine del V anno di scuola	Traguardo al termine dell'VIII anno di scuola	Ipotesi di competenza
L'alunno esplora e interpreta il mondo fatto dall'uomo, individua le funzioni di un artefatto e di una semplice macchina, usa oggetti e strumenti coerentemente con le loro funzioni e ha acquisito i fondamentali principi di sicurezza.	L'alunno è in grado di descrivere e classificare utensili e macchine cogliendone le diversità in relazione al funzionamento e al tipo di energia e di controllo che richiede per il funzionamento.	Usa in modo appropriato e sicuro gli "oggetti tecnologici" che incontra, ne comprende il funzionamento e i vantaggi, riflette sul loro legame con l'energia e rileva gli aspetti economici ed ecologici.

Coerenza confusa

Traguardo al termine del V anno di scuola	Traguardo al termine dell'VIII anno di scuola	Ipotesi di competenza
Esamina oggetti e processi in relazione all'impatto con l'ambiente e rileva segni e simboli comunicativi indagando nei prodotti commerciali.	Inizia a capire i problemi legati alla produzione di energia e ha sviluppato sensibilità per i problemi economici, ecologici e della salute legati alle varie forme e modalità di produzione.	Usa in modo appropriato e sicuro gli "oggetti tecnologici" che incontra, ne comprende il funzionamento e i vantaggi, riflette sul loro legame con l'energia e rileva gli aspetti economici ed ecologici.

Gli obiettivi di apprendimento

Formulati in modo chiaro, indicano contenuti, concetti e tematiche cogliendole nella loro evoluzione di complessità e di rilevanza educativa. Hanno pertanto il pregio di offrire una solida base per affermare la continuità tra due ordini di scuola e per la predisposizione di un curriculum di otto anni.

Nello schema riportiamo un esempio di questa preziosa formulazione evolutiva.

Obiettivo terzo anno	Obiettivo quinto anno	Obiettivo ottavo anno
Distinguere, descrivere con le parole e rappresentare con disegni e schemi, elementi del mondo artificiale, cogliendone le differenze per forma, materiali, funzioni, e saperli collocare nel contesto d'uso riflettendo sui vantaggi che ne trae la persona che li utilizza.	Individuare le funzioni di un artefatto e di una semplice macchina, rilevarne le caratteristiche e distinguere la funzione dal funzionamento.	Riflette sui contesti e i processi di produzione in cui trovano impiego utensili e macchine, con particolare riferimento a quelli per la produzione alimentare, l'edilizia, la medicina, l'agricoltura.

Infine un problema, forse non troppo marginale: l'inappropriatezza delle due titolazioni date agli elenchi della scuola primaria, "esplorare il mondo fatto dall'uomo" e "interpretare il mondo fatto dall'uomo". Non possiamo separare l'esplorare dall'interpretare, è impensabile che i bambini per il primo triennio esplorano e nel successivo biennio interpretano. Cognitivamente ciò è insostenibile, ogni azione esplorativa che porta all'incontro con oggetti, fatti o fenomeni, ha con sé processi interpretativi, giusti o scorretti che siano.

LA VALUTAZIONE E IL FAR DI SCUOLA

Mario Ambel

Premessa. Una scelta di campo

Forse è bene incominciare con il dichiarare, *apertis verbis*, a quale idea di valutazione fa riferimento questa lettura delle Indicazioni. Non tanto per andare poi a verificare se quella idea è più o meno presente nel testo, ma più semplicemente per compiere una esplicita scelta di campo. Su un terreno così impervio e sdruciolevole come la valutazione è bene dire subito da che parte si sta, a scanso di equivoci e in modo che ogni considerazione successiva trovi la sua giusta collocazione e misura.

Ebbene: sarebbe auspicabile che le Indicazioni divulgassero e consentissero di far affermare un'idea di valutazione intesa a tutti i suoi livelli come ricerca di una pluralità composita di osservazioni e di dati finalizzata al miglioramento del sistema, nel suo insieme e nelle singole parti che lo compongono; ovvero un'idea dell'azione valutativa più regolativa che sanzionatoria, più orientata al prendere decisioni che al premiare o al punire, più propensa a porsi interrogativi complessi che a dispensare risposte banali, più attenta ai mutamenti diacronici di lungo periodo che irretita dalle comparazioni sincroniche, più vicina alle preoccupazioni e alle metodologie della ricerca-azione che alle ansie e ai modelli di certificazione, più partecipata e condivisa dai soggetti coinvolti che alimentata dalla dicotomia illusoria o dalla confusione permanente fra controllori e controllati. Una valutazione più o meno di questo tipo: "Possiamo definire il processo di valutazione come una ricerca di informazioni su tutte le componenti dell'educazione, guidata dalla necessità di assumere decisioni educative finalizzate a ben calibrare le ulteriori esperienze educative degli studenti e a promuovere conoscenze, competenze e atteggiamenti indicati nei curricoli. Lo scopo che

guida la rilevazione delle informazioni è dunque quello di prendere decisioni educative. La ricerca delle informazioni e la decisione sono momenti in stretta reazione e continuità tra loro e tuttavia sarebbe estremamente rischioso confonderli perdendo di vista la specificità di ciascuno di essi.²¹

Da questa accezione di valutazione discendono o dovrebbero discendere - a valle - una serie di implicazioni importanti che riguardano i soggetti, gli atti e gli strumenti della valutazione, ma questa accezione presuppone anche - a monte - un'idea e una pratica di scuola ad essa coerente, che guardi alla valutazione come momento dinamico essenziale dei processi di insegnamento/apprendimento e non come momento conclusivo (parziale o finale) in cui si tirano le somme e si emettono le sentenze.

Tre tipi di valutazione e tre livelli di delega

Fatta questa premessa, vediamo che cosa prevedono le "Indicazioni per il curricolo" in tema di valutazione. I tre capoversi del fin troppo breve capitolo *Organizzazione del curricolo*² dedicati esplicitamente alla *Valutazione* articolano i contesti e i soggetti della valutazione in tre diversi ambiti:

- quella che potremmo definire *valutazione degli apprendimenti*;
- quella che potremmo definire *autovalutazione delle scuole*;
- quella che potremmo definire *valutazione di sistema*.

Si tratta di una distinzione dovuta e sensata, con la quale le Indicazioni introducono tre tipi diversi di valutazione (di classe, di scuola e di sistema) e compiono su di essi un triplice livello di delega: agli insegnanti, alle autonomie scolastiche, all'Invalsi.

Si tratta di una opportuna distribuzione di compiti e di responsabilità, anche se non si può non notare come curiosamente manchi ogni riferimento a un livello di valutazione che chiami direttamente in causa la responsabilità dello Stato in quanto garante della

uniformità dei criteri e dei giudizi sull'intero territorio nazionale: non è detto infatti a chi spetti emanare i criteri e definire gli strumenti per la certificazione degli esiti finali; se resta centralizzata o viene anch'essa delegata. Del resto, su questo terreno si sono accumulate negli scorsi anni non poche scelte contraddittorie che alla fine hanno creato uno stato di grave incertezza e di caos normativo e comportamentale. Ma vediamo in dettaglio i tre diversi ambiti di valutazione.

Primo ambito e prima delega: ai docenti (che valutano gli allievi).

Agli insegnanti compete la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione didattica, nonché la scelta dei relativi strumenti nel quadro dei criteri deliberati dai competenti organi collegiali. La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo.³

Della valutazione che spetta al/ai docenti è opportunamente detto che precede e accompagna e non solo segue o sancisce i processi di apprendimento, che assume “funzione formativa, di accompagnamento e di stimolo”. La funzione sanzionatoria o di certificazione è posta così sullo sfondo, quasi sommersa. Così intesa, è una valutazione che mette in atto, orienta e porta a sintesi i processi di insegnamento/apprendimento e alla quale sono certamente più funzionali strumenti e metodiche di osservazione descrittiva, di interpretazione riflessiva, di lettura problematica che non di misurazione, descrizione standardizzata, comparazione frettolosa, applicazione di automatismi. Una tale idea e soprattutto una pratica processuale, dinamica, in itinere della valutazione sono quanto di più opportuno e utile alla scuola, ma anche quanto di più lontano dall'interro-

gare o fare prove rigide e dare voti o comunque giudizi quantitativi. Il che non esclude le prove valutate quantitativamente ma chiede di arricchirle e integrarle di descrittori qualitativi. Si intravede, nella brevità, però densa, di quelle poche righe, l'invito a una valutazione partecipata, condivisa, che (anche se forse andava scritto più esplicitamente) faccia dell'allievo un soggetto attivo dei processi di osservazione critica degli sforzi e degli esiti dell'apprendere.

Alla dialettica fra singoli docenti e organi collegiali e in profonda connessione con l'agire educativo è quindi opportunamente affidata la scelta e la gestione, ovvero la "responsabilità", dei criteri e degli strumenti di documentazione e valutazione. Si tratta di una scelta doverosa, ma, conoscendo gli ultimi travagliati eventi al riguardo, in filigrana sembra di leggervi anche la delega della responsabilità di scegliere fra "portfolio", "scheda" e "pagella". Qui - come detto - scontiamo la sensazione di una sorta di eccesso di delega: lo Stato, nel delegare agli insegnanti oggetti, criteri e strumenti di valutazione degli allievi, rinuncia *solo* al portfolio o anche a un modello di scheda di valutazione nazionale? La questione è ovviamente rilevante, non solo perché molti continuano legittimamente ad auspicare che il modello di valutazione e certificazione (almeno finale dei lunghi cicli) sia omogeneo, comparabile ed equipollente su tutto il territorio nazionale, ma anche perché la sua natura non è certamente estranea al tipo di valutazione e quindi di scuola il cui esito si intende valutare e certificare.

Del resto, che la "valutazione degli apprendimenti" (ma la certificazione è cosa diversa) tocchi ai docenti (e non all'Invalsi, per esempio, o ad altri soggetti esterni) e vada svolta nel quadro di repertori scientificamente e socialmente riconosciuti di descrittori plausibili e testati, è ribadito in un passaggio esplicativo delle Indicazioni relative alla lingua straniera, non a caso su una disciplina che dispone di procedure più consolidate e di una valida documentazione di rife-

rimiento: “Per la progettazione didattica e la valutazione degli apprendimenti è opportuno tenere presente il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, del Consiglio d’Europa”⁴. È un richiamo opportuno che connette valutazione e progettazione didattica ribadendo l’importanza ma, opportunamente, non l’identificazione dei processi di insegnamento/apprendimento di una lingua straniera con il *QCER*.

Non mancano, sul terreno della valutazione degli apprendimenti, segnali di preoccupazione; riguardano soprattutto l’incertezza su quale sia l’effettivo oggetto della valutazione e su quali rapporti vadano stabiliti fra progettazione e educativa e verifica dei suoi esiti.

Secondo ambito e seconda delega: alle scuole (che valutano se stesse).

*Alle singole Istituzioni scolastiche spetta poi la responsabilità dell’autovalutazione, che ha la funzione di introdurre modalità riflessive sull’intera organizzazione dell’offerta educativa e didattica della scuola, ai fini del suo continuo miglioramento, anche attraverso dati di rendicontazione sociale o dati che emergono da valutazioni esterne.*⁵

Appare quasi perfetta, pur nella sua sinteticità, la frase dedicata all’autovalutazione delle scuole, vero snodo nevralgico del sistema di valutazione, cerniera fra la valutazione degli allievi e la valutazione di sistema. È importante che si faccia qui riferimento, più che alla valutazione degli apprendimenti o al raggiungimento di fantomatici standard, alla necessità di “introdurre modalità riflessive sull’intera organizzazione dell’offerta educativa e didattica della scuola, ai fini del suo continuo miglioramento”. Se dovesse accadere, si tratterebbe di una vera rivoluzione culturale, realizzata sull’orizzonte di un dialogo con il mondo esterno e nella prospettiva della “rendicontazione sociale”.

C’è da augurarsi che poche righe facciano giustizia di tante deleterie applicazioni di una autonomia malamente intesa come com-

petitività fra scuole, come conquista di improbabili certificazioni di qualità, talvolta persino come slancio mercantile a procurarsi clienti attraverso le contorsioni di una offerta formativa trasformata in specchio per allodole o pratica di adescamento. Passa invece attraverso l'autovalutazione delle scuole una capacità di riconversione e risanamento del rapporto fra bisogni di istruzione e di crescita culturale e offerta formativa, definitivamente sottratta a ogni forma e tentazione di consumismo pedagogico o di fiera della novità o di pressione ambientale e restituita alla sua natura di mandato istituzionale da esercitare nel quadro di scelte culturalmente e professionalmente qualificate e con forte valenza di promozione e perequazione sociale.

Finora l'autovalutazione è stata affidata all'autonomia e spesso alla buona volontà delle scuole. Talvolta singolarmente, più spesso in rete, molte Istituzioni scolastiche, soprattutto quando non si sono fatte irretire dalla logica degli standard di qualità o dagli eccessi della *customer satisfaction*, hanno avviato interessanti sperimentazioni di monitoraggio, autovalutazione e riflessione critica sulla propria offerta formativa, aperte al coinvolgimento di allievi, genitori, territorio, sul triplice versante dell'efficacia del servizio, dei risultati raggiunti e della soddisfazione dei bisogni e dei problemi individuali e sociali della collettività che ne fruisce. L'autovalutazione di istituto apre poi alla necessaria e positiva dialettica fra autonomia scolastica e valutazione di sistema, a partire dalla necessità di avviare finalmente la definizione e il monitoraggio dei "livelli essenziali di prestazione", territorio ancora incerto, se spesso è necessario precisare che non hanno molto a che vedere con gli apprendimenti degli allievi e men che meno con standard minimi da garantire a tutti!

Ma qui si gioca il verso senso di che cosa si debba intendere per "costruzione" del curriculum da parte delle scuole, e quindi per auto-

nomia. Sul terreno dell'autovalutazione di istituto i segnali di preoccupazione riguardano infatti i rischi, oltre che di una malintesa autonomia della competitività, di cui si è detto, più in generale le attuali forti discrepanze su che cosa significhi autonoma costruzione del curricolo da parte della scuola e a quali principi, finalità, interessi, pressioni, condizionamenti o ricatti debba far riferimento nel predisporre il suo *progetto curricolare* (che è comunque meglio che "piano dell'offerta formativa". Ma i rischi riguardano anche i freni dovuti alla ritrosia dei docenti a mettere sotto osservazione e comparazione di qualsivoglia natura e scopo il "prodotto" del loro agire professionale; e, infine, l'inevitabile vischiosità di un sistema in cui le scuole sono passate, in assenza di abitudini alla verifica dei risultati, dalla apparente servitù gerarchica alla circolare e al governo centrale (in realtà spesso ampiamente disattesa) a una autonoma ma altrettanto apparente libertà d'azione, nella quale coesistono e si alternano pulsioni disgregatrici, nostalgia di ricette preconfezionate e omogeneizzate e ansia di un sistema di punti di ancoraggio solidi e certi che possano arginare il senso di smarrimento e abbandono oggi così frequente nelle scuole.

Terzo ambito e terza delega: l'Invalsi (che valuta il sistema)

L'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione ha il compito di rilevare la qualità dell'intero sistema scolastico nazionale, fornendo alle scuole, alle famiglie e alla comunità sociale, al Parlamento e al Governo elementi di informazione essenziali circa la salute e le criticità del nostro sistema di istruzione, e questo all'interno di un confronto internazionale che oggi va assumendo sempre più rilevanza.⁶

Anche della valutazione di sistema - e così il ciclo è completo - le "Indicazioni per il curricolo" offrono un'immagine regolativa e non sanzionatoria. Sebbene il concetto "qualità" si presti a interpreta-

zioni non sempre pertinenti e rasserenanti nei contesti educativi, qui è detto con chiarezza che spetta all'Istituto nazionale di valutazione fornire a una pluralità di soggetti decisori, una pluralità di elementi di informazione e di farlo nel quadro dei confronti internazionali al fine, si inferisce facilmente, di migliorare il funzionamento e l'efficacia del sistema stesso. Anche qui si intravede in filigrana l'istituto di ricerca che fornisce i dati che servono a capire e a decidere per migliorare più che il temuto Grande fratello che determina i risultati quantitativi utili a dispensare classifiche, premi e reprimende. Del resto, tutta la valutazione, ma a maggior ragione la valutazione di sistema, o è raccolta di una pluralità di dati che restituiscano l'immagine di un fenomeno complesso o è una pericolosa e riduttiva mistificazione, spesso più controproducente che utile. Recentemente anche il *Quaderno bianco della scuola*, presentato congiuntamente da Ministero della Pubblica Istruzione e Ministero delle Finanze, proprio nell'affidare alla valutazione sistema molte speranze (a tratti anche troppe) di riscatto della scuola italiana, ha opportunamente tratteggiato e rischi e potenzialità della "valutazione degli apprendimenti", se condotta da un soggetto esterno rispetto al contesto educativo specifico.⁷

La valutazione di sistema spetta inevitabilmente a un soggetto terzo (più che esterno), che non deve identificarsi (né dipendere in senso stretto o gerarchico) né con il decisore politico o l'Amministrazione centrale o periferica, né con le Istituzioni scolastiche. Deve trattarsi piuttosto di un istituto autonomo, scientificamente autorevole e attendibile, capace prima ancora che di dare giudizi e distribuire sanzioni, di meritarsi credito, credibilità e fiducia da parte delle scuole; infine un istituto nazionale capace di dialogare senza forme di sudditanza con le indagini e le ricerche internazionali.

E qui i segnali di preoccupazione sono ancor più acuti, anche per-

ché non si può dimenticare che la precedente esperienza di governo del centrosinistra è naufragata contro gli scogli della valutazione di sistema dei docenti, mentre i primi tentativi fatti nella passata legislatura dal governo di centrodestra di avviare un sistema di valutazione centralizzato degli apprendimenti si sono rivelati di fatto inutili o perniciosi. Per questo, sul terreno della valutazione di sistema ci si deve muovere con accortezza, competenza e approfondita conoscenza della scuola. La frase contenuta nelle Indicazioni indica la direzione giusta da percorrere ma non impedisce da sola di incappare in errori o in ambiguità di applicazione; molta strada, anche sperimentale, andrà ancora fatta prima che il rapporto fra scuola e Invalsi trovi il giusto equilibrio.

Questioni aperte

La rimozione degli oggetti del valutare

In questa scansione di deleghe, è quindi chiaro, chi valuta chi a ogni livello del sistema; non è altrettanto chiaro che cosa debba essere valutato: sono definiti, infatti, valutatore e valutato, meno l'oggetto della valutazione: i docenti valutano gli allievi, le scuole valutano se stesse e il sistema scolastico restituisce dati sulle scuole. Ma su che cosa? Attorno a quali variabili?

All'origine di questa rimozione degli oggetti del valutare c'è quella più delicata: una certa (forse inevitabile) reticenza su che cosa si debba intendere per *valutazione degli apprendimenti*, che si riverbera su tutti e tre i livelli e tipi di valutazione. Al primo livello è detto, infatti, che i docenti valutano gli allievi: ma che cosa, *degli* allievi? Valutano gli apprendimenti? Sì, ma in valore assoluto o relativo? Rispetto ai livelli di partenza o a presunti parametri standard? E, soprattutto, che cosa significa valutare e soprattutto certificare un avvenuto apprendimento? Significa riconoscere e certificare la quantità/qualità delle *conoscenze* apprese? L'efficacia e il controllo

delle *abilità* esercitate? L'autonomia e la trasferibilità delle *competenze* esperite e acquisite? O, ancora, la quantità e la qualità degli *obiettivi* raggiunti? La maggior o minor vicinanza a un *profilo/traguardo* atteso di competenze o la collocazione rispetto a una gerarchia di livelli di competenza (o di *expertise* o di prestazione) predefiniti? Qualcuno vorrebbe o pensa possibile desumere da quegli obiettivi e da quei traguardi *standard di prestazione* condivisibili e comparabili? E, poi, dopo la stagione morattiana e in piena ricerca di "sicurezze", la valutazione degli "apprendimenti" include o meno i "comportamenti"? E quali? Include o meno l'osservazione e la valutazione della consapevolezza, dell'intenzionalità, della disponibilità ad apprendere? La capacità di capire e modificare le proprie motivazioni? E quanto pesano, queste variabili, ora che si vuol fare più sul "serio", nel promuovere e nel bocciare?

Si potrà obiettare che non spettava alle "Indicazioni per il curriculum" sciogliere questi nodi o che forse leggendo fra le righe è possibile trovare, qui e là, risposte a questi interrogativi, forse persino troppe e diverse fra loro, ma non è certamente facile indicare e progettare percorsi curriculari se non si sa su che cosa dovranno essere valutati gli allievi.⁸ La scelta fra queste ipotesi non è infatti indifferente: presuppone criteri, metodologie e strumenti di valutazione diversi, ma soprattutto è coerente o meno con diversi modelli di scuola, differenti idee e pratiche di processi di insegnamento/apprendimento. Se è certamente vero che lo Stato non può scegliere per tutti, è altrettanto vero che lasciare a ciascuna scuola, a ciascun Consiglio di classe, a ciascun docente una totale libertà di scelta, su questi terreni, magari condizionata da pressioni familistiche, territoriali, ambientali, significherebbe confondere l'autonomia con la dissoluzione del sistema. Sappiamo che su questo problema ci si arrovella da ben prima della passata legislatura e che il caos generato negli anni di governo del centrodestra non

ha fatto che acuire le tensioni e generare ancora caos che devono però trovare un qualche punto di accordo e di soluzione.

In verità la scuola italiana dovrebbe con coraggio e determinazione abbandonare definitivamente ogni ancoraggio residuale con la pratica dei “voti” (funzionale a una scuola della trasmissione e della misurazione quantitativa delle conoscenze apprese) e incamminarsi sul serio e definitivamente sulla strada (impervia) della descrizione e certificazione alla fine dei cicli lunghi dei profili di *competenze culturali* via via maturati dagli allievi, sulla base di un modello unico a maglie larghe che è compito della comunità scientifica e professionale produrre, testare e costantemente rinnovare, e compito dello Stato assumere e garantire come “valido” sull’intero territorio nazionale.⁹

Nella nostra scuola domina ancora la valutazione quantitativa (poco importa se numerica, letterale o aggettivale), in particolare nella scuola superiore, ma anche negli ordini primari, sotto mentite spoglie e camuffamenti vari. Non si sono diffuse pratiche di valutazione osservativa, descrittiva, diacronica, relativa, condivisa, partecipata, autentica perché non si è diffusa una scuola coerente con quel tipo di valutazione. L’irrigidimento della valutazione degli apprendimenti attorno alla pratica olistica e quantitativa del “voto” è un fattore importante del ritardo italiano in tema di valutazione. Determinante, se si tiene conto che la valutazione in “voti” è funzionale alla scuola trasmissiva centrata sulla priorità dei contenuti (da trasmettere, recepire, ripetere).

Il mancato avvio di un sistema nazionale di valutazione (o le sue pessime prove di funzionamento) non riguarda solo le incertezze o il mancato funzionamento di un organismo centralizzato di stimolo e raccolta dati. Il sistema è carente a tutti i livelli, in riferimento a ciascuno dei tre ambiti: riguarda la valutazione di sistema, ma anche l’autovalutazione di scuola e la stessa valutazione degli apprendimenti. Questo ritardo, unica realtà veramente sistemica e

diffusa nella scuola italiana, ha progressivamente insterilito gli strumenti a disposizione degli insegnanti per orientare la loro attività (o non li ha mai fatti decollare); ha privato le autorità di governo della scuola - a tutti i suoi livelli - della possibilità di apprezzare i risultati del sistema e di fissare operativamente standard di apprendimento; non ha permesso l'adozione di strumenti innovativi per monitorare e favorire i progressi delle singole scuole; ha tolto, assieme alle incertezze sulla credibilità dei titoli, uno strumento di guida per studenti, famiglie e interessi del territorio.

Un contesto progettuale a...

Per superare incertezze e ritardi in tema di valutazione sarebbe quindi indispensabile connettere le riflessioni sulla valutazione con quelle sulla progettualità educativa, sulle finalità e sulle metodologie didattiche. Non ha molto senso parlare di valutazione fuori dal contesto progettuale in cui le azioni valutative si collocano. È ovviamente un discorso lungo e complesso, che viene affrontato negli altri contributi di questo fascicolo. Mi limito qui ad alcune considerazioni sul complessivo contesto progettuale in cui le Indicazioni si collocano, ovvero sull'idea e sulla pratica di scuola che esse suggeriscono e con cui gli atti valutativi devono essere coerenti.

Da questo punto di vista, le Indicazioni sono caratterizzate, in estrema sintesi, da questi tratti peculiari:

- a. *il ritorno del curriculum*: dopo l'inopportuna scorribanda sui terreni dei "piani di studio personalizzati", la scuola italiana ritorna nell'alveo culturale e normativo della progettazione curricolare: non può che essere un bene, che ne derivino anche scelte conseguenti e virtuose è questione più complessa come questi ultimi venti anni ampiamente dimostrano, ma si tratta di un quadro di riferimento programmatico comunque positivo;
- b. *la novità dei traguardi*: in parziale continuità con alcune formu-

- lazioni contenute nei lavori della Commissione De Mauro¹⁰, le Indicazioni contengono una sintetica esposizione dei “Traguardi per lo sviluppo delle competenze” per ciascun “campo di esperienze” nella scuola dell’infanzia e per ciascuna “disciplina” nella scuola primaria e secondaria di primo grado: è una novità importante, di accentuato sapore “europeo” con cui la scuola dovrà inevitabilmente confrontarsi;
- c. *la persistenza degli obiettivi*: neppure queste Indicazioni si sottraggono alla compilazione di un numero ragguardevole di obiettivi, formulazioni che dai Programmi per la scuola media del 1979 accompagnano la produzione di normativa sulla scuola, pur modificandosi nel tempo e a scapito della più volte conclamata morte della “programmazione per obiettivi”: ogni volta alcuni si augurano che siano di meno, ma in realtà bisognerebbe soprattutto chiedersi in che rapporto stanno con traguardi e finalità¹¹;
- d. *le cornici epistemologiche e metodologiche*: ogni “campo di esperienza”, ogni “area disciplinare” e ogni “disciplina” sono precedute da introduzioni in cui gli estensori, a rischio di sentirsi accusare di pedagogia di Stato e lesa autonomia e libertà di insegnamento, tentano di tratteggiare in breve (sempre più in breve) che cosa si possa (o si debba?) intendere per quel settore di insegnamento/apprendimento sulla base della elaborazione culturale e professionale fino a quel momento maturata: sono anche i luoghi in cui timidamente si lasciano trasparire indicazioni metodologiche e il lettore riesce finalmente a capire che cosa intenda chi scrive per fare scuola, in un certo o in un altro modo;
- e. *la prospettiva delle competenze*: viene ribadita, proprio nei “traguardi per lo sviluppo delle competenze”: si è rinunciato alla dicitura “profili attesi di competenze”, quindi quelle formulazioni

più che orizzonti di aspettative sembrerebbero rinviare a qualcosa di più prescrittivo, a un dover essere da raggiungere (da tutti); in realtà la “scuola delle competenze” è più conclamata che effettivamente supportata da un complesso di scelte coerenti, in particolare nella stesura delle singole parti di area e disciplinari, dove le differenti modalità di rapportarsi a un’idea di scuola operativa, laboratoriale, metariflessiva esplodono in modi talvolta stridenti;

f. *l'autonoma evanescenza dei metodi*: poco si dice sui metodi e quasi mai esplicitamente: parlare di come fare scuola sembra illegittimo, troppo invasivo rispetto alle autonomie professionali; è difficile però parlare di valutazione se non si capisce come si fa scuola (se in modo trasmissivo, comportamentista, cooperativo, laboratoriale, costruttivista, metacognitivo...) come del resto è difficile credere che la natura e la qualità degli apprendimenti da valutare e il modo di farlo siano indipendenti dalle procedure didattiche adottate.

Questo quadro è estremamente interessante, ma non esente da contraddizioni; una è particolarmente grave sul terreno della valutazione: all’interno delle Indicazioni, sia in “verticale” - tra ordini di scuola - sia in “orizzontale” - all’interno di ciascuna parte - questi concetti e i loro rapporti non sono sempre coniugati in modo uniforme e coerente; basta vedere come è stato inteso il rapporto fra obiettivi e traguardi o fra obiettivi e finalità nelle diverse discipline o fra i diversi ordini di scuola per scoprire carenze e limiti che dovranno certamente essere oggetto di riflessione, sperimentazione e ripensamento nei prossimi anni.

... a prescrittività fluida

In prospettiva valutativa diviene indispensabile chiedersi se e che cosa debba essere considerato prescrittivo e cogente in queste Indicazioni. A parte la forse persino eccessiva cautela con cui ormai

da tempo i vari ministri si affannano a dire che le produzioni ministeriali sono solo indicative e orientative e il giusto rilievo che affidano al ruolo della scuola nel validarle, sperimentarle, legittimarle attraverso qualificati e reali processi di ricerca-azione che costituiscano una sorta di consultazione professionale diffusa, bisognerà pur capire che cosa si deve e che cosa si può o non si può fare, preso atto di queste “Indicazioni per il curriculum”, che sono pur sempre norma dello Stato!

Rispetto alla valutazione e dovendo prima o poi sancire e certificare, tra l'altro con atti di valore legale (finché glielo si vorrà mantenere e ammesso che tutto questo non serva invece a eroderlo definitivamente), il problema non è marginale o di quelli che possano essere facilmente elusi.

Decidere però se c'è una parte cogente e se sta nelle finalità, negli obiettivi, nei traguardi non è cosa di poco conto anche perché non sempre le tre parti sono in coerenza fra loro fra le diverse discipline e talvolta neppure all'interno della stessa. La soluzione non sta nel fatto che ciascuno si cerchi la coerenza che più gli aggrada; anche se la lettura di certi commenti alle singole discipline lascia talvolta trasparire la sensazione che da tempo ci si sia tutti un po' assuefatti a trovare nelle varie “indicazioni” qualcosa che ci va bene, salvo aver chiesto, prima, che ci fosse il meno possibile, il che è difficile da realizzare se nel frattempo bisogna anche accontentare tutti! Più che orientamenti per tutti, a ciascuno una frase, possibilmente la sua, che la ritrovi e ne stia felice.

Il testo delle Indicazioni è al riguardo un po' bifronte, con una faccia (più ilare?) orientata all'autonomia delle scuole e una (forse più arcigna, ma neppure tanto) rivolta alle responsabilità collettive e comuni (o all'Invalsi?).

Nella premessa generale al capitolo “L'organizzazione del curriculum” è detto che le “Indicazioni costituiscono il quadro di riferimen-

to per la progettazione curricolare affidata alle scuole” e che lo fanno “nel rispetto e nella valorizzazione dell’autonomia delle Istituzioni scolastiche”.

Della “costruzione del curricolo” è detto che spetta alle scuole, ne è opportunamente raccomandata la continuità e poi, quasi rovesciando quel rapporto fra azione propria da compiere nel rispetto dell’agire altrui (le Indicazioni esistono nel rispetto dell’autonomia) è detto che le scuole costruiscono il Pof nel rispetto delle Indicazioni: “Ogni scuola predispone il curricolo, all’interno del Piano dell’offerta formativa, nel rispetto delle finalità, dei *traguardi per lo sviluppo delle competenze*, degli *obiettivi di apprendimento* posti dalle Indicazioni. Il curricolo si articola attraverso i *campi di esperienza* nella scuola dell’infanzia e attraverso le *discipline* nella scuola del primo ciclo.”¹²

A proposito dei “traguardi” (componente essenziale di queste Indicazioni che molti commentatori neanche fan mostra di leggere!) sembra prevalere una sorta di orientamento ondivago o di prescrittività facoltativa (siamo in tempo di ossimori!): “Tali traguardi, posti al termine dei più significativi snodi del percorso curricolare, dai tre ai quattordici anni, rappresentano riferimenti per gli insegnanti, indicano piste da percorrere e aiutano a finalizzare l’azione educativa allo sviluppo integrale dell’alunno.”¹³

Sugli obiettivi, poi, la prescrittività è ancor più concreta e al contempo evanescente: “Sono obiettivi ritenuti strategici al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze previsti dalle Indicazioni.” Quindi, sono “strategici” per raggiungere “traguardi” che a loro volta più che cogenti sono orientativi. Difficile non avere la sensazione di essere di fronte a un serpente che si morde la coda, più che di fronte a una complementarità di autonomie e responsabilità che agiscono nel reciproco rispetto dei loro ambiti.

La lettera di accompagnamento del ministro, che non fa norma,

ma fa testo, nel riferirsi a quel “*cantiere di lavoro biennale*” nel quale le scuole sono chiamate a “riflettere, testare, valutare e validare le Indicazioni”, scrive:

Il rinnovamento della scuola non può essere solo l'esecuzione o l'applicazione di direttive e decreti, calati dall'alto e imposti dalla norma. Lo escludono la natura stessa dei processi di insegnamento/apprendimento che si realizzano nel vivo di dinamiche relazionali assai complesse, in cui agli operatori scolastici viene riconosciuta un'ampia autonomia professionale.

Ma poi, esaurita la fase sperimentale, che cosa verrà chiesto alla scuola di insegnare/far apprendere /verificare e certificare? Forse dovremmo già chiedercelo e dircelo nella fase sperimentale, ovvero in questi due anni in cui il ministro chiede di “mettere alla prova il testo”, anzi questa sarà la vera prova.

Conclusione. Qualche rischio da evitare

La rimozione dell'oggetto della valutazione e la conseguente inevitabile evanescenza della prescrittività rendono problematico il meccanismo della delega presente nelle Indicazioni e abbastanza incerto ogni atto o mandato valutativo. Inoltre rivelano un'incertezza normativa ormai cronica, cui corrispondono pratiche valutative e certificatorie da tempo confusionali. Si tratta di una situazione non casuale anche se in buona misura non volontaria. Più che una voluta omissione è il risultato di una ormai sedimentata incapacità di portare fino in fondo l'abbandono dei modelli e delle pratiche della scuola trasmissiva, la cui fine viene proclamata da decenni nelle norme e consentita da sempre nei fatti. E di sostituirli con un'altra idea e altre pratiche di scuola.

L'incertezza (e il caos) sul *che cosa valutare* è infatti conseguenza di una incertezza ben più grave e ormai dilagante che riguarda il *che cosa insegnare* o, terreno ancor più indefinito e oggi a tratti appa-

rentemente irrisolvibile, che riguarda il *che cosa significa oggi per questi allievi reali apprendere a una certa età in quel determinato campo di esperienza cognitiva e conoscitiva*. Finché non si darà una risposta almeno in parte convincente (e convinta) a quest'ultima domanda, finché non la si tradurrà in agire pedagogico e didattico conseguente e non si applicherà una valutazione ad essa coerente, ogni forma di valutazione non farà che peggiorare la situazione. Per questo bisognerebbe avere il coraggio di sospendere per almeno due anni ogni atto valutativo, concentrarsi solo sulla ricerca-azione dei nessi fra insegnamento e apprendimento e definire in tempi relativamente brevi un nuovo statuto epistemologico dei confini (ovvero, dei livelli essenziali di prestazione istituzionale e professionale) all'interno dei quali esercitare l'autonomia di sperimentare e verificare modi diversi di fare scuola. Che cosa significa apprendere è una domanda a cui ovviamente non possono dare risposta le teorie e le pratiche della valutazione, anche se la riflessione sulla valutazione e sull'autovalutazione dei soggetti in contesto di apprendimento va fatta congiuntamente a quella sui processi di insegnamento/apprendimento e non a posteriori. E non è un caso che i prezzi peggiori si paghino sugli atti di certificazione dei risultati: le schede di valutazione sono ormai un ginepraio caleidoscopico che accresce le tentazioni di de-responsabilizzazione a tutti i livelli, invece di chiamare alla serietà e alla responsabilità di un atto ufficiale e talvolta decisivo per la vita delle persone.¹⁴

Anche qui semplificando, oggi sembrano emergere due filoni di pensiero attorno alle possibili strade da percorrere alla ricerca di soluzioni:

- a) governare o pilotare la complessità attraverso il sistema nazionale di valutazione;
- b) affidarsi all'autonomia di ricerca-azione delle scuole e alla responsabilità professionale dei docenti.

È curioso osservare come talvolta queste due ipotesi muovano da e in direzioni complementari: talvolta è dal basso (dalle scuole, soprattutto dalle dirigenze) che viene una domanda di chiarezza su standard, obiettivi minimi, pratiche di valutazione di sistema, che aiutino a ridurre o almeno a contenere il tasso di responsabilità educativa che grava su docenti e scuole; mentre è talvolta dall'alto (dal Ministero) che si auspica un coinvolgimento attivo delle scuole e una loro assunzione di autonoma responsabilità professionale, anche per mascherare almeno in parte la difficoltà di trovare accordi condivisi su principi generali che devono invece riguardare l'intera nazione e appartengono quindi ai compiti istituzionali dello Stato, anche dopo le recenti revisioni del dettato costituzionale.

Ci sono poi sensati appelli e proposte che vanno nella direzione di fondere queste due strategie, una più dall'alto e - se fosse la sola - troppo dirigista, l'altra più dal basso e - se fosse la sola - troppo disgregatrice. E c'è chi intravede una terza via:

c) avviare un processo virtuoso di ricerca e sostegno culturale e professionale che veda impegnate le scuole, le istituzioni centrali e periferiche, gli istituti di ricerca, l'associazionismo professionale e le università in elaborazioni e manutenzioni permanenti della progettualità curricolare ed educativa; una progettualità duratura sulla scuola e sull'educazione, sostenuta da investimenti pubblici, magari anche a costo di qualche "evento" effimero in meno.

Si tratta di una soluzione per altro prevista dalla legge istitutiva dell'autonomia, laddove affida alle Istituzioni scolastiche autonomia di ricerca, sperimentazione, sviluppo.

Sulla faticosa strada delle soluzioni possibili, ci sono due rischi da evitare.

Il primo è la pedagogia un po' demagogica dei due forni: quella per cui nei documenti programmatici si vagheggia la scuola delle competenze per fronteggiare la crisi delle persone e la complessità

del mondo e nelle dichiarazioni alla stampa e in altre norme meno visibili si alimenta il mantenimento di una consolatoria, buona e seria scuola trasmissiva.

L'altra è l'utopia della semplificazione valutativa: una manciata di obiettivi essenziali (fatti di sole conoscenze e abilità), qualche traguardo standard e qualche prova centralizzata da far fare rigorosamente a tutti, su cui far convergere il processo educativo e la verifica della sua efficienza.

Bisognerà fare attenzione a non mettere il coperchio di una valutazione di sistema rigida e un po' ottusa e una valvola di sfogo nozionistica sulla pentola del coinvolgimento delle scuole nella "sperimentazione" delle Indicazioni

NOTE

¹ M. Corda Costa e A. Visalberghi, "Conclusioni. La misurazione all'interno della valutazione scolastica", in M. Corda Costa e A. Visalberghi (a c. di), *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, La Nuova Italia, Firenze 1995, pp. 372-3. La citazione è tanto più significativa in quanto tratta non da una ricognizione su che cosa si debba intendere per valutazione in senso lato o da un manuale di teorie della valutazione autentica, ma dalle conclusioni di un volume che presentava i risultati delle prime indagini internazionali su prove linguistiche "oggettive" e standardizzate che hanno interessato il nostro Paese e che, fin dal titolo, non si sottraeva ai problemi della "misurazione" nel campo della "valutazione": "La misurazione all'interno della valutazione scolastica". Si veda anche, per una serie di letture critiche e di proposte operative su ciò che è avvenuto in anni recenti attorno alla valutazione, in particolare di sistema, B. Vertecchi, *La scuola disfatta*, Franco Angeli, Milano 2006.

² MPI, *Indicazioni per il curriculum*, Tecnodid, Napoli 2007, e.f.c., pp. 23-25.

³ MPI, *op. cit.*, p. 24.

⁴ MPI, *op. cit.*, p. 59.

⁵ MPI, *op. cit.*, p. 24-25.

⁶ MPI, *op. cit.*, p. 25.

⁷ Per esempio, a proposito degli insegnamenti che è possibile ricavare dalle esperienze straniere afferma: "In base all'esperienza internazionale, la limitazione

della misurazione degli apprendimenti alle sole conoscenze e competenze misurabili e la sofisticazione dei metodi con cui valutare il contributo della scuola a questi risultati (scontando le origini sociali degli studenti e il contesto territoriale) richiedono che l'utilizzo della valutazione, qualunque esso sia (per azioni rimediali, promozione di *voice* o *exit* degli studenti, incentivazione delle scuole e degli insegnanti, integrazione dell'autovalutazione), non avvenga con automatismi. Gli automatismi, specie se perduranti e rigidi nel tempo, tendono a produrre effetti perversi sulla qualità della scuola, quali la distorsione dei contenuti dell'insegnamento, la penalizzazione delle eccellenze e delle situazioni di massimo ritardo, fino all'emarginazione delle sezioni più deboli della popolazione studentesca.", MPI e ME, *Quaderno bianco sulla scuola*, p. VII, scaricabile da http://www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/quaderno_bianco.pdf

- ⁸ È interessante, in tal senso, la lettura dell'onesto e chiaro contributo di I. Fiorin, "Indicazioni per il curricolo: un testo aperto" in AA.VV., *Le Indicazioni per il curricolo. La parola alla scuola*, Tecnodid, 2007; nel contributo Fiorin delinea i nuovi rapporti fra centro e periferia e affronta la delicata questione della prescrittività, parlando di "fragilità dichiarata" e voluta. Nello stesso fascicolo, utile anche il contributo specifico sui temi qui in questione di G. ominidi, "La valutazione: rilevazione, documentazione, certificazione", dove oltre alla opportuna sottolineatura della dimensione processuale della valutazione, viene affrontato il tema delicato di come arrivare a strategie condivise di certificazione degli esiti.
- ⁹ Una riflessione più ampia sui temi della valutazione nel rapporto fra centro e periferia, sta in M. Ambel, *La valutazione e il disagio della scuola*, in 'Cadmò', Franco Angeli, n.1, 2006, pp. 13-41.
- ¹⁰ Nei lavori della Commissione De Mauro compaiono, nel solo programma di italiano, dei "Profili di uscita" per ciascuna delle abilità linguistiche, mentre nella parte dedicata alla scuola dell'infanzia sono esplicitamente declinate "le competenze attese" in ciascun "ambito". Vedi G. Cerini e I. Fiorin (a c. di), *I curricoli della scuola di base*, Tecnodid-Zanichelli, 2001. Non vedrei invece una linea di continuità, se non puramente nominalistica, tra i "traguardi" di queste Indicazioni e il "PECUP. Profilo educativo, culturale, professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione (6-14 anni)" previsto nei "Piani di studio personalizzati" emanati nella precedente legislatura: troppo lontani gli impianti concettuali e culturali per assimilare istanze che in comune hanno solo il generico riferimento a un insieme di dover essere da conseguire, che restano differenti però per estensione, applicabilità, rapporto con la dimensione disciplinare ecc.
- ¹¹ In realtà alcuni (e anche chi scrive) pensano che non spetti più allo Stato declinare obiettivi (né specifici, né essenziali, né casuali come alla fine spesso accade

che siano), ma che tocchi invece alla comunità professionale, alla ricerca scientifica e alla ricerca-azione nelle scuole individuare gli obiettivi che, alle diverse età, consentono di perseguire e raggiungere profili di competenze.

¹² MPI, *op. cit.*, p. 24-25.

¹³ *Ibidem.*

¹⁴ Dal “portfolio” alla “pagella fai da te”, dai richiami alle procedure comunitarie ai modelli improvvisati di certificazione delle competenze a livello nazionale, locale, di singola scuola abbiamo assistito a un caos che ci auguriamo prossimo a rientrare nei canoni del buon senso, e della norma. Lo stesso “portoflio” buono (quello che accompagna i processi di apprendimento durante il percorso di istruzione e non quello che si è costretti a portare in giro nel gioco dell’oca dell’occupazione aleatoria della postmodernità e che qualcuno avrebbe voluto cominciare a compilare a tre anni!) è uno strumento più idoneo alla scuola delle competenze che non la pagella con i voti.

I DIRIGENTI SCOLASTICI TRA INDICAZIONI PER IL CURRICOLO E INNOVAZIONE

Ivana Summa

Una premessa da condividere

Il nostro contributo si colloca nella prospettiva dell'azione dirigenziale di fronte al compito, non semplice, di indirizzare il Collegio dei docenti - ancora una volta - sul terreno del cambiamento. Un cambiamento non cercato e forse non voluto; un cambiamento che oggi può apparire l'ennesima novità "calata dall'alto", come alcuni docenti amano definire tutto ciò che non nasce da esigenze di concretezza scaturite dal quotidiano 'fare scuola'.

Un cambiamento che deve fare i conti con le risorse di organico esistenti, con le modeste risorse finanziarie, con i progetti già esistenti, con le risorse professionali. Un cambiamento - o, meglio, una innovazione - che inevitabilmente si deve misurare con ciò che è stato realizzato (o non realizzato) con la riforma della passata legislatura (Moratti); un cambiamento che viene proposto (non imposto) in una fase acuta dello stato endemico di incertezza in cui versano le nostre scuole da qualche lustro.

Ma come tutte le fasi di trasformazione, i cambiamenti possono rappresentare l'occasione, per ogni scuola, per fare un inventario delle pratiche educative, sempre in bilico tra il dichiarato e l'agito, a partire dalle quali elaborare un *progetto di innovazione autentica*¹, in grado di capitalizzare il meglio di ciò che è stato realizzato in passato collocandolo dentro i nuovi orizzonti delle Indicazioni per il curricolo. Insomma, le scuole sono chiamate a pensare e a pensarsi, a fare delle scelte, a sperimentare con consapevolezza e con accortezza i cambiamenti proposti, trasformandoli in innovazioni. È necessario, dunque, partire dalla premessa che il cambiamento tratteggiato dalle *"Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola del-*

l'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione" mette alla prova le scuole non sulla direzione del cambiamento - il progetto culturale, le finalità del sistema, i traguardi sono chiaramente esplicitati nel decreto - ma sul "come innovare", cioè accogliere il nuovo migliorando. È qui che entra in gioco l'autonomia culturale e professionale delle nostre scuole, che si gioca, inevitabilmente, sulla capacità di *elaborare e realizzare un curricolo di scuola*. Ed è proprio questo quello che ci chiedono le nuove Indicazioni.

Progetto, autonomia, curricolo chiamano in causa il ruolo del dirigente scolastico e la sua capacità di attivare una efficace *governance* interna dei diversi soggetti, innescando una presa in carico positiva, da parte del Collegio dei docenti, dell'autonomia di ricerca/sperimentazione/sviluppo. In questa prospettiva di analisi, ci sforzeremo di evidenziare come il ruolo del dirigente scolastico debba esplicitarsi soprattutto sul versante della *leadership educativa*, attraverso l'attivazione di processi di comunicazione, comprensione e condivisione, in grado di favorire l'elaborazione di un progetto di cambiamento/innovazione.

Le nuove Indicazioni esigono che le scuole diventino protagoniste dei processi di cambiamento voluto dalle norme, perché ad esse si affida il compito di interpretarle trasformandole in un progetto di innovazione autentica. Questo approccio, in un certo senso, è del tutto opposto a quello perseguito dall'apparato amministrativo centrale nella precedente legislatura, quando la riforma venne proposta alle scuole come il nuovo modello culturale, educativo e didattico, completo di tutto l'apparato strumentale, da implementare secondo una logica *top-down*. In sostanza, alle scuole veniva chiesto - come dovere d'ufficio e atto dovuto - di abbandonare pratiche professionali e *routines* didattiche che fino ad allora avevano garantito un buon funzionamento, per abbracciarne altre, quasi del tutto sconosciute e, proprio per questo, alquanto minacciose.

Il Ministro - questo gli va riconosciuto - ha capito, per amore o per forza - che il cambiamento delle nostre scuole non si può realizzare *par décret*. “*On ne change pas la société par décret*”: così sosteneva qualche decennio fa Michel Crozier², a proposito delle politiche di riforma dello Stato francese, tutte fondate sulla certezza, smentita dai fatti che, una volta emanate eccellenti leggi di riforma, il cambiamento ne sarebbe stato l'inevitabile conseguenza. Oggi noi possiamo affermare, parafrasando Crozier, che non si cambia o, meglio, non si dà la possibilità alle scuole di *cambiare per migliorare* affidandosi esclusivamente a leggi e decreti. È, invece, necessario attribuire responsabilità individuale e collettiva a chi lavora dentro le scuole, investendo sulla riscoperta della dimensione “professione” da parte dei docenti e dei dirigenti.

Il modello riformistico *top-down*, basato su una logica di *government* e di pressione della *gerarchia*, imponendo l'applicazione del dettato normativo, ovvero la sua fedele traduzione, chiedeva ai dirigenti scolastici, ai tempi della passata riforma (Moratti), di far leva sul loro “potere di posizione”, non sul loro “potere di leadership”.

Il primo ha creato (e continuerebbe a creare), inevitabilmente, resistenza al cambiamento e inerzia progettuale; il secondo può creare, se ben utilizzato, motivazione, impegno e forse qualche entusiasmo. Il tutto - almeno in gran parte - dipende da noi.

La traduzione delle riforme scolastiche come trasformazione innovativa

Da una strategia di implementazione di norme di natura professionale (e tali sono le Indicazioni per il curricolo), come semplice trasferimento meccanico da un contesto normativo (la legge di riforma) a un contesto sociale (le singole scuole), si vuole passare, dunque, a una nuova concezione dell'implementazione delle politiche di riforma del sistema scolastico che richiede, ovviamente, comportamenti istituzionali diversi, sia al centro sia alle periferie rap-

presentate dalle singole scuole autonome. Questo passaggio, ancorché invocato, non è semplice perché richiede un cambiamento culturale, al centro come in periferia, dei dirigenti e degli insegnanti.

La strategia che qui si propone si basa sull'idea - peraltro sostenuta da ricerche riportate nella letteratura organizzativa e sociologica - che il passaggio dalle riforme descritte nelle norme alle innovazioni prodotte nei contesti, possa avvenire con successo soltanto attraverso un processo euristico ed ermeneutico - di ricerca e di interpretazione - che si basa sul *concetto di traduzione inteso nella stessa accezione che ha nell'ambito linguistico*: se tradurre significa convertire un concetto da una lingua a un'altra affrontando tutti i problemi culturali che lo rendono di fatto intraducibile secondo il criterio di conformità, allora *tradurre un cambiamento normativo in innovazione autentica, presuppone l'attivazione responsabile di un progetto da parte dei singoli contesti "interpreti" del cambiamento*. Così come, in un certo senso, il tradurre presuppone il tradire, in quanto l'interpretazione e la ricerca di significato autorizzano, in un certo senso e fino a un certo punto, i traduttori a un'operazione di ricerca di significati possibili e di interpretazioni plausibili, allo stesso modo le scuole, chiamate a tradurre concretamente e realisticamente gli "oggetti" delle Indicazioni, debbono autenticarle e possono farlo soltanto mettendo in campo competenze ermeneutiche ed euristiche. L'autonomia di ricerca da un lato e, dall'altro, le inevitabili interpretazioni locali degli oggetti della riforma, nel tentativo di collocarli in un concreto contesto d'azione, non possono non comportare un certo grado di trasformazione di questi stessi contenuti. Insomma, le conoscenze, le idee, i saperi, i valori, le pratiche didattiche e gli ideali di cui sono portatori le singole scuole e i singoli insegnanti, non vengono ignorati o trattati come oggetti ingombranti e da buttare, ma risorse da utilizzare positivamente nel processo di traduzione/interpretazione. Non si chiede alle scuole di

“applicare” e ai dirigenti di “far applicare”, ma di progettare il proprio processo di innovazione facendolo dialogare con i cambiamenti normativi proposti.

È questa la nuova prospettiva di cambiamento *bottom-up*, entro la quale è indispensabile collocare il decreto del 31 luglio e la direttiva n. 68 del 3 agosto 2007: l'uno e l'altra potranno funzionare a patto che i dirigenti scolastici sappiano elaborare, insieme ai loro Collegi dei docenti, *micropolitiche locali*, basate su una logica di *governance professionale*, l'unica in grado di consentire una sorta di “traduzione autentica” delle Indicazioni nel curricolo di scuola. Soltanto così, infatti, si possono valorizzare le diverse culture educative e didattiche presenti nelle scuole, perché soltanto partendo dalla realtà dei singoli contesti scolastici si possono introdurre le nuove conoscenze, inevitabilmente tradotte dagli stessi attori e, dunque, integrate in modo incrementale e adattativo nel curricolo di scuola. Questa tipologia di implementazione dal basso - è bene ricordarlo - non necessita di un sistema di controllo di conformità da parte del centro, che è invece chiamato a mettere in campo una grande capacità di coordinamento e una quantità *di risorse, materiali e immateriali, che diventano le condizioni per avviare le scuole a un cambiamento endogeno e autonomo.*

È evidente che l'elemento fondante di questo modello è basato sull'investimento nelle risorse umane: ad esse si affida la responsabilità ultima e decisiva del miglioramento dell'offerta formativa del nostro sistema scolastico, mettendole in condizioni di innovarsi gradualmente, in modo evolutivo, senza fratture con il passato, ma anche senza immobilismi e attendismi di vario genere. La prospettiva del progetto di innovazione rende le nuove Indicazioni cognitivamente ed emotivamente sostenibili. E ciò perché non chiede fedeltà al modello ministeriale (che non c'è) come le precedenti Indicazioni nazionali, bensì lealtà alle finalità/obiettivi istituzionali

proposti legittimamente dalle norme, lasciando alla responsabilità delle scuole l'attivazione dei processi più adeguati per perseguirli concretamente. In sintesi, *il modello top-down della normativa di implementazione della legge 53/2003 definiva i prodotti e i processi/procedure per realizzarli, mentre l'attuale modello botton-up, pur definendo i prodotti finali come traguardi da raggiungere, lascia all'autonomia e alla responsabilità dei singoli contesti l'attivazione dei processi più adeguati.*

Insomma, non si chiede alle scuole la progettazione di percorsi di applicazione delle norme, ma una progettualità basata su percorsi di ricerca/sperimentazione del curricolo di scuola.

Cambia la politica riformistica per la scuola, e quindi gli esiti positivi e di miglioramento sembrano essere legati più ai destini della qualificazione delle risorse umane e di *empowerment delle persone*, entrambe tese al potenziamento dell'autonomia e della responsabilità loro attribuita, piuttosto che a piani tecnocratici imposti gerarchicamente.

Come implementare le riforme: un percorso di ricerca/azione

La gestione del cambiamento, nella prospettiva *botton-up*, diventa *gestione della conoscenza e delle competenze professionali esistenti nelle singole scuole*. Ciò comporta, da parte del dirigente scolastico, l'attivazione di processi di diffusione della *leadership educativa*. È una leadership - sia ben chiaro - non centrata sul capo e sulla sua capacità di farsi seguire, bensì centrata sull'attivazione di processi organizzativi - carichi di contenuti e "ricchi di senso professionale" - basati sulla *cooperazione, condivisione, comunicazione, comunità professionale*.³

Il cambiamento richiesto a ciascuna scuola non è un semplice evento che si produce in un momento preciso e determinabile a fronte di una procedura. È un processo di attuazione che, per sua

stessa natura, richiede un certo lasso di tempo. Come si è visto, il cambiamento è condizionato da *fattori critici*, la cui presenza è fisiologica - attribuibile alla resistenza e all'inerzia organizzativa - ma che, se sollecitati in modo sbagliato, lo impediscono, lo rallentano e/o lo distorcono. Insomma, *la strategia per cambiare innovando è, in un certo senso, più importante dei contenuti del cambiamento* che, peraltro, in questo nostro contributo non sono oggetto di valutazione.

La gestione del cambiamento - di cui è responsabile il dirigente scolastico - consiste nella guida di questo processo, orientato a ridurre le forze negative dei fattori critici non attraverso la loro repressione normativa, bensì attraverso la loro presa in carico come energia utile a un cambiamento criticamente assunto, dunque effettivo ed efficace. È facile intuire come il fattore critico per eccellenza è rappresentato dal ruolo che il personale assume nei processi di cambiamento. È evidente, infatti, che le competenze professionali e le capacità individuali e collettive sono il nodo cruciale perché l'attuazione della riforma possa innescare il cambiamento, avere effetti di innovazione, produrre un modello di funzionamento organizzativo e didattico, orientato da valori educativi, sostenibile nel tempo.

Il dirigente scolastico, infatti, non è posto a capo di un'organizzazione burocratica, fatta da impiegati in grado di rispettare procedure senza chiedersi il perché, anche se neanche in questo caso tale affermazione corrisponde del tutto al vero. La scuola è, innanzitutto, una comunità sociale fatta di tanti attori, tutti determinanti nella generazione delle innovazioni, ma che hanno bisogno di altri attori che assumano la funzione di guida. Sono studenti, genitori, insegnanti, capi d'istituto che, interagendo continuamente, attribuiscono significato e valore alle loro azioni. Senza il "con-senso" di tutti, inteso come continua creazione di senso, le norme sono destinate a restare sulla carta, rendendo possibile il paradosso che si possono realizzare le riforme senza per questo produrre innovazioni, ma solo

cambiamenti peggiorativi. Ma il “con-senso” non si genera da solo; va progettato, dunque ha bisogno di una strategia e di una guida.

Riformare senza innovare è certamente l'esito più aberrante.

A questo punto diventa necessario distinguere, sul piano sia concettuale sia fattuale, fra *riforma* e *innovazione*. Con la prima si fa riferimento alla messa a punto di norme che individuano sul piano formale il *cambiamento desiderato* e per concretizzare il quale vengono elaborate nuove norme. Con le riforme, insomma, si disegna la nuova forma che dovrà assumere il sistema che si vuole cambiare.

Con innovazione, invece, si fa riferimento al *cambiamento realizzato* con successo, in quanto la concezione di innovazione incorpora l'assunzione del nuovo finalizzata al miglioramento dell'esistente. Non soltanto, perché l'innovazione è effettivamente tale quando gli attori organizzativi, modificando gradualmente le proprie pratiche e i propri comportamenti, cambiano i loro contesti fino a rendersi capaci di miglioramenti continui. L'innovazione è sempre un cambiamento profondo e di tipo generativo ed endogeno anche quando viene provocata dall'esterno attraverso una legge; non c'è innovazione, invece, quando il cambiamento si pone semplicemente come una pratica nuova non radicata, ma esogena ed estranea, che chiede una modifica di tipo sostitutivo. Metaforicamente possiamo affermare che innovare non è come “cambiarsi d'abito”, perché chiede un'evoluzione di tipo identitario, dunque consapevole e più profonda.

Anche nelle innovazioni esogene, ovvero volute da leggi - dunque non elaborate dalle stesse persone che invece sono chiamate a realizzarle - il processo di attuazione/cambiamento va guidato dal dirigente scolastico, non in quanto garante della legittimità e, dunque, del rispetto delle leggi, ma in quanto attivatore di leadership educativa. La pianificazione strategica della traduzione della riforma in innovazione richiede innanzitutto la chiara esplicitazione e consape-

volezza degli obiettivi di sistema e, contemporaneamente, un percorso che anticipa, accompagna e completa il processo di cambiamento che si innesca - comunque e inevitabilmente - con le riforme. E questo è proprio il percorso della ricerca/sperimentazione/sviluppo che, come prevede l'autonomia scolastica, rappresenta l'unico strumento endogeno di cambiamento.

Accenniamo, dunque, a questo percorso, sempre in equilibrio tra ricerca/azione e interpretazione e *sensemaking*. È un percorso che ha risvolti di progettualità e, insieme, di pianificazione, che richiede una forte leadership educativa da parte del dirigente scolastico e, soprattutto, una scuola che ha già imparato, o che abbia la volontà di imparare, a utilizzare costantemente strumenti di monitoraggio e di autovalutazione orientati al miglioramento continuo, alla soluzione *ad hoc* dei problemi, all'apprendimento organizzativo. Il processo implementativo proposto, pertanto, non prende il via dalla data di avvio delle riforme, perché in realtà si innesta su un processo di ricerca/azione che nelle scuole autonome dovrebbe già essere in atto e che, sia pure sotto forme diverse, rappresenta il terreno nel quale il nuovo può mettere radici.

Queste le fasi dell'implementazione *botton-up*, di cui, peraltro, è possibile ritrovare tracce significative sia in alcuni passaggi della premessa del Ministro alle Indicazioni, sia, e soprattutto, nella Direttiva n. 68 del 3 agosto 2007:

Fase della conoscenza: conoscere non significa soltanto leggere le norme, ma soprattutto analizzarle in tutte le loro implicazioni: di scelte politiche, di scelte culturali, di scelte didattiche, di professionalità richieste. La riforma, non essendo ovviamente un testo letterario, richiede conoscenze esperte e la messa in rete con altre norme, ma anche con i sistemi di regolazione e di funzionamento della scuola in cui si opera. Anche questi ultimi vanno ri-conosciuti e non dati per scontati o, peggio, per insostituibili.

Fase della comprensione: il cambiamento previsto da una riforma, per realizzarsi, deve trasformare i comportamenti professionali degli insegnanti. Comprendere comporta qualcosa di più del conoscere, perché implica un collocare le conoscenze dentro un universo di significati negoziati, dove il nuovo si confronta con il vecchio, quello che non c'è ancora con quello che c'è. Senza sensi di colpa o di impotenza, ma anzi con un senso di potere basato sulla capacità di mettersi in gioco.

Se le prime due fasi sono necessarie per affrontare problemi di natura cognitiva, quelle che seguono, invece, sono di natura emotiva, perché creano tensioni e dilemmi, prese di posizione, decisioni, sfide affettive. Infatti, come affermava J.J. Rousseau, la legge che conta è quella che è scritta nel cuore delle persone. Tutte le fasi, però, vanno realizzate *creando set collettivi di cambiamento*, che privilegiano forme di comunicazione calda e partecipata.

Fase di adozione: è rappresentata da una serie di azioni di approssimazione verso l'oggetto previsto dalla riforma, fino a che la stessa non viene adottata, anche in via temporanea, quasi che fosse stata decisa e generata proprio dentro le nostre scuole. Richiede una grande capacità di accoglienza da parte delle scuole, libera da pregiudizi di natura ideologica e carica di disponibilità a ricevere ciò che di buono può provenire dall'esterno. Non significa subire o accettare acriticamente; significa cogliere sfide e opportunità.

Fase di adattamento: l'ultima fase di questo processo richiede la contestualizzazione delle norme per poter dar luogo a una nuova pratica sociale, fatta di stabilità e di adattamenti, di cambiamenti incrementali. Adattare richiede la volontà di operare con successo, di cercare il nuovo attraverso la dinamica dello sviluppo dei precedenti modelli mentali, non rinnegare il passato ma neanche accettare acriticamente il futuro. L'adattamento, dunque, non è da intendersi come un'attività di bricolage e di aggiustamento o, peggio, di

limitazione del danno a ciò che preesiste nei contesti. È un'attività di natura progettuale.

Le fasi, come si può rilevare, rappresentano, né più né meno, un progetto di apprendimento organizzativo. Apprendimento non inteso, però, come acquisizione di conoscenze predefinite, bensì come costruzione di conoscenze e capacità nuove. In questa accezione, l'apprendimento è la chiave del cambiamento innovativo. Investire in questa direzione costituisce la prima e la sola responsabilità del dirigente scolastico in materia di riforme. Chi si assume questa responsabilità, però, deve avere fiducia non tanto in se stessi (sono gli altri che debbono avere fiducia in noi) quanto nella propria scuola e nei propri insegnanti. È impossibile cambiare le scuole con interventi autoritativi giocati sul versante gerarchico; è possibile aiutarle a cambiarsi da sé, scegliendo un sentiero che porta a una crescita autonoma. Affiora, dunque, una dimensione rilevante nel lavoro del dirigente scolastico: la *pathfinding*, la ricerca del sentiero. Il che significa che non si può indicare una strada già tracciata da altri e da percorrere con la certezza che sia la strada giusta (secondo un modello razionalista e tecnocratico); si può suggerire che il camminare sui sentieri della ricerca impone un saper stare nei processi, cogliendo tutti i segnali che, strada facendo, ci suggeriscono le azioni da compiere senza mai cambiare la rotta.

NOTE

¹ Qui si assume il termine "autentico" nella sua accezione etimologica e specifica, cioè di "atto proveniente da chi ne è autore": dunque, un cambiamento che nasce dagli autori/attori/soggetti dell'innovazione, le scuole che, accogliendo le norme, "agiscono di propria volontà, prendendo l'iniziativa", così come indica la radice del termine *authententes*.

² M. Crozier, *On ne change pas la Société par décret*, Paris, Pluriel 1982. In questo saggio il celebre sociologo francese esaminava il fallimento delle politiche riforme

mistiche alla fine degli anni settanta in Francia, attribuito per gran parte alla cultura dei funzionari della Amministrazione e al loro “stile di ragionamento”. In sostanza, Crozier ci dice, anche in un successivo saggio - *Stato moderno, Stato modesto. Strategie per un cambiamento diverso*, Roma, Edizioni Lavoro 1992 - che non ci si può illudere di trasformare l'Amministrazione senza la disponibilità e il concorso attivo delle risorse umane, da rimotivare a un esercizio più gratificante della loro professione.

³ In numerosi saggi E. Butera ha esposto il modello organizzativo definito delle “4C”, poi compiutamente esplicitato per la scuola nel volume, a cura dello stesso Butera, *Il libro verde della Pubblica Istruzione*, Milano, Franco Angeli 2000, libro che andrebbe riletto ora che pare possibile rianimare l'autonomia scolastica.

SCUOLA DELL'INFANZIA E PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE. INDICAZIONI PER IL CURRICOLO: FASE SPERIMENTALE

Il testo del Decreto ministeriale del 31 luglio 2007 e della Direttiva n. 68 del 3 agosto 2007.

DECRETO MINISTERIALE DEL 31 LUGLIO 2007

ART. 1

A partire dall'anno scolastico 2007-2008, le scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione procedono all'elaborazione dell'offerta formativa avendo a riferimento in prima attuazione e con gradualità, le Indicazioni – definite in via sperimentale - contenute nel documento allegato, che è parte integrante del presente decreto.

Limitatamente all'anno scolastico 2007-2008 i collegi docenti utilizzeranno le parti delle predette Indicazioni compatibili e coerenti con il piano dell'offerta formativa adottato, le esperienze maturate nell'ambito del contesto scolastico, le esigenze del territorio e le condizioni di fattibilità in cui la singola scuola opera.

ART. 2

La fase di prima attuazione delle disposizioni contenute nel presente decreto si realizza negli anni scolastici 2007-2008 e 2008-2009. Nel corso del predetto biennio le istituzioni scolastiche, nel quadro delle finalità generali indicate e degli obiettivi individuati per la scuola dell'infanzia, per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado, verificano la congruità dei contenuti proposti e la loro articolazione per campi di esperienza, aree, discipline e competenze, anche al fine di eventuali modificazioni e integrazioni.

ART. 3

Nella prospettiva della revisione degli ordinamenti degli studi vigenti per la scuola dell'infanzia, per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado, le istituzioni scolastiche verificano altresì - anche attraverso le pratiche della ricerca/azione - l'efficacia e le modalità di attuazione delle Indicazioni contenute nel documento allegato, utilizzando a riguardo tutti gli strumenti di flessibilità previsti dal D.P.R. 275/1999, con particolare riferimento agli articoli 4, 5 e 6.

ART. 4

La fase di prima attuazione di cui all'art. 2 si iscrive nell'ambito degli attuali ordinamenti, che, pertanto, in relazione al monte ore complessivo, ai quadri orari delle discipline e alle classi di concorso, rimangono disciplinati dalla normativa vigente.

ART. 5

L'Amministrazione, avvalendosi dei diversi soggetti istituzionali e professionali promuove azioni di formazione in servizio del personale della scuola e attiva un sistema di monitoraggio delle esperienze che consenta di raccogliere dati, osservazioni e suggerimenti di cui tener conto nella stesura dei provvedimenti di natura ordinamentale da adottare in via conclusiva.

ART. 6

Per la fase iniziale di accompagnamento sono destinate risorse complessive pari ad € 36.000.000 disponibili nell'apposito fondo del Ministero dell'economia e delle finanze previsto dalla legge finanziaria 2007.

ART. 7

Il presente decreto è trasmesso alla Corte dei Conti per la registrazione ai sensi dell'art. 3, comma 1, lettera b), della legge 14 gennaio 1994 n. 20.

DIRETTIVA N. 68 DEL 3 AGOSTO 2007

A. - Primo avvio - Settembre-Dicembre 2007

La definizione, in chiave sperimentale, delle Indicazioni per il curricolo delle scuole dell'infanzia e delle scuole del primo ciclo, apre un importante cantiere biennale di lavoro. In questo contesto la fase iniziale di accompagnamento diventa decisiva per una proficua ed efficace azione che dovrà estendersi nel tempo.

La prima fase è quella di informazione, di lettura, di comprensione e di approfondimento del contenuto delle Indicazioni, dei criteri di fondo, dei principi ispiratori, delle implicazioni per le scuole e per gli insegnanti. Occorre mettere solide basi per un lavoro di innovazione che coinvolga gli insegnanti nella loro azione di educazione ed istruzione.

La natura stessa dei processi di insegnamento e di apprendimento che si realizzano nel vivo della scuola non richiede, infatti, un mero processo esecutivo, ma l'apporto della professionalità e dell'esperienza di tutti, per una reale condivisione dello scopo per cui sono state redatte queste Indicazioni per il curricolo.

Perché questo accada è indispensabile un sistema di supporto che coinvolga l'amministrazione scolastica, nelle sue componenti tecniche e amministrative, i dirigenti scolastici e le istituzioni nazionali di servizio, quali l'Agenzia nazionale e l'INVALSI.

La fase iniziale di avvio, collocata nel periodo settembre - dicembre 2007, costituisce una funzione preliminare rispetto alle successive fasi in cui gli interventi relativi allo sviluppo professionale degli insegnanti ed al lavoro di ricerca e di innovazione nelle scuole assumeranno un rilievo strutturale. Per le iniziative mirate allo sviluppo professionale dei docenti occorrerà rivisitare approcci e metodi di intervento, privilegiando la formazione in presenza e i modelli innovativi sviluppati in questi anni, anche in collaborazione con le associazioni professionali e disciplinari. Il rilancio della ricerca didattica dovrà mettere a frutto il ruolo attivo della scuola come luogo di studio e di innovazione.

B. - Finalità

La fase iniziale, settembre – dicembre 2007, ha obiettivi specifici e precisi. Nell'arco di quattro mesi si procede a:

a) far conoscere a tutti gli insegnanti, a tutti i dirigenti scolastici le nuove Indicazioni, nel loro contenuto, nei loro fondamenti e nella loro articolazione;

b) promuovere la diffusione della conoscenza delle Indicazioni anche tra i genitori;

c) assistere le scuole nella prima e graduale messa in pratica delle Indicazioni;

d) far emergere le domande di formazione che dovranno guidare gli interventi successivi;

e) cogliere le aree di innovazione e individuare le scuole disponibili a diventare punti di riferimento;

f) realizzare un puntuale monitoraggio sulle condizioni da garantire per rendere possibile la piena efficacia delle Indicazioni nel medio e lungo periodo e per fornire alle singole istituzioni scolastiche le risorse e gli strumenti necessari.

Le azioni in questa fase devono essere tempestive ed efficaci; richiedono una forte sinergia tra l'amministrazione centrale, le strutture regionali e provinciali per realizzare il servizio e l'assistenza alle scuole e alle reti di scuole.

C. - Azioni e misure

Nella fase di avvio le azioni da mettere in campo nel periodo settembre – dicembre 2007 sono le seguenti.

A livello nazionale la Direzione generale per gli ordinamenti scolastici avrà cura di:

1. Predisporre e realizzare un corso residenziale nazionale di tre giorni sul tema delle Indicazioni (e della loro prima implementazione), riservato a tutti i dirigenti tecnici del settore (scuole dell'infanzia e del primo ciclo).
2. Realizzare un'area dedicata nel portale del Ministero per informazione e documentazione.

3. Aprire uno spazio web per il confronto, la discussione e la messa in comune di esperienze, anche ricorrendo a soluzioni dedicate e specifiche.
4. Organizzare un seminario nazionale con le associazioni professionali e scientifiche per la consegna formale del testo delle Indicazioni e per l'approfondimento di alcuni temi specifici.
5. Predisporre due numeri speciali degli Annali per l'approfondimento scientifico dei contenuti delle Indicazioni.
6. Assicurare che venga predisposto ed avviato un piano di attività di ricerca da parte dell'Agenzia nazionale di sostegno all'autonomia, secondo le indicazioni contenute nell'Atto di indirizzo del 10 luglio 2007.
7. Verificare che venga definito, da parte dell'INVALSI, un piano di intervento per il monitoraggio e la valutazione della fase di avvio secondo la Direttiva n. 52 del 19 giugno 2007.
8. Predisporre una Consultazione nazionale nelle scuole da realizzare nella primavera 2008, dopo la fase di iniziale accompagnamento, per la raccolta sistematica e ragionata di commenti, riflessioni e proposte scaturite direttamente dall'esperienza degli insegnanti.

A livello regionale, ogni singolo Direttore generale regionale organizza un piano di lavoro per il periodo settembre-dicembre 2007, comprendente, tra le diverse iniziative:

1. una o più conferenze di servizio (in relazione alle dimensioni della Regione) riservate ai Dirigenti tecnici e a tutti i Dirigenti scolastici del primo ciclo di istruzione per la consegna del testo delle Indicazioni e l'illustrazione del piano di lavoro;
2. uno o più corsi, anche residenziali, riservati a tutti i Dirigenti scolastici del settore, nella prospettiva di una accurata conoscenza del contenuto delle Indicazioni e di ricadute nelle singole Istituzioni scolastiche;
3. invito alle scuole ad organizzare una apposita riunione dei colleghi dei docenti in occasione dell'apertura dell'anno scolastico. Nel rispetto dell'autonomia, le scuole sono invitate – d'intesa con i propri Consigli di Istituto - a costituire commissioni di lavoro (capi di istituto, docenti, dirigenti amministrativi, genitori) per impostare e seguire gli sviluppi del processo di informazione e prima attuazione delle Indicazioni;

4. promozione, nelle scuole dell'infanzia e del primo ciclo, di una discussione impostata e coordinata organicamente a livello dipartimentale e interdipartimentale, tesa a individuare le Indicazioni come occasione per una riflessione comune sulle finalità del servizio formativo e sul miglioramento della sua qualità;
5. orientamento delle iniziative di formazione per il personale della scuola, nel rispetto delle disposizioni contrattuali in vigore, alla prima conoscenza delle Indicazioni;
6. sostegno per il rafforzamento e l'istituzione di reti di scuole (ex art. 7 DPR n. 275/1999), chiamate a discutere temi generali e specifici delle Indicazioni e a diffondere e monitorare buone pratiche.

D. - *Organizzazione*

Per assicurare efficacia e funzionalità all'intero piano di attività sono costituite le necessarie basi amministrative e funzionali.

A livello nazionale viene costituito un gruppo di coordinamento con la responsabilità di impostare, gestire e verificare l'intera azione di iniziale accompagnamento, avvalendosi delle strutture ministeriali e in collaborazione con i diversi soggetti istituzionali.

A livello regionale i Direttori scolastici regionali istituiscono gruppi di coordinamento regionali incaricati di operare con intensità crescente nel territorio. Esse sono composte da dirigenti tecnici, dirigenti scolastici e docenti e sviluppano il piano di lavoro regionale.

A livello provinciale i Direttori scolastici regionali costituiscono unità operative di sostegno progettuale e organizzativo a livello provinciale, così realizzando Nuclei di supporto per le Indicazioni. I componenti di tali nuclei vengono sensibilizzati e formati sui contenuti e sui principi delle nuove Indicazioni attraverso percorsi specifici di formazione che tengano conto delle aree disciplinari; delle singole discipline; delle metodologie di insegnamento e dei loro nessi interdisciplinari.

I Nuclei provinciali di supporto costituiscono i termini di riferimento per il biennio di lavoro e i punti di contatto e di incontro per le scuole, per i diversi soggetti coinvolti, enti locali, agenzie culturali e sociali operanti sul territorio.

E. - Risorse finanziarie e sviluppo biennale

La rilevanza del programma di lavoro per la prima fase di accompagnamento e l'impegno di tutte le strutture al servizio delle scuole e degli insegnanti richiedono un investimento adeguato di risorse finanziarie.

Con successivo provvedimento vengono finalizzate operativamente e ripartite le risorse finanziarie disponibili.

Tutte le azioni di accompagnamento nella fase iniziale contribuiscono a creare le condizioni per il varo di interventi di formazione, di ricerca e di sostegno che saranno realizzate entro il biennio di sviluppo della fase di attuazione e di realizzazione delle Indicazioni.

A conclusione del periodo settembre – dicembre 2007 viene redatto un rapporto di sintesi a cura della Direzione generale per gli ordinamenti scolastici.

La presente direttiva è trasmessa alla Corte dei Conti per la registrazione, ai sensi dell'art. 3, comma 1, lettera b), della legge 14 gennaio 1994 n. 20.

IL MINISTRO
f.to Giuseppe Fioroni

Finito di stampare nel mese di ottobre 2007
dalla Tipografia O.GRA.RO.
00153 Roma - Vicolo dei Tabacchi, 1

