

Collana "Quaderni dei gruppi di ricerca USR e ex-IRRE Emilia-Romagna"
Serie II • N. 11

Questo quaderno di sintesi sui temi delle Indicazioni e del curricolo nel primo ciclo si aggiunge ai dieci fascicoli pubblicati dall'Ufficio Scolastico Regionale, per dar conto dell'ampio lavoro che si è realizzato in Emilia-Romagna a partire dalle innovazioni curricolari e di ordinamento che hanno interessato la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di I grado.

Negli ultimi anni si sono avvicendate diverse proposte di Indicazioni per il primo ciclo, quelle del 2004 e quelle del 2007; su di esse si è indirizzata l'attenzione di scuole e organismi tecnici e scientifici. Oggi si è alla ricerca di un punto di equilibrio e di una necessaria armonizzazione tra le diverse ipotesi, che sappia cogliere gli elementi di continuità e di discontinuità, ancorarsi alle nostre tradizioni pedagogiche, ma anche accogliere nuovi stimoli culturali per far fronte a domande impegnative e inedite. Insomma, è necessario dare qualche certezza alla scuola, sostenerne l'autonomia organizzativa e didattica, accompagnarla nel processo di miglioramento degli apprendimenti fondamentali per tutti i ragazzi.

I Quaderni presentano contributi utili in questa direzione, perché aiutano a cogliere gli elementi essenziali delle Indicazioni, offrono una mappatura aggiornata delle discipline, chiariscono lessico e terminologie, permettendo di arricchire quella ideale 'cassetta degli attrezzi' (culturali) che ogni professionista deve portare con sé per rinnovare con i propri ragazzi, ogni giorno in aula, l'avventura e il piacere della conoscenza e dell'apprendimento.

Il taglio pedagogico del volume contribuisce a fornire una cornice unitaria ai diversi apporti disciplinari e li proietta verso le nuove sfide (core curriculum, progressione verticale degli apprendimenti, orientamento agli standard, didattica per competenze) che interesseranno la scuola di base nei prossimi anni.

Coordinamento scientifico del progetto di ricerca: Giancarlo Cerini

Coordinamento redazionale, editing: Maria Teresa Bertani



Ufficio Scolastico Regionale
per l'Emilia-Romagna



Agenzia Nazionale per
lo Sviluppo dell'Autonomia
Scolastica ex IRRE
Emilia-Romagna

euro 10,00



ISBN: 978-88-86100-83-0

a cura di GIANCARLO CERINI

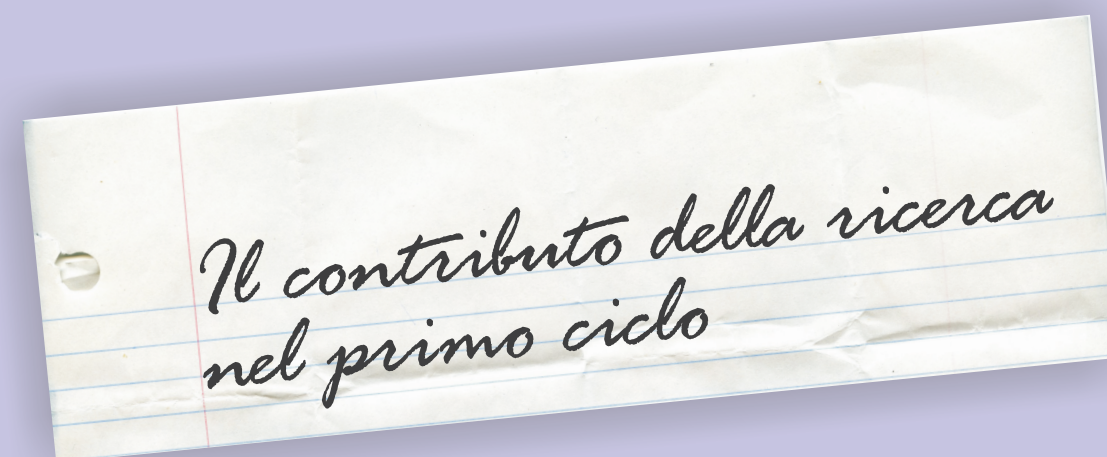
DALLE INDICAZIONI AL CURRICOLO



Ufficio Scolastico Regionale E-R
ANSAS ex-IRRE Emilia-Romagna

DALLE INDICAZIONI AL CURRICOLO

a cura di
GIANCARLO CERINI



Contributi di:

Anna Maria Benini • Gabriele Boselli • Piero Cattaneo
Giancarlo Cerini • Italo Fiorin • Agostina Melucci • Carlo Petracca
Damiano Previtali • Luciano Rondanini • Paola Vanini • Stefano Versari

tecnodid
EDITRICE

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
ANSAS ex-IRRE Emilia-Romagna

DALLE INDICAZIONI AL CURRICOLO

Il contributo della ricerca nel primo ciclo

a cura di
GIANCARLO CERINI

Contributi di:

*Anna Maria Benini • Gabriele Boselli • Piero Cattaneo
Giancarlo Cerini • Italo Fiorin • Agostina Melucci • Carlo Petracca
Damiano Previtali • Luciano Rondanini • Paola Vanini • Stefano Versari*

tecnodid
EDITRICE

Il volume 'Dalle Indicazioni al curricolo' è la sintesi finale di un lavoro coordinato tra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e ANSAS - Nucleo ex-IRRE Emilia-Romagna, nell'ambito del progetto "Gruppi di ricerca sulle Indicazioni". Il finanziamento è stato assicurato dall'USR E-R, nell'ambito dell'utilizzazione dei fondi assegnati all'ex-IRRE per attività di ricerca (Legge 440/1997) e dei fondi per il supporto alle "Indicazioni per il curricolo" (Direttiva MIUR n. 68/2007).

Curatori dei volumi e coordinatori dei gruppi di ricerca sono: Anna Maria Benini, Milena Bertacci, Gianluigi Betti, Claudio Dellucca, Maria Famiglietti, Laura Longhi, Flavia Marostica, Aurelia Orlandoni, Benedetta Toni, Angela Turricchia, Paola Vanini, Claudia Vescini. Collaborazione di Maria Cristina Gubellini.

Coordinamento scientifico del progetto di ricerca: Giancarlo Cerini
Coordinamento redazionale, editing: Maria Teresa Bertani

Collana "I Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna"
Serie II - Quaderno n. 11, aprile 2011

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
via Castagnoli, 1 - 40126 Bologna - Tel. 051 3785 1 - Fax 051 4229721
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it; sito web: www.istruzioneer.it

Ufficio V - Formazione, autonomia
Dirigente: Giancarlo Cerini

ISBN: 978-88-86100-83-0
Stampa Tecnodid editrice, Napoli, aprile 2011

Presentazione

La scuola fondante	5
<i>Stefano Versari</i>	

Introduzione

Domande aperte sul primo ciclo	7
<i>Giancarlo Cerini, Paola Vanini</i>	

Parte I – Indicazioni *in progress*

Da un'indicazione all'altra: continuità/discontinuità	13
<i>Giancarlo Cerini</i>	
Nuove sfide per la formazione di base	23
<i>Damiano Previtali</i>	
Essenzializzazione	35
<i>Gabriele Boselli</i>	
Il valore formativo delle conoscenze	45
<i>Luciano Rondanini</i>	
Approccio per competenze nella scuola	52
<i>Carlo Petracca</i>	

Parte II – Il curriculum di base

Programmi, indicazioni nazionali, curriculum <i>Italo Fiorin</i>	63
Gli strumenti per la costruzione del curriculum a scuola <i>Piero Cattaneo</i>	74
Pensare il futuro a partire da una grande scuola <i>Agostina Melucci</i>	82
La ‘scuola media’: un’esperienza da valorizzare <i>Anna Maria Benini</i>	92
Fare ricerca e innovazione con le Indicazioni <i>Paola Vanini</i>	103

Appendice:

Atto di indirizzo MIUR 8 settembre 2009: Riforma primo ciclo	113
--	-----

La scuola fondante

Stefano Versari

Vice Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

La scuola del primo ciclo di istruzione accoglie alunni dai 3 ai 14 anni. È quindi scuola *fondante* nel senso letterale del termine, in quanto pone le fondamenta della persona, dall'acquisizione delle capacità cognitive e delle abilità strumentali necessarie per comprendere il mondo e agire in esso, alla strutturazione delle relazioni umane, alla capacità di capire e gestire il proprio mondo interiore ed emotivo.

In stretto rapporto con la famiglia, questo segmento scolastico contribuisce alla costruzione della coscienza di sé, che accompagnerà, reggendolo, lo sviluppo della persona, in una complessa e mutevole realtà sociale.

In Emilia-Romagna la scuola del primo ciclo di istruzione ha storicamente rivestito un ruolo di primo piano, anche culturalmente e socialmente, sia per le notevoli tradizioni pedagogiche che questo segmento del sistema formativo vanta nel territorio, sia per la diffusa professionalità dei suoi operatori (insegnanti, dirigenti scolastici, mondo della ricerca educativa), sia infine per il ruolo e l'impegno dell'Amministrazione scolastica e degli Enti Locali.

La scuola di base in Emilia-Romagna ha fornito un significativo apporto per l'integrazione scolastica degli alunni disabili e degli alunni che "vengono da lontano", costituendo argine educativo a contesti di marginalità.

Nell'ultimo decennio riforme di ordinamento ed indicazioni nazionali sono intervenute sul primo ciclo di istruzione, innovando assetti organizzativi e didattici consolidati nelle prassi a partire dalla fine degli anni Sessanta del Novecento, successivamente recepiti negli assetti normativi. La scuola dell'infanzia aveva la propria cornice istituzionale negli orientamenti istitutivi del 1968 e nei successivi orientamenti del 1991, la scuola primaria nei Programmi del 1985 ed infine la scuola media nei Programmi del 1979.

Da ciò per l'Ufficio Scolastico Regionale è derivata una ulteriore sfida: quella di accompagnare la transizione con azioni di ricerca, di formazione, di documentazione e di supporto al lavoro delle scuole.

I docenti del primo ciclo avanzano costantemente richieste di aggiornamento, con una esigente domanda di formazione. A questo proposito merita ricordare le tante iniziative di formazione dell'Ufficio Scolastico Regionale che

nell'ultimo quinquennio hanno visto coinvolti migliaia di docenti del primo ciclo di istruzione: ci riferiamo sia alle azioni promosse dal MIUR (come nel caso della lingua inglese per i maestri elementari), sia agli autonomi percorsi a livello regionale (come nel caso della musica, del curriculum di lingue, dell'italiano lingua due), sia a progetti (è il caso di EMMA ed ELLE) che hanno interessato alcune discipline fondamentali, nati per far fronte alle "emergenze" negli apprendimenti fondamentali e divenuti occasioni di crescita per formatori, tutor, gruppi di docenti.

Oltre ad assicurare la corretta e tempestiva gestione delle risorse destinate alle azioni di accompagnamento nelle scuole, si è cercato di arricchire i programmi formativi con iniziative di ricerca, seminari, eventi pubblici, incontri, che tenessero conto della ricchezza del nostro territorio. Ne è scaturita, grazie anche alla collaborazione con l'IRRE Emilia-Romagna, una stagione di ricerca e di gruppi di lavoro (se ne contano complessivamente almeno 25, con il coinvolgimento di oltre 500 tra insegnanti, dirigenti, esperti, docenti universitari). Gli aspetti essenziali della riflessione culturale e professionale svolta in questi gruppi, sono stati riassunti in due collane di "Quaderni".

In quest'ultimo quaderno vengono presentati elementi di sintesi e chiavi di lettura per il futuro di un segmento scolastico decisivo per migliorare i livelli complessivi di formazione. L'auspicio è che l'impegno di tanti operatori possa essere utile per meglio affrontare vecchie e nuove sfide dell'educazione:

- come interpretare le caratteristiche psicologiche, cognitive ed affettive dei ragazzi di oggi, per realizzare ambienti di apprendimento e metodi didattici sempre più adeguati e coinvolgenti;
- come coniugare la vocazione all'accoglienza ed all'inclusione della scuola con il miglioramento dei processi ed anche degli esiti di apprendimento;
- come concentrare l'impegno della scuola sulle competenze fondamentali (*core curriculum*), anche nella prospettiva di meglio definire standard di risultato e assicurare coerenza e qualità del percorso formativo.

Una fase dell'azione di accompagnamento si è dunque conclusa e viene ora portata all'attenzione degli insegnanti. Non si conclude però l'impegno per rafforzare i percorsi formativi. Farsi buone domande, interrogarsi sul senso del proprio lavoro, capire le ragioni dei successi e degli insuccessi sono elementi costitutivi di quella professionalità riflessiva che è parte integrante dell'essere educatori in ogni tempo e in ogni contrada.

Con le parole di Eugene Ionesco, "Ciò che illumina non sono le risposte. Sono le domande".

DOMANDE APERTE SUL PRIMO CICLO

Giancarlo Cerini, Paola Vanini

Focus sul primo ciclo

Oggi le preoccupazioni dell'opinione pubblica sembrano tutte rivolte alla scuola secondaria superiore: riflessioni critiche sui livelli di apprendimento, constatazione della fragilità dei nostri adolescenti, riforme in fase di avvio. È vero, c'è un'*emergenza educativa* visibile soprattutto ai piani alti del sistema educativo, ma la risposta non può che trovarsi all'inizio del percorso scolastico, nella riscoperta del valore fondativo della formazione di base, nella costruzione di un atteggiamento positivo dei bambini e dei ragazzi nei confronti dell'apprendimento, della conoscenza, del rapporto con l'altro.

La nostra scuola di base gode di ottime tradizioni e di un'immutata fiducia delle famiglie e della comunità. Tuttavia, qualche segnale di criticità sembra emergere ed è opportuno che tutto il sistema educativo rifletta su alcune questioni nodali, e cioè su:

- come migliorare i risultati scolastici al termine del primo ciclo, nelle discipline fondamentali, di fronte a qualche campanello d'allarme che scaturisce dalle ricorrenti rilevazioni degli apprendimenti;
- come rendere più coerente e unitario il percorso formativo, fin dai livelli iniziali, anche approfittando della configurazione 'comprensiva' che riguarda un numero considerevole di istituzioni scolastiche;
- come confermare i valori di accoglienza, inclusione e integrazione così tipici della nostra scuola, coniugandoli con le esigenze di una società sempre più complessa e globalizzata, che non vive più l'educazione a scuola come un'indispensabile opportunità di crescita;
- come utilizzare al meglio le risorse professionali e organizzative a disposizione delle scuole autonome, se non altro per rivendicarne la necessaria ed equa consistenza.

Cosa cambia, cosa resta...

Queste domande sono tanto più importanti per un sistema educativo come quello dell'Emilia-Romagna, che vanta un suo originale approccio all'educa-

zione, con gloriosi antecedenti nella scuola dell'infanzia (con i suoi *pedagogisti di strada*: Bruno Ciari, Loris Malaguzzi, Sergio Neri), con l'epopea del tempo pieno, con le sperimentazioni nelle superiori e un ricco rapporto con il territorio. È però un sistema che non può adagiarsi sugli allori: "non basta essere stati bravi per continuare a esserlo". È necessario testimoniare nuovamente, in un contesto sociale e culturale in rapida trasformazione, una qualità diffusa, un buon insegnamento, un'organizzazione impeccabile, un corretto uso dell'autonomia.

Le *Indicazioni nazionali* dovrebbero servire proprio a questo, quindi a:

- favorire un ripensamento della *mission* della scuola di base nel mutato scenario sociale e culturale;
- rinnovare il guardaroba didattico e progettuale (per far fronte a modalità radicalmente mutate di bambini e adolescenti di rapportarsi con la realtà, la conoscenza, i linguaggi);
- responsabilizzare le scuole (come comunità di professionisti) per i propri risultati.

Purtroppo sono cambiati troppo in fretta i testi, le parole, il format delle Indicazioni programmatiche. In questo decennio abbiamo avuto gli *indirizzi* De Mauro (2001), la *proposta* Moratti-Bertagna (2004), le *Indicazioni* Fioroni-Ceruti (2007) e ora l'*Atto di indirizzo* Gelmini (2009) e il nuovo *Regolamento* (D.P.R. 89/2009). Di fronte a questo susseguirsi di documenti è indispensabile per gli operatori scolastici ritrovare il 'filo del discorso', riconoscere le permanenze a fianco dei mutamenti, capire ciò che è importante nel progetto pedagogico, riscoprire il ruolo dei saperi e delle discipline, visti nella loro essenzialità.

Oggi si chiede di rafforzare la prima alfabetizzazione, di andare al nocciolo degli apprendimenti fondamentali, ma questo non significa dimenticare la centralità dell'educazione al pensare, al comprendere, attraverso più efficaci modalità di coinvolgimento degli allievi nella vita delle classi.

La ricerca in Emilia-Romagna

A queste esigenze ha cercato di dare qualche risposta la ricerca promossa nei primi mesi del 2008 dall'USR E-R, con la collaborazione del nucleo IRRE E-R dell'ANSAS, nell'ambito delle iniziative di accompagnamento all'introduzione sperimentale delle *Indicazioni per il curriculum* (D.M. 31 luglio 2007). Sono stati costituiti 10 gruppi regionali di ricerca, uno per ogni disciplina del curriculum obbligatorio, sulla base degli orientamenti espressi a livello nazionale e sulla scia della positiva esperienza di un'analogica ricerca realizzata nel triennio 2004-2007, in relazione alle indicazioni precedenti (D.lgs. 59/2004).

I compiti affidati al lavoro di questi gruppi erano essenzialmente quelli di:

- individuare i *nodi critici dei curricoli* disciplinari, in un'ottica di verticalità, anche attraverso un rapporto di ascolto interattivo con le scuole impegnate nell'innovazione;
- analizzare le *competenze* previste dai traguardi relativi a ogni disciplina, nella prospettiva di *descriverle, progettare* una didattica orientata al loro conseguimento, *verificarle e valutarle*;
- produrre alcune *esemplificazioni didattiche*, anche procedendo al recupero delle migliori esperienze, se idonee allo scopo.

I gruppi di ricerca dovevano configurarsi come una sorta di nucleo di riferimento regionale, nell'ambito di ogni disciplina, con funzioni anche di consulenza, documentazione per le scuole e di promozione di iniziative pubbliche di formazione/aggiornamento a carattere seminariale. Tali funzioni si sono realizzate sia durante il lavoro di ricerca, sia nella fase successiva alla sua conclusione, con l'organizzazione nell'a.s. 2010-11 di ben 19 seminari di studio (9 incontri provinciali di carattere trasversale e 10 incontri regionali specifici per ogni disciplina), per la divulgazione degli esiti del lavoro e la presentazione delle pubblicazioni che ne sono derivate.

La composizione dei gruppi

Per realizzare gli scopi della ricerca era necessario mantenere uno stretto raccordo con la scuola, con i contesti reali e problematici in cui le *Indicazioni per il curricolo* avrebbero dovuto prendere vita, per questo si è preferito che la componente dei docenti nei gruppi di ricerca fosse largamente prevalente. Con questi criteri, la composizione media dei team è risultata la seguente:

- docenti di scuola primaria e secondaria di I grado, prevalentemente;
- alcuni docenti di scuola dell'infanzia e di scuola secondaria di II grado, per i necessari raccordi in verticale;
- un docente universitario e/o un esperto riconosciuto della disciplina;
- un rappresentante delle associazioni disciplinari
- un dirigente scolastico.

Complessivamente ogni gruppo risultava formato da 18 membri, selezionati sulla base di documentate competenze nel campo disciplinare specifico, di cui 9 segnalati dai Nuclei provinciali di supporto e 9 indicati dall'IRRE E-R e dall'USR E-R. In alcuni casi sono stati accolti anche docenti che si erano candidati producendo una documentazione convincente delle loro competenze specifiche. Il coordinamento tecnico-scientifico e operativo di ogni gruppo è stato affidato, sulla base delle linee di lavoro regionali, a un ricercatore del Nucleo IRRE-ER dell'ANSAS.

I riferimenti normativi

Il testo di base a cui riferirsi era, come già accennato, quello delle *Indicazioni per il curriculum 2007* (D.M. 31 luglio 2007), con i traguardi per lo sviluppo delle competenze previsti per ogni disciplina. Sullo sfondo, tuttavia, sono state considerate le *Indicazioni nazionali 2004* (D.lgs. 59/2004); in alcuni casi, anche i programmi per la scuola primaria del 1985; le *Linee guida per l'obbligo di istruzione* (2007) e una varietà di pronunciamenti europei in materia di competenze, in particolare:

- la Raccomandazione sulle competenze chiave di cittadinanza (2006);
- il Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli (2006);
- il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (2001).

Nella sua ultima fase, l'attività di ricerca ha tenuto conto degli sviluppi che si sono manifestati a livello nazionale, con l'emanazione del *Regolamento sul nuovo ordinamento per il I ciclo* (D.P.R. 89/2009) e l'uscita dell'*Atto di indirizzo* del MIUR (8 settembre 2009).

I tempi e i modi della ricerca

Ogni gruppo, in rapporto alle attività da realizzare, ha scelto se procedere compatto o articolarsi momentaneamente in sottogruppi, per la realizzazione di specifici compiti. Alcuni sottogruppi, spontaneamente, si sono dati ulteriori appuntamenti di lavoro anche in sedi diverse da quella regionale. Gran parte dell'elaborazione di idee e materiali è avvenuta anche attraverso una fittissima rete di scambi via e-mail.

Il coordinatore di ogni gruppo si è posto prevalentemente nel ruolo di facilitatore, più che in quello di esperto, con la funzione di garantire le condizioni logistiche e relazionali idonee ad agevolare il lavoro: valorizzazione dei contributi di ognuno, circolarità della comunicazione, trasparenza e condivisione nelle decisioni, incoraggiamento ad assumere responsabilità nel gruppo in rapporto alle competenze possedute, cura della documentazione in progress e attenzione alla coerenza del lavoro rispetto alle finalità del progetto. Generalmente i gruppi si sono posti in collegamento con le scuole e hanno cercato di coordinare la propria attività con *altre iniziative di formazione* e ricerca che, *nel medesimo ambito disciplinare*, venivano condotte da altri organismi sul territorio regionale (Em.Ma. Emergenza Matematica, Lingue e culture, ecc.).

Alcuni gruppi hanno considerato anche le innovazioni conseguenti all'introduzione nella didattica di nuove tecnologie, come le *LIM (lavagne interattive multimediali)*; ne sono un esempio il lavoro del gruppo di Lingue comunitarie e, in particolare, quello del gruppo di Tecnologia, che ha dedicato a questo argomento una parte della pubblicazione conclusiva.

Le attività

Il percorso di ogni gruppo di ricerca è passato attraverso la realizzazione di alcune attività comuni, pur con diverse accentuazioni e sfaccettature e si è connotato, d'altra parte, per alcune peculiarità che caratterizzano e differenziano anche le produzioni finali, pur nel rispetto del medesimo mandato.

L'espressione più significativa del lavoro è stata la realizzazione conclusiva di un *Quaderno*, uno per ogni disciplina che, come suggerisce il titolo, vuol essere il *trait d'union* fra le *Indicazioni per il curricolo* del 2007 e la pratica didattica. Alcuni gruppi hanno prodotto anche un *Cd* di accompagnamento al volume e implementato siti dedicati alla disciplina. Inoltre, sono state raccolte e messe a disposizione dei docenti un'ampia *bibliografia* e una *sitografia*, in alcuni casi, commentate.

L'iniziativa curricolare delle scuole

I documenti programmatici nazionali hanno la funzione di chiarire gli scenari pedagogici e culturali e di mettere a disposizione un quadro di riferimento. Ma l'iniziativa curricolare è ormai di competenza delle scuole, degli insegnanti impegnati a commisurare le scelte di traguardi, obiettivi e competenze la specifica realtà di ogni contesto. Si pensi – nella nostra regione – alla straordinaria presenza di alunni immigrati o figli di immigrati, alla tradizionale vocazione all'inclusione, alle nuove forme di disagio cognitivo e relazionale.

La scuola di base ha bisogno di riscoprire una propria identità progettuale e pedagogica, di riaffermare la qualità delle scelte organizzative e didattiche, di rafforzare ulteriormente i livelli di professionalità all'interno, tra gli insegnanti, e nel dialogo sociale con la comunità di riferimento. È dunque in gioco un diverso rapporto tra scuola legale e scuola reale, tra indicazioni e curricolo, tra scelte dichiarate e scelte effettivamente messe in pratica nella costruzione di ambienti di apprendimento.

Questo è l'obiettivo della ricerca sul curricolo promossa in Emilia-Romagna, che ha dato luogo alla serie di 10 quaderni relativi ciascuno a una disciplina delle *Indicazioni* del 2007 e che viene completata e conclusa con la pubblicazione di questo undicesimo volumetto che raccoglie i contributi più significativi presentati da esperti e testimoni, che hanno partecipato all'intenso ciclo di incontri realizzati nel corso dell'a.s. 2010-11 per restituire al mondo della scuola gli esiti delle azioni di ricerca.

DA UN'INDICAZIONE ALL'ALTRA: CONTINUITÀ/DISCONTINUITÀ

Giancarlo Cerini

Le turbolenze curriculari

Sul piano delle indicazioni curriculari, la scuola primaria italiana ha vissuto anni di forti incertezze. Il fatto è che nell'ultimo quindicennio sono stati numerosi (forse troppi) i tentativi di rinnovare i curricoli: ogni ministro dell'Istruzione ha 'tentato' di lasciare la sua impronta sui programmi didattici, a partire da Berlinguer (con il *documento* sui 'saperi essenziali', 1997 e la proposta di riordino dei cicli, 2000), poi con De Mauro (a lui si devono gli *indirizzi programmatici* del 2001, mai applicati), quindi Moratti (con il riordino dei cicli del 2003 e le *Indicazioni* nazionali 'transitorie' allegate al D.lgs. 59/2004), da ultimo Fioroni (con le *Indicazioni per il curricolo* del 31 luglio 2007). Un vero ginepraio in cui è difficile orientarsi. Gli stessi ordinamenti messi in opera dal ministro Gelmini (con il *Regolamento* di cui al D.P.R. 20 marzo 2009, n. 89) recano una curiosa dicitura giuridica: le *Indicazioni* che 'valgono' sono quelle del 2004 (Moratti-Bertagna) così come 'aggiornate' dalle *Indicazioni* del 2007 (Fioroni-Ceruti). Si rende comunque necessaria un'armonizzazione tra i due testi anche in vista di una loro 'stabilizzazione' nell'ambito dei nuovi modelli organizzativi (già, perché nel frattempo è stata ripristinata nell'ordinamento scolastico la figura del docente unico o prevalente e sono stati ridefiniti gli orari di funzionamento, con un ventaglio ampio di opportunità, dalle 24 alle 40 ore settimanali, ma in un quadro di risorse decrescenti).

L'armonizzazione delle Indicazioni

Le *Indicazioni nazionali* del 2004 e quelle del 2007 sono diverse, non fosse altro per il formato, il linguaggio, i riferimenti culturali. I gruppi di esperti che hanno lavorato ai due testi erano diversi e con poche frequentazioni comuni. Tuttavia, il 'bon ton' istituzionale fa sì che oggi si tenda a mettere in evidenza piuttosto le ragioni della continuità, piuttosto che della rottura, per non disorientare ulteriormente il mondo della scuola, che ha bisogno di punti di riferimento stabili. È dunque ragionevole e opportuno tentare di 'consolidare' un

testo condiviso di *Indicazioni*, cercando in primo luogo i punti di convergenza. Che ci sono. Ad esempio, un comune riferimento alla persona (pur con sotto-lineature diverse), alle competenze (con qualche traccia di costruttivismo), alla dimensione didattica (anche se il primo testo spinge di più sulla personalizzazione/flessibilità dei percorsi e il secondo scommette sulla centralità del gruppo-classe). Forse la maggiore distanza la si trova nel concetto di traguardi di competenza (2007), che prefigurano solo linee di sviluppo per l'apprendimento, senza la minuziosa prescrittività degli obiettivi specifici di apprendimento (2004). Nel testo del 2007 ci si avvicina di più all'idea di *standard* di competenza, ma questa parola non è citata, e quindi in entrambi i documenti resta l'idea di un approccio 'olistico' e dinamico all'apprendimento.

Insomma, ci sono molti margini per arrivare a una revisione concordata delle *Indicazioni*. La scuola è fortemente interessata a un discorso unitario e condiviso, perché è stanca dei continui rifacimenti cui si è assistito in questi ultimi dieci anni, con testi troppo legati alle stagioni della politica. E potrebbe essere proprio la scuola a far contare il suo punto di vista su aspetti fondamentali di un buon piano di studi, quali: il valore formativo delle discipline, la qualità degli ambienti di apprendimento, la dimensione laboratoriale della didattica, il senso della relazione e della cura educativa, la funzione della valutazione (che non è rappresentata solo dai voti numerici). Le premesse ci sono, le dichiarazioni di buona volontà non mancano, sembrano chiari anche i criteri che dovrebbero regolare la nuova stesura del testo: 'armonizzazione, semplificazione, essenzializzazione'. Sotto questo profilo le ultime *Indicazioni nazionali* (2007) partono in vantaggio, per la loro sobrietà, il linguaggio più semplice (delle precedenti), una migliore chiarezza espositiva di traguardi e obiettivi di apprendimento, l'idea forte di un curriculum in verticale per competenze.

Persona, personalizzazione, individualizzazione

La centralità della persona sembra un valore persistente dei programmi didattici 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). Nel testo del 2004 il termine 'persona' diventa però pervasivo e rifluisce in tutto l'impianto didattico, con i piani di studio *personalizzati*, il portfolio delle competenze *personali*, ecc.

Ci sono nobili tradizioni filosofiche, oltre che pedagogiche, dietro l'idea di 'persona' (riferite al personalismo cristiano, all'attivismo, all'esistenzialismo, ecc.), anche se la loro traduzione nell'operatività quotidiana sembra annebbiarsi in un certo 'naturalismo' della didattica.

Non vogliamo qui ripercorre 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' (quasi che da una parte ci fosse la persona, con i suoi valori spirituali ed extramondani, dall'altra l'individuo, con la materialità delle sue sole condizioni 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.

Dai Programmi alle Indicazioni per i curricoli

La denominazione di Indicazioni segnala che è stata abbandonata la stagione dei 'programmi' prescrittivi, rigidi, imponenti, 'conclusi', da applicare in ogni classe. Così, fa piacere ritrovare nel testo delle *Indicazioni* il termine curricolo (che possiamo declinare come curricolo 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 prescrittivo (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.

È emblematico che fin dal titolo le *Indicazioni* siano finalizzate alla "Definizione dei curricoli". Si va ben oltre il riferimento ai soli "piani personalizzati" che era contenuto nelle *Indicazioni nazionali* del 2004. Dall'idea di una pedagogia centrata sulla persona singola, con le sue attitudini, vocazioni, talenti, capacità, su cui costruire percorsi personalizzati ma con il rischio di forti differenziazioni, si passa all'idea del progetto della scuola (il curricolo) che deve garantire il massimo delle opportunità a tutti, la possibilità di un'effettiva 'mobilità' dovuta al merito e non alle condizioni di partenza. Curricolo, quindi, non è tanto l'ingegneria della didattica, ma l'ambiente di apprendimento, il gruppo classe e la comunità (di pratiche, di discorso, di studio), l'idea di scambio, interazione, costruzione sociale della conoscenza.

Ma sono numerosi i problemi che restano aperti e che riguardano il rapporto tra il valore (anche giuridico) delle *Indicazioni* e l'autonomia delle scuole. Fino a che punto i traguardi di uscita (a 11 anni, a 14 anni) sono prescrittivi? Il loro raggiungimento è posto a carico degli allievi o è piuttosto un onere

per la scuola? E le centinaia di obiettivi di apprendimento sono semplicemente orientativi (repertori per l'azione didattica) o anch'essi prescrittivi? E come agirà il sistema di valutazione nei confronti delle scuole? A chi si dovrà rendere conto? Domande non facili che rimandano ad altri percorsi di ricerca, sul significato del termine "traguardi per lo sviluppo delle competenze", sull'esigenza di definire possibili standard di conoscenza e di competenza (questione non ripresa nelle *Indicazioni nazionali*, ma fortemente richiamata dall'*Atto di indirizzo* emanato dal MIUR l'8 settembre 2009¹), sulle condizioni organizzative e professionali che rendono possibile il raggiungimento di traguardi così ambiziosi.

La verticalità del curriculum

Una prospettiva chiara delle *Indicazioni nazionali* riguarda la scelta della verticalità dell'impianto curricolare, che si distende in progressione dai 6 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', sia le singole discipline, si presentano con un impianto unitario, con la vistosa eccezione della scuola dell'infanzia, che gode di un suo statuto pedagogico autonomo, centrato sui campi di esperienza, e di una sua specifica piattaforma curricolare (già con gli Orientamenti del 1991).

I traguardi di sviluppo e gli obiettivi disciplinari sono indicati in sequenza e in progressione (alla fine della scuola elementare e della scuola media) quasi a favorire una lettura in continuità degli assetti curricolari.

La 'nervatura' interna di ogni disciplina, in genere, viene mantenuta omogenea in entrambi i livelli scolastici. Così, ad 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 per la lingua inglese. Nelle altre discipline questo ritmo a volte è nettamente visibile (come in musica, in corpo movimento sport, in matematica), in altri casi la presentazione è più elencativa e la *ratio* dell'organizzazione della materia di studio è anticipata nella 'premessa' all'inizio del quadro disciplinare.

¹ Riportato in Appendice in questo volume.

Resta aperto e problematico il raccordo tra scuola del primo ciclo e scuola secondaria superiore. Siamo, comunque, in presenza di un'identità ritrovata e rinnovata della scuola di base, resa ben visibile dal 'manufatto' unico con cui sono stati consegnati ai docenti i nuovi documenti.

Si tratta di un progetto coerente, con un impianto culturale comune. Comunica l'idea che esiste una responsabilità condivisa dagli insegnanti nel garantire una formazione essenziale a tutti i ragazzi. Per questo le *Indicazioni* rappresentano una risorsa preziosa per le scuole del primo ciclo (in particolare per gli istituti comprensivi), veicolando un'idea di unitarietà che porta alla costruzione di un quadro comune, verticale in senso vero.

Tra continuità e discontinuità

Nel curriculum verticale c'è un movimento progressivo verso i saperi organizzati nelle discipline, ove a cambiare non è la consistenza dei sistemi simbolico-culturali sottesi a ogni disciplina, ma la natura della mediazione didattica: c'è il riferimento a una comune base esperienziale, percettiva, motoria, che nella prospettiva verticale si evolve fino alle forme della concettualizzazione, della simbolizzazione e della formalizzazione.

Se nella scuola 'primaria' si conosce e apprende a partire dalle 'prime' modalità di rielaborazione dell'esperienza, nella scuola 'secondaria' si conosce muovendosi con sempre maggiore sicurezza tra i diversi codici e le diverse rappresentazioni formali. Continuità, dunque, si deve coniugare con discontinuità.

Dovremmo cercare di non usare genericamente la parola 'continuità', che tende a semplificare il curriculum abbassandone il livello. L'apprendimento, la crescita, lo sviluppo sono legati a nuove imprese e a sfide continue: si potrebbe cominciare a parlare di *discontinuità utile*. Da una parte ci sono azioni e linee comuni, dall'altra dovranno essere scelti contenuti, linguaggi e metodologie diversi, a seconda dell'età degli allievi. Quando sentiamo parlare un ragazzo di quinta elementare e un ragazzo di terza media su un argomento di carattere storico (o in qualsiasi branca del sapere) dovremmo registrare quelle diversità che indicano la progressione di competenze. Allora è necessario proporre nuove domande, scegliere dei contenuti più articolati che attivino processi cognitivi più raffinati, argomentazioni più complesse, un lessico più appropriato...

Dispiace che non sia stata recepita l'indicazione della proposta della Commissione Bertagna (2002), imperniata sull'idea dei bienni (in particolare, quello a scavalco tra quinta elementare e prima media) che avrebbe meglio veico-

lato un'idea di professionalità e responsabilità comune per tutti i docenti che operano in questo arco di età, senza le vecchie gerarchie tra maestri e professori. È comunque necessaria una continuità senza i falsi miti e riti della continuità, ben consapevole che nell'allestimento degli ambienti di apprendimento si deve tener conto della necessaria discontinuità delle mediazioni comunicative, delle diverse strategie di coinvolgimento di bambini e adolescenti nell'avventura della conoscenza.

Discipline o aree: questione epistemica o scelta didattica?

Il testo delle *Indicazioni* (2007) è strutturato con la prefigurazione di traguardi di competenza – e obiettivi di apprendimento – per ogni disciplina, con una ridotta 'narrazione' di carattere pedagogico, rinvenibile nelle diverse premesse, quasi a sottolineare di fronte al pubblico esterno l'esigenza di un recupero di affidabilità culturale, di puntigliosa definizione delle cose da fare (o meglio, della direzione da imprimere ai diversi curricoli disciplinari).

Spostare l'ottica sui traguardi da perseguire e sui risultati che si vorrebbero raggiungere potrebbe far dimenticare l'indispensabile qualità dei contesti (ambiente di apprendimento) in cui ciò deve, anzi può, avvenire. Qui la scuola dovrà fare la sua parte. Resta poi il convitato di pietra della valutazione, che rappresenta il punto di attrito più forte nella dinamica processi-risultati. A seconda di come sarà curvato il sistema di valutazione (dai voti in decimi ai test strutturati, dalle pratiche autovalutative ai monitoraggi esterni) potremo capire verso quale modello culturale e sociale di scuola ci stiamo dirigendo.

Il curriculum del primo ciclo presenta un'aggregazione delle discipline in tre aree. Tale aggregazione è appena abbozzata perché le tre aree (linguistica, antropologica, scientifica: ma i nomi ufficiali sono diversi), oltre a presentare una premessa di carattere culturale e minimamente operativa, non vanno oltre. Non ci sono percorsi, traguardi, competenze, valutazione, per aree. La scelta sembra motivata da un doveroso omaggio alle fondazioni culturali delle *Indicazioni* che promuovono l'esigenza di una connessione tra i saperi, di un dialogo tra le discipline, anzi di una convergenza tra punti di osservazione della realtà, proprio per meglio comprenderla, capirla, al di là delle nicchie di ogni disciplina.

Cosa succederà nelle scuole, soprattutto nella media (ma anche nelle elementari), ove da sempre vige una didattica per discipline, con tanto di manuali, cattedre, orari, ecc.? È anche vero che l'autonomia assegna agli insegnanti il compito di 'aggregare' le discipline in aree o ambito. Resta la suggestione di un richiamo a strategie di insegnamento/apprendimento (quelle che

mettono in gioco una pluralità di approcci) che meglio possono appassionare i ragazzi a esplorare questioni vere, a produrre oggetti culturali, a integrare risorse cognitive, emotive, pratiche e riflessive al contempo. Insomma, 'ragionare' per aree, forse aiuterà a imbrigliare questioni fascinosi ma complesse, come la didattica per competenze, la didattica laboratoriale, la didattica per mappe concettuali ecc. Ma, appunto, la ricerca è aperta: non c'è più una didattica imposta dall'alto e le scelte dovranno maturare all'interno delle scuole, tra docenti animati da un vero spirito collaborativo.

I traguardi per lo sviluppo delle competenze

Il termine 'competenza' pervade fortemente l'elaborazione nazionale sulle *Indicazioni*, sia quelle del 2004 che quelle del 2007, così come i documenti per l'obbligo di istruzione a 16 anni e le *Linee guida per gli istituti tecnici e professionali* (assai meno le più recenti *Indicazioni per i licei*). Ci sono però sfumature e conseguenze diverse.

Nel testo del 2004 l'idea di competenza è fortemente intrecciata al tema della personalizzazione: le competenze sono personali, difficilmente misurabili/certificabili, piuttosto descrivibili tramite una valutazione autentica come documentazione dei percorsi (portfolio). Gli obiettivi specifici posti a carico dei docenti sono prescrittivi, c'è poi una minuta declaratoria metodologica (unità di apprendimento e piani di studio personalizzati), mentre le competenze sono spostate in capo alla responsabilità, all'iniziativa, alle capacità di ogni allievo.

Nel testo 2007 le procedure didattiche restano più aperte, si indicano solo alcuni criteri di qualità e l'ottica si sposta verso il tentativo di descrivere le competenze in uscita (i cosiddetti "traguardi per lo sviluppo delle competenze"). La scuola prova a definire alcune competenze caratterizzanti l'uscita dai vari segmenti del primo ciclo, alla fine della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado, ma si evita accuratamente di utilizzare il termine 'standard' o 'standard di competenza' o 'traguardi di uscita'. La parola chiave è *sviluppo*, che rimanda a un approccio olistico alle competenze: ciò che conta è il percorso..., la tensione verso..., lo stimolo ad andare oltre..., piuttosto che una descrizione statica di traguardi, di livelli, di standard attesi di performance. La prescrittività consiste nell'impegno della scuola a sviluppare quei traguardi di competenze in modo esplicito e trasparente. I traguardi non sono obiettivi degli alunni, ma criteri cui ispirare l'azione della scuola, elementi regolativi nella costruzione del curriculum e delle proposte didattiche.

Resta l'esigenza di precisare un quadro specifico di obiettivi procedurali (abilità, linguaggi, processi, azioni, atteggiamenti, ecc.) che descrivono in maniera puntuale ciò che viene preannunciato solo a grandi linee dai traguardi. Linee guida più dettagliate (come nella provincia autonoma di Trento) potrebbero orientare positivamente le scelte didattiche degli insegnanti, in veste di linee guida. È altresì evidente la sollecitazione che deriva dalla maggiore enfasi e attenzione con le quali oggi si guarda alle rilevazioni strutturate degli apprendimenti, attraverso prove oggettive (es. Invalsi). Vien quasi da pensare che il set delle prove rischi di avere più forza esplicativa delle stesse indicazioni curriculari.

Il core curriculum

È certamente condivisibile lo sforzo di focalizzare i compiti formativi della scuola di base, anche attraverso le indicazioni programmatiche, per riscoprirne le funzioni di prima alfabetizzazione sicura, senza trascurare la sua vocazione all'inclusione, alla socialità, alla costruzione dell'identità. È utile riparlare di 'leggere, scrivere, far di conto' a patto che questo non significhi ritornare a un'idea povera, elementare appunto, della scuola primaria. Un apprendimento sicuro di competenze di base (linguistiche, logiche, comunicative, sociali, ermeneutiche, creative) richiede la riscoperta delle discipline, del loro valore formativo, anche attraverso un modo intelligente di farle amare ai ragazzi.

L'Atto di indirizzo MIUR dell'8 settembre 2009 insiste sul tema del recupero degli apprendimenti di base, forti, essenziali, e li identifica e li rinchiude nel perimetro di italiana, matematica, scienze e lingua straniera (anzi, inglese). Si tratta di un'indicazione forse necessaria, ma 'rischiosa' perché non coglie il valore formativo di tutte le discipline.

Ognuna ha qualcosa da dire e da proporre nell'educazione della mente: capacità di osservare, orientarsi, descrivere, argomentare, organizzare un ragionamento, rappresentare, risolvere situazione, impostare un problema. Sono competenze che scaturiscono da tutte le discipline del curriculum, soprattutto dalle zone di intersezione tra i diversi campi del sapere.

Semmai, le quattro discipline forti dovranno promuovere queste competenze per vocazione, come obiettivo prioritario e strategico, attraverso didattiche adeguate e pertinenti.

L'evoluzione del dibattito ci presenta dunque un quadro ormai ben delineato ove tendono a prevalere gli elementi di continuità su quelli di discontinuità.

Una comparazione in sintesi

Tab. 1 - Testi a confronto. Indicazioni nazionali del 2004 e del 2007

	<i>Indicazioni nazionali (D.lgs. 19 aprile 2004, n. 59)</i>	<i>Indicazioni per il curricolo (D.M. 31 luglio 2007)</i>
Fondamenti valoriali	Centralità della singola persona	Centralità della persona, in rapporto solidale con le diverse comunità di appartenenza
Principi pedagogici	Principio di personalizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento	L'insegnamento come organizzazione dell'ambiente di apprendimento e 'costruzione' del gruppo-classe
Formato curricolare	Piani di studio personalizzati	Curricolo di scuola e di classe
Finalità e profilo formativo	Le finalità generali del processo educativo si esplicitano nel PECUP (profilo educativo culturale professionale)	I traguardi per lo sviluppo delle competenze delineano un profilo in uscita per ogni livello scolastico
Obiettivi	Obiettivi specifici di apprendimento, come elementi prescrittivi per la progettazione didattica	Obiettivi di apprendimento, come indicatori 'strategici' della progettazione didattica
Standard	Contestualizzati in ogni specifica unità di apprendimento	Rinvenibili, a maglie larghe, nei 'traguardi per lo sviluppo delle competenze'
Competenze	Come esito di un processo personale di appropriazione della conoscenza	Come 'tensione' verso apprendimenti di qualità, implicanti risorse cognitive, affettive, sociali
Discipline di studio	10 discipline obbligatorie (scuola primaria e secondaria di I grado). Religione facoltativa	10 discipline obbligatorie (scuola primaria e secondaria di I grado). Religione facoltativa
Aree o assi	(Principi della sintesi e dell'ologramma; della parte e del tutto)	Tre aree disciplinari (linguistica, storico-geografica, matematico-scientifico-tecnologica)
Educazioni trasversali	Educazione alla convivenza civile: sei educazioni trasversali (cittadinanza, salute, ambiente, alimentare, affettiva, stradale)	Non sono previste educazioni trasversali

Linee metodologiche e didattiche	Articolato modello didattico basato su obiettivi specifici, obiettivi formativi, unità di apprendimento, piani di studio personalizzati	Sono definiti alcuni criteri metodologici di massima: ambiente di apprendimento, didattiche attive, laboratorio, pluralità dei linguaggi
Valutazione	Privilegiare le modalità di valutazione autentica (es.: portfolio delle competenze) e l'uso dei test standardizzati in chiave diagnostica	Valutazione formativa e rilevazione esterna degli apprendimenti; forme di rendicontazione sociale
Continuità educativa	Tre curricoli distinti tra scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado	Curricolo verticale e unitario tra scuola primaria e secondaria di I grado
Modelli professionali	Equipe pedagogica dei docenti, con la supervisione di un tutor (anche nei rapporti con gli allievi)	Pari dignità e contitolarità dei docenti responsabili del gruppo classe (oggi da ripensare alla luce del D.P.R. 89/2009)
Modello organizzativo	Curricolo obbligatorio essenziale ed espansione mediante attività facoltative e opzionali	Unitarietà e integrazione dei diversi aspetti del curricolo (educativo)

Riferimenti bibliografici

- Boselli G., Serio N. (a cura di), *Fondazioni culturali delle riforme scolastiche*, Armando, Roma, 2007.
- Cerini G., Fiorentini C., Testa E., *Indicazioni per il curricolo: analisi, proposte, percorsi possibili*, Ciid, Roma, 2008.
- Dominici G., Frabboni F., *Indicazioni per il curricolo*, Erickson, Trento, 2007.
- Fiorin I., *La buona scuola*, La Scuola, Brescia, 2008.
- Le Indicazioni per il curricolo. La parola alla scuola*, in "Notizie della scuola", Numero monografico 2-3, 16 settembre - 1 ottobre 2007, Tecnodid, Napoli.
- Le novità del primo ciclo. Come 'gestire' i Regolamenti e l'Atto di indirizzo*, in "Notizie della scuola", Numero monografico 2-3, 16-30 settembre 2009, Tecnodid, Napoli.

NUOVE SFIDE PER LA FORMAZIONE DI BASE

Damiano Previtali

Dopo la frenetica stagione delle riforme

Inesorabilmente, e senza tregua, la scuola negli ultimi tempi è stata investita da nuove domande poste dai radicali cambiamenti che oramai caratterizzano lo sviluppo delle nostre società.

Di fatto tutti i sistemi scolastici del mondo in questi anni sono stati attraversati da un approfondito dibattito intorno ad alcune questioni cruciali: cosa è opportuno insegnare oggi? Cosa sarà necessario sapere domani? Come organizzare al meglio l'insegnamento/apprendimento? Eppure mai come in questo momento la scuola è in difficoltà nel corrispondere alle domande sociali. Infatti i ritmi dell'esistenza umana sono sempre più veloci; le professioni compaiono e scompaiono; le stesse competenze sfumano e rapidamente diventano obsolete, tant'è che risulta necessario rivederle costantemente durante tutto l'arco della vita.

Questi e altri aspetti interrogano profondamente la scuola e la sua missione. Lo stesso incipit delle *Indicazioni per il curricolo* (2007) riporta: *"In un tempo molto breve, abbiamo vissuto il passaggio da una società relativamente stabile a una società caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità. Questo nuovo scenario è ambivalente: per ogni persona, per ogni comunità, per ogni società si moltiplicano sia i rischi che le opportunità. Gli ambienti in cui la scuola è immersa sono più ricchi di stimoli culturali, ma anche più contraddittori. Oggi l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici"*.

In Italia, si è cercato di rispondere alle questioni fondative del fare scuola con continue ipotesi di riforme, che ai più sono sembrate dettate non tanto da chiare prospettive verso cui tendere quanto da necessità di bilancio. Sta di fatto che alla velocità dei cambiamenti abbiamo corrisposto con una frenesia delle riforme. Così è avvenuto anche per le *Indicazioni*. Basterà ricordare che i "Programmi" della scuola media non erano stati modificati dal 1979 e quelli della scuola elementare dal 1985, mentre nell'ultimo decennio abbiamo visto i tentativi di cambiamento di De Mauro (2001), Moratti (2004), Fioroni (2007) e ora Gelmini. In realtà più che vere riforme dei curricula sono stati tentativi che hanno avuto nelle scuole impatti decisamente diversi: il curriculum De Mauro

non ha mai visto luce, quello della Moratti è stato subito oscurato e quello proposto da Fioroni è stato messo in ombra dalla Gelmini, in attesa della ‘armonizzazione’² dei diversi documenti.

Forse prima ancora di cambiare è necessario ripensare innanzitutto il modo di approcciare il cambiamento che, in effetti, negli ultimi anni è stato dettato non tanto da solide riflessioni sugli orientamenti di senso, quanto da banali motivi di protagonismo politico a discapito di qualunque buon senso e interesse comune. Proprio per uscire da questo ‘corto circuito’, che sta disorientando la scuola, è quanto mai necessario riporre al centro dell’attenzione alcune consapevolezze che determinano le nuove sfide per qualunque seria riforma del curriculum scolastico.

‘Sette’ consapevolezze (non così diffuse e condivise)

Le ‘sette’ consapevolezze che qui si presentano sono in realtà un esercizio di riscrittura di un ragionamento più ampio e articolato³, qui suddiviso per punti al fine di renderlo più semplice e comprensibile. I punti potevano essere più o meno numerosi, in relazione all’approfondimento, ma ciò che preme non è tanto la suddivisione quanto il ragionamento sotteso, ben sapendo che il numero sette è dato più per simbologia che per necessità.

Prima consapevolezza: una questione etica

Una riforma della scuola porta inevitabilmente con sé, in modo evidente o latente, un’idea di persona e di società. Oggi la riscrittura delle *Indicazioni* (il cuore pulsante di qualunque sistema scolastico e del futuro sistema sociale) necessita di essere orientata verso un’etica della responsabilità e non verso una sterile ricerca del successo personale a discapito di tutto e di tutti. Forma-

² “In sede di prima attuazione del presente regolamento, e comunque per un periodo non superiore a tre anni scolastici decorrenti dall’anno scolastico 2009-2010, si applicano le Indicazioni nazionali di cui agli allegati A, B, C e D del d.lgs. 19 febbraio 2004, n. 59, come aggiornate dalle Indicazioni per il curriculum di cui al decreto del Ministro della pubblica istruzione in data 31 luglio 2007. Con atto di indirizzo del Ministro dell’istruzione, dell’università e della ricerca sono individuati i criteri generali necessari ad armonizzare gli assetti pedagogici, didattici e organizzativi agli obiettivi previsti dal presente regolamento” (D.P.R. n. 89 del 20 marzo 2009). “Il nuovo Regolamento dell’assetto ordinamentale organizzativo e didattico della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione stabilisce ora che - per un periodo non superiore ai prossimi tre anni scolastici - continuino ad applicarsi le Indicazioni suddette, in attesa che si proceda alla loro compiuta armonizzazione”. (Atto di indirizzo, punto 2. L’armonizzazione delle “Indicazioni” e l’essentializzazione dei curricula: un’opportunità progettuale per le scuole dell’autonomia).

³ D. Previtali, *Ripensando le Indicazioni*, in “Notizie della scuola” n. 2-3, 16-30 settembre 2009, Tecnodid, Napoli.

re le persone alla responsabilità significa soprattutto non finalizzare gli apprendimenti all'acquisizione pura e semplice di conoscenze per sé. Significa pensare agli studenti nella loro integralità e all'interno dei contesti di vita, significa abituarli ad affrontare passo dopo passo i problemi, personali e sociali, che si presenteranno. Infatti il riferimento alla persona non va inteso astrattamente, ma visto nella concretezza della situazione evolutiva, sociale, culturale in cui la persona si trova.

Seconda consapevolezza: dalla parte della scuola

Il modo in cui viene affrontata la riscrittura delle *Indicazioni* è in definitiva un atto di responsabilità, che evidenzia la considerazione nei confronti della comunità professionale e in particolare dei docenti. Senza il protagonismo dei docenti non c'è riforma e, nello stesso tempo, bisogna accettare e ammettere che la traduzione autonoma del dettato centrale delle *Indicazioni nazionali* è sempre una mediazione e per alcuni aspetti un tradimento dell'inviolabile ortodossia. È questo in sostanza l'autonomia delle scuole, ovvero il passaggio dalle *Indicazioni (nazionali)* al curriculum della scuola (autonoma). Ora, una possibilità per accorciare le distanze o i possibili 'tradimenti' è partire dalle azioni delle scuole, delle reti, delle università, delle associazioni, delle parti sociali, per portare a sistema un'interessantissima mole di informazioni, attraverso un metodo di lavoro pubblico, aperto, partecipato. All'opposto: continuare a dissipare il lavoro delle scuole produrrà un inevitabile allontanamento dal governo centrale, così come lasciare il compito di elaborazione all'esclusivo impegno di qualche solerte 'esperto pedagogo' nelle segrete stanze romane determinerà ancora più sfiducia nei confronti degli ambienti ministeriali.

Terza consapevolezza: le persone al centro

Qualunque riscrittura delle *Indicazioni* oggi deve partire dalla centralità della persona-studente. Le riforme nella scuola si sono sempre fatte sia dichiarando la centralità degli studenti, sia ricercando (di fatto) la salvaguardia degli interessi in gioco, fra cui, anche solo per importanza, quelli dei docenti. Questo è il momento in cui tutti gli interessi di parte, che molte volte sono stati di ostacolo allo sviluppo organico delle riforme, devono convergere verso un interesse comune: la promozione del successo formativo dello studente. A ogni studente deve essere data la possibilità di uno sviluppo personale compiuto, in tutti i suoi aspetti: intellettuale, emotivo, psicofisico, morale, spirituale, religioso. Una proposta formativa con al centro la persona non è deter-

minata dall'emergenza e dall'immediato, non è dettata dal contingente, ma guarda all'essenziale in quanto generativo di continua conoscenza.

Ad esempio, spesso nelle discussioni sulla scuola il centro dell'attenzione si sposta immediatamente sul mondo del lavoro e sulle competenze necessarie ai giovani perché possano avere successo in un mondo complesso e sempre mutevole. Ma la società oggi non richiede alla scuola persone solo ben addestrate, capaci di inserirsi in un percorso lavorativo ben determinato e stabile nel tempo, richiede invece di formare persone che abbiano gli strumenti culturali e le competenze per comprendere e assumere i problemi che stanno dinanzi a noi.

Quarta consapevolezza: la mobilità del pensiero

Accanto a un'idea di persona c'è un'idea di sapere. Si tratta di delineare mappe cognitive in grado di evolvere, che incarnino competenze aperte alla discontinuità, alla sorpresa, all'incertezza, alle sfide della scoperta. Nessuna mappa statica e predefinita delle conoscenze può anticipare quali competenze e quali linguaggi specifici possano risultare di volta in volta pertinenti in contesti caratterizzati da cambiamenti e da discontinuità di tipo qualitativo, da eventi e processi del tutto originali e irripetibili.

Nei nuovi scenari sociali e culturali, ogni persona dovrà confrontarsi con situazioni del tutto inedite, per le quali non possono esistere risposte prevedibili ma solo competenze strategiche. In questo senso, la 'strategia' significa apprendere in tempo reale, dagli indizi del proprio ambiente, i comportamenti più fecondi per un particolare momento e un particolare obiettivo. Non esistono risposte migliori in assoluto, ma solo risposte buone o meno buone, a seconda dei tempi e dei luoghi. La scuola, e il sistema formativo in genere, non può fare a meno di educare a questa arte del movimento dei modi di vedere e di affrontare il mondo.

Quinta consapevolezza: il sé e l'altro

Le discipline sono lo strumento a disposizione della scuola per accompagnare gli studenti allo sviluppo delle proprie potenzialità e alla scoperta del mondo. Gli studenti devono impadronirsi il prima possibile dei nuclei peculiari e del panorama complessivo delle singole discipline, ovvero dei temi fondamentali, dei metodi, degli sviluppi storici, di quelli che oggi definiamo comunemente 'nuclei fondanti'. Nello stesso tempo è però necessario creare spazi innovativi in cui studiare e affrontare i problemi della vita con ottiche multidisciplinari e interdisciplinari.

Inoltre la scuola deve sviluppare nei giovani le capacità cognitive e relazionali necessarie per il confronto tra loro: è necessario che l'incontro tra le culture non sia solo il frutto di buoni sentimenti, ma che parta dalla conoscenza approfondita e sicura del proprio patrimonio culturale.

Ogni persona si sente disposta al dialogo ed è curiosa verso l'alterità e la diversità, quando si sente sicura nella propria identità e non ha paura di perdere e di perdersi.

Sesta consapevolezza: stimolare la ricerca

Prima di qualunque discorso 'nuovo' intorno alle *Indicazioni* dobbiamo ricordarci che le *Indicazioni per il curriculum* sono state ossigeno salutare in un ambiente scolastico sempre più asfittico di innovazione e di pensiero curato. Inoltre le scuole, in questi ultimi anni, hanno lavorato con rinnovato interesse allo sviluppo dei curricoli, ma nello stesso tempo i livelli istituzionali, le associazioni, gli enti di ricerca e territoriali hanno fatto sentire la loro presenza e la loro partecipazione attiva al percorso di lavoro.

Di conseguenza, dobbiamo ripartire dalle scuole che si sono impegnate intorno alle *Indicazioni*, per riprendere il filo del discorso alla luce dei cambiamenti e delle nuove situazioni che si sono determinate. A tal riguardo basterà ricordare il rinnovato ruolo dell'Invalsi in relazione ai traguardi per lo sviluppo delle competenze e alla promozione di una cultura della valutazione e della comparazione, che si intreccia con la riforma del primo e del secondo ciclo.

Settima consapevolezza: un lavoro di comunità

Infine, la scuola non può essere lasciata sola in questa sua difficile missione. È necessario promuovere la capacità delle famiglie e della comunità di appartenenza di interagire e di collaborare alla realizzazione del successo formativo. La scuola è un bene comune, e quando incontra la collaborazione dei legittimi portatori di interesse presenti in un territorio rafforza in modo sostanziale i propri risultati.

Infatti ben sappiamo come i buoni risultati del servizio scolastico dipendano in larga misura dalle famiglie e dalla comunità di riferimento. Parallelamente questa possibilità di dialogo costruttivo può essere esercitata nel momento in cui la scuola offre degli spazi di collaborazione e, soprattutto, questa interazione può divenire consapevole nel momento in cui vengono forniti a tutte le parti interessate gli strumenti di conoscenza sull'effettiva qualità del servizio scolastico.

Una nuova sfida: l'attenzione ai traguardi

Tutti i testi dei Programmi e delle *Indicazioni* che abbiamo conosciuto, e le stesse *Indicazioni per il curricolo* che hanno visto luce nel vicino 2007, non avevano fatto i conti con la nuova sfida sulla valutazione (esterna) che è il tema centrale di questi ultimi anni nella scuola e nella società. È come se stessimo assistendo (non so quanto consapevolmente) a un cambiamento di paradigma di cui le nuove *Indicazioni* dovranno tenere conto⁴.

In effetti l'enfasi sociale, le riforme della Pubblica Amministrazione⁵, i cambiamenti nella scuola, le rilevazioni internazionali e nazionali pongono con forza la valutazione dei risultati scolastici, in termini di standard attesi di apprendimento, nel cuore del sistema.

Fanno da corollario aspetti secondari, ma comunque determinati, come i voti al posto dei giudizi, il vincolo delle sufficienze in tutte le discipline⁶ per la promozione, i discorsi sulla serietà e il merito, che non hanno tanto il compito di definire il cambiamento quanto di connotarlo nella comunità scolastica e di rafforzarlo nell'opinione pubblica.

Di contro, fino a ieri, l'attenzione era posta in modo risoluto ed esclusivo sulla valutazione formativa in relazione alle potenzialità e allo sviluppo personale dello studente, senza vincolo di mete o di traguardi predefiniti. In sostanza, pur con attenzione al valore dei processi che continueremo a trovare in qualunque incipit normativo, dobbiamo ammettere che mai come in questo momento il riferimento alla valutazione e agli standard di apprendimento risulta a fondamento di qualunque nuovo percorso.

Ne è testimone lo stesso lessico che oggi propone in modo naturale termini che fino a ieri si pronunciavano con difficoltà.

Ci riferiamo a: performance di risultato, traguardi di competenza, standard di servizio, livelli essenziali, valore aggiunto, termini che punteggiano con tranquillità le nuove argomentazioni. Ma è un lessico rinnovato che, purtroppo, il più delle volte risulta vuoto di senso e di esperienze consolidate nelle comunità professionali.

⁴ Tipicamente nel linguaggio comune definiamo attraverso il termine paradigma una visione globale, o globalmente condivisa all'interno di un sistema, che diviene un principio ordinatore e un modello di riferimento.

⁵ Legge n. 15 del 4 marzo 2009 e decreti applicativi (D.lgs. 150/2009).

⁶ Regolamento sulla valutazione: "Coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni". D.P.R. 22 giugno 2009, n. 122.

Nuovi orientamenti strategici

Possiamo aiutarci a meglio definire questo cambiamento in corso attraverso la normativa, che nella scuola assume da sempre rilievo di autenticità e legittimità. Il D.P.R. n. 89 del 20 marzo 2009 (Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione) dice che: *"Con atto di indirizzo del MIUR sono individuati i criteri generali necessari ad armonizzare gli assetti pedagogici, didattici e organizzativi agli obiettivi previsti dal presente regolamento"*.

Ebbene, l'Atto di indirizzo (8 settembre 2009) riporta:

"Occorre dare piena e adeguata funzionalità agli strumenti e alle modalità in uso (voti, scrutini, prove oggettive, verifiche...) e alle nuove opportunità (rilevazioni Invalsi) per accompagnare in modo trasparente e coerente il percorso di ogni singolo alunno..."

-fissare le tappe e i traguardi da superare nel percorso formativo continuo dai 3 ai 14 anni, secondo standard diffusi nell'area UE e OCSE;

-verificare periodicamente e con sistematicità i progressi di ogni singolo alunno, soprattutto nelle capacità di base;

-responsabilizzare ogni scuola rispetto ai risultati che deve raggiungere rispetto ai livelli di apprendimento dei propri alunni....

*La scuola, (...) deve porre una particolare attenzione a quelle aree e discipline in cui le indagini internazionali e gli stessi esiti della prova nazionale Invalsi denunciano le sofferenze più marcate, e che soprattutto sono aree decisive per lo sviluppo successivo degli apprendimenti. Si rendono pertanto necessarie: una buona preparazione in italiano, (...) una buona preparazione in matematica, (...) una buona preparazione nella lingua inglese, (...) una buona preparazione nelle scienze"*⁷.

In sintesi: il MIUR (livello centrale) utilizzerà la valutazione come strumento di orientamento e di indirizzo strategico nei confronti delle Istituzioni scolastiche autonome (livello periferico), fissando traguardi di competenza attesi in ogni passaggio scolastico, e chiederà che le scuole, nella loro autonomia, assumano responsabilità in merito ai risultati da raggiungere.

La ricerca di standard di riferimento

Il sistema nazionale di valutazione integrato fra apprendimenti, personale e scuole diventerà il punto di riferimento, anche attraverso l'utilizzo di leve

⁷ Atto di indirizzo, 8 settembre 2009.

come merito e incentivi. Di conseguenza sempre più determinante diviene “il discorso intorno alla valutazione”⁸.

Ora dobbiamo rilevare che nel nostro paese non abbiamo ancora ben definito ed elaborato “*tappe e traguardi da superare nel percorso formativo*”: traguardi per lo sviluppo delle competenze attese al termine della scuola dell’infanzia, della scuola primaria, della scuola secondaria di primo grado, dell’obbligo e della scuola secondaria di secondo grado. In realtà, a oggi, non abbiamo ancora delle *Indicazioni*⁹, chiare e definite, che permettano alle scuole l’elaborazione di un proprio ‘Curricolo’ dentro una cornice di riferimento condivisa a livello nazionale.

Da qui è facile presupporre che, senza *Indicazioni*, si determinerà negli insegnanti un punto di approdo vincolato unicamente ai riferimenti indotti dai traguardi stabiliti dal Sistema Nazionale di Valutazione.

In altri termini, il riferimento alle prove del sistema nazionale, senza una cultura della valutazione, senza ‘consapevolezze’, senza una riflessione di senso sull’apprendimento per la persona, per una ‘nuova cittadinanza’ e per un ‘nuovo umanesimo’¹⁰, rischia nel tempo di sclerotizzare l’attenzione intorno a competenze chiuse e codificate che non aprono alla vita e al desiderio di sapere.

In definitiva, abbiamo smarrito (o se preferite abbiamo destrutturato) il paradigma intorno al quale abbiamo edificato la struttura organizzativa scolastica e consolidato le pratiche di insegnamento/apprendimento, per andare alla ricerca di nuove fondazioni.

Stiamo vivendo un cambiamento sul ‘valore’ della scuola che, attraverso uno slogan possiamo affermare, passa dallo “*star bene insieme*”¹¹ a un più pragmatico “*a scuola si sta per imparare*”, e i risultati, in termini di valutazione degli apprendimenti, sono il riscontro ‘oggettivo’.

Questo non significa disconoscere il valore formativo della valutazione che si mantiene e sostanzia nella relazione quotidiana fra docente e studente, bensì introdurre un nuovo livello con cui iniziare a confrontarsi.

⁸ D. Previtali, *Intorno alla valutazione*, in “Docete”, n. 10, 2009, La Scuola, Brescia. Vedi anche D. Previtali, *Il bilancio sociale nella scuola*, Lavoro, Roma, 2010.

⁹ Le *Indicazioni* a oggi rischiano di essere la riforma più bistrattata e meno valorizzata proprio perché continuamente messa in discussione (De Mauro 2001 – Moratti 2004 – Fioroni 2007 – Gelmini 2009).

¹⁰ Vedi premessa alle *Indicazioni per il curricolo*, MPI, 2007.

¹¹ Titolo di un libro diffusissimo nelle scuole e nelle attività di formazione professionale per docenti. D. Francescato, A. Putton, S. Cudini, *Star bene insieme a scuola*, NIS, Roma, 1986.

Dall'Atto di indirizzo: alcuni orientamenti ineludibili

Possiamo riassumere gli aspetti precedentemente riportati intorno a quattro punti che (ineludibilmente) dovranno fare da sfondo integratore a qualunque discorso nuovo sulle indicazioni e in particolare fare da orientamento per lo sviluppo dei futuri Piani di studio interni ai Piani dell'Offerta Formativa delle scuole.

Ricerca l'essenzialità

Significa rinunciare ai cataloghi onnicomprensivi ed enciclopedici tipici dei 'programmi' tradizionali per ricercare i nuclei fondanti delle discipline che a seguito possono essere, per ogni studente nella sua peculiarità e originalità, generativi di nuove conoscenze e possono determinare lo sviluppo di competenze personali e sociali.

*"Contenuti e articolazione delle discipline devono essere ripensati nella prospettiva di portare a una prima familiarità con i 'nuclei fondanti' delle discipline stesse e a una solida acquisizione di conoscenze e competenze di base che tutti gli studenti devono possedere e padroneggiare a conclusione del primo ciclo di istruzione"*¹².

La comprensione dei problemi non si realizza con l'elencazione di contenuti sempre più vasti e frammentati per ogni disciplina, bensì con l'introduzione ai quadri teorici e metodologici, con l'individuazione degli snodi di riferimento propri di ciascuna disciplina, al fine di promuovere modalità di elaborazione progressivamente più complesse.

Ricerca il dialogo fra le discipline

La rinnovata attenzione alle discipline, e alla loro forza fondativa nella costruzione delle competenze per gli studenti, non deve precludere le potenzialità interne alla relazione fra le stesse, sia essa definita in una dimensione multidisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare o altro; l'importante è affrontare i problemi che si presentano attraverso la necessaria complessità tipica dei problemi reali. Sottolineare i punti fondamentali di convergenza, i nodi concettuali che richiedono l'intervento congiunto di più discipline per essere compresi nella loro portata è un elemento fondamentale dei processi di insegnamento/apprendimento. Nello stesso tempo costruire, attraverso il dialogo tra le diverse discipline, un profilo coerente e unitario dei processi affrontati permette di far scoprire agli studenti il valore profondo degli strumenti di conoscenza per affrontare le situazioni che si presenteranno nella vita.

¹² Atto di indirizzo, punto 1.7: *Un curriculum adeguato alla formazione degli alunni e al proseguimento degli studi.*

“La valorizzazione delle discipline avviene pienamente quando si evitano due rischi: sul piano culturale, quello della frammentazione dei saperi; sul piano didattico, quello dell’impostazione trasmissiva”¹³.

Ricerca le priorità

Se la ricerca dei nuclei fondanti interni alle discipline e la relazione fra le discipline sono passaggi oramai consolidati nelle buone prassi didattiche interne alle scuole, non possiamo dire altrettanto per quanto riguarda la ricerca delle priorità, ovvero di una diversa rilevanza delle discipline.

In sostanza oggi si ritiene che la nostra scuola sia bloccata da un curriculum troppo vasto e che pertanto occorra liberarla da contenuti pletorici per concentrarsi in particolare su alcune discipline fondamentali. Tanto più che, proprio sullo sviluppo di alcune particolari conoscenze e competenze, la scuola italiana verrà valutata e i propri risultati verranno comparati in ambito europeo e internazionale.

“La scuola del primo ciclo ... deve porre una particolare attenzione a quelle aree e discipline in cui le indagini internazionali e gli stessi esiti della prova nazionale Invalsi denunciano le sofferenze più marcate, e che soprattutto sono aree decisive per lo sviluppo successivo degli apprendimenti”¹⁴.

Bisogna ammettere che questi passaggi sottendono una nuova idea di curriculum e sollecitano una ridefinizione intorno alle discipline di italiano, matematica, inglese e scienze, con accanto (*‘accanto’* è il termine usato nel testo dell’Atto di Indirizzo) le altre competenze di ordine storico, geografico e sociale, completate e sostenute (termini usati nel testo) da quella artistica, musicale e corporea.

La coniugazione semplice (e difficilmente praticabile, visti i limitatissimi margini di autonomia) è una calibratura delle ore dedicate alle discipline nel curriculum; all’opposto la sfida più interessante non è una gerarchia¹⁵ fra le discipline, ma il loro diverso apporto ai saperi che si intendono costruire.

Questa dimensione riconduce alla ricerca dell’essenzialità e del dialogo, ma soprattutto a un’idea condivisa di curriculum in ogni singola scuola. In questo modo si sposta l’attenzione dall’insegnamento (docenti) alle priorità dell’apprendimento (la persona studente) utilizzando e finalizzando opportunamente i contributi che ciascuna disciplina può offrire.

¹³ Indicazioni per il curriculum, *“La scuola del primo ciclo”*.

¹⁴ Atto di indirizzo, punto 3.1: *Il raggiungimento di traguardi essenziali*.

¹⁵ A. Agazzi: *Pedagogia, didattica e preparazione dell’insegnante*, La Scuola, Brescia 1977.

Ricerca i traguardi

Per quanto risulti indubbio che la finalità del primo ciclo è la promozione del pieno sviluppo della persona, oggi questo si sostanzia attraverso dei traguardi di competenza attesi al termine di alcuni passaggi che, sempre più, si collegano (forzatamente) con la misurazione degli apprendimenti attraverso prove esterne.

“È fin troppo ovvio come l’obiettivo centrale della scuola sia quello di formare i propri allievi, non solo garantendo traguardi adeguati allo sviluppo della loro età evolutiva, ma facendo sì che questi si traducano in apprendimenti coesi, coerenti e, al tempo stesso, aperti ai successivi sviluppi dell’itinerario scolastico”¹⁶.

“La valutazione dei risultati, del comportamento e del processo formativo assume un ruolo centrale nell’esperienza scolastica di ciascun allievo”¹⁷.

“Definire e controllare i livelli di competenza raggiunti con verifiche periodiche e sistematiche (a fine anno, a fine del singolo segmento, a fine ciclo), anche tenendo conto delle analisi valutative condotte dall’Invalsi”¹⁸.

“L’adozione di questi criteri costituisce il presupposto indispensabile per porre a sistema e raccordare gli esiti di apprendimento attesi, gli interventi metodologici e didattici, i modelli organizzativi, le condizioni funzionali e i vincoli di compatibilità finanziaria”¹⁹.

Oggi, questo è un passaggio molto enfatizzato e nello stesso tempo molto delicato per le insidie che nasconde, soprattutto in un contesto scolastico come quello italiano in cui mancano una cultura della valutazione e, purtroppo, una consolidata esperienza di lavoro intorno alle *Indicazioni*.

In conclusione: un orizzonte di senso

Ora, si potrebbe facilmente sostenere che i quattro orientamenti siano in realtà dettati dall’imperativo dei risultati e dalla loro valutazione, che oggi diviene il paradigma di riferimento. Da qui la necessità di evidenziare dei traguardi, di definire delle priorità e di concentrarsi su alcuni aspetti essenziali. Sta di fatto che possiamo affrontare il ragionamento intorno alle *Indicazioni* in diversi modi, ma oggi questi passaggi non sono eludibili e necessitano di essere affrontati con attenzione all’interno delle singole comunità professionali.

¹⁶ Atto di indirizzo punto 1.7: *Un curriculum adeguato alla formazione degli alunni e al proseguimento degli studi*

¹⁷ Atto di indirizzo, punto 1.5: *Il progresso del singolo alunno.*

¹⁸ Atto di indirizzo, punto 1.4: *Un percorso educativo e formativo continuo, ma scandito da tappe e traguardi.*

¹⁹ Atto di indirizzo, punto 1: *I Criteri.*

A ben analizzare le questioni che abbiamo posto, stiamo ripercorrendo, a nostro modo e in forme diverse, quello che è avvenuto in Francia con il dibattito attorno allo ‘zoccolo comune’²⁰. Tipicamente intendiamo per ‘zoccolo comune’ un insieme di conoscenze e di competenze che è indispensabile padroneggiare per compiere con successo la propria scolarità, proseguire la propria formazione, costruire il proprio avvenire personale e professionale e un ruolo attivo nella società. In Francia, questo costrutto definisce il contenuto dell’istruzione obbligatoria e costituisce la base di riferimento per la stesura dei programmi nazionali di insegnamento. Non si sostituisce a questi ultimi, ma ne definisce gli obiettivi e stabilisce ciò che deve essere acquisito al termine di alcune tappe della scolarità obbligatoria. In altri termini resta aperta la questione – che qui non abbiamo affrontato – della relazione fra i nostri ‘programmi scolastici’ e i programmi in ambito europeo e internazionale, con la necessità di alcuni riferimenti comuni²¹.

Ma al di là delle questioni che restano ancora aperte e da definire in ambito nazionale o internazionale, dobbiamo cercare innanzitutto di *ridare senso all’esperienza di apprendere*. “Fin dai primi anni del percorso formativo, la scuola svolge un fondamentale ruolo educativo e di orientamento, fornendo all’alunno le occasioni per capire se stesso, prendere consapevolezza delle sue potenzialità e risorse, progettare percorsi esperienziali e verificare gli esiti conseguiti rispetto alle attese”²².

Conoscere non è un processo meccanico, implica la scoperta di qualcosa che entra nell’orizzonte di senso della persona che ‘vede’, si ‘accorge’, ‘prova’, ‘verifica’, per capire.

Non da ultimo, le scuole, le comunità professionali, i singoli docenti devono essere i protagonisti di un disegno che intende promuovere innovazione e miglioramento. Altrimenti avremo una riscrittura delle *Indicazioni*, magari anche apprezzabile, con una norma che le confeziona e le prescrive, ma di fatto le prassi di insegnamento continueranno nella loro sterile quotidiana ritualità. Il vero cambiamento passa attraverso le scuole e gli insegnanti, da loro dobbiamo riprendere il discorso sulle *Indicazioni*, che però non possono essere una scrittura in codice per i docenti, ma devono diventare un patrimonio comune che va oltre le mura delle aule per sviluppare una partecipazione diffusa con quanti portano aspettative e interessi legittimi verso la scuola.

²⁰ *Socle commun, Orientation et programme pour l’avenir de l’école*, 23 aprile 2005.

²¹ Quello che in Europa si è cercato di risolvere con le ‘competenze chiave’ e l’EQF (*European Qualification Framework*, inteso come un meta-quadro di riferimento, volto a incrementare la trasparenza delle qualifiche).

²² *Indicazioni per il curriculum: “La scuola del primo ciclo”*.

ESSENZIALIZZAZIONE

Gabriele Boselli

Essenzializzazione, ovvero il far luogo ai saperi nella loro fondazionalità, per lo sviluppo di un modo di vedere originario (non seriale), intuitivo e di una pura, indifferenziata, aprente capacità di conoscere diretta a ciò che è vero in ogni cosa. "Egli s'attiene alla conoscenza, a questa pura idealità, al pensiero intellettuale ch'è in sé vita, non però muta né chiusa". (G.W.F. Hegel, Lezioni di storia della filosofia, vol. III, La Nuova Italia, Firenze, 1967).

Cosa significa 'essenziale'?

Essenza è un'idea cardinale nella tradizione della pedagogia come scienza filosofica e, più recentemente, nella fenomenologia generale e nella teoria della complessità. Essenzialità è anche tesi comune sia alle *Indicazioni* del 2004 e del 2007, sia alle nuove sinora uscite per la scuola secondaria; è l'alternativa alla mera e riduttiva semplificazione operata dalle forme amministranti e calcolanti di pensiero impensante.

Essenziale nella scuola non è la riduzione fino all'inedia del sapere e del conoscere o l'identificazione del fine esclusivo della scuola nella produzione di competenze riscontrabili dai sistemi di valutazione ma il far pervenire ciascuno a una propria, pura, indifferenziata, aprente capacità di conoscere. L'essenziale – ovvero il contatto generativo tra un ragazzo e la cultura attraverso dei Maestri, la luce inestinguibile – sarà frutto di un incontro improgrammabile; nasce da un cenno magistrale che consenta al soggetto di essere autore del suo incontro unico con il sapere. Essenziale è sostenere l'approssimarsi dai punti di singolarità all'intuizione dell'essenza, è ciò che invita a ulteriorità. Essenza dell'essenziale è l'amore.

Per un sapere generativo

La scuola, se vera, ha il respiro dei millenni, persegue l'essenziale (il *Novum*, le matrici di nuovo pensiero, i codici generativi delle trasformazioni del conoscere) in ogni anche lontana piega della tradizione occidentale. Il passo citato in apertura è parte della lezione hegeliana su Plotino, filosofo dell'essenza e dell'intelligenza come consapevolezza dell'irradiazione dall'essere e ritorno.

Un passo preziosamente inattuale, in un tempo come il nostro in cui le masse in buona parte non si chiedono donde venga il proprio pensare o non

pensare e si muovono freneticamente senza domandarsi della *méta*. Un tempo in cui molti sono indotti a disinteressarsi a ogni forma di pensiero autenticamente essenziale e sembrano curare solo il riconoscimento immediato, il risultato sonante.

Il sapere è ritenuto abitare non *in interiore homine* ma nell'interfacciamento costante alle reti di comunicazione. Rischiamo che il valore socialmente riconosciuto di un sapere non sia visto nella qualità e nella generatività dei suoi asserti, ma nella pressione che i suoi apparati diffusivi esercitano o direttamente sulle masse o su target strategicamente scelti per la loro capacità replicativa. Non fosse per la scuola, rischieremmo saperi non essenziali (generativi), ma effettuali (strafatti).

Noi che abitiamo le aule ci ricordiamo invece che ogni sapere è tale se è frammento di luce e, pur in dialogo con il mondo presente, guarda oltre ed è memoria di bagliori e passi antichi, di antichi spostamenti da...a. È sedimentazione di infiniti riverberi del passato come di atti intenzionali, di disposizioni all'oltre-sé, riflessi di futuro.

Parimenti, ogni sentiero scientifico o scolastico (curricolo) seriamente progettato è esito di migliaia di attraversamenti anche sulla stessa linea del territorio. La scuola tutta è luogo di orientamento attraverso i saperi, ossia attraverso i testamenti intellettuali dell'umanità. Il sapere viene dall'incontro tra la disponibilità ad apprendere di un soggetto e le offerte di conoscenza del docente/Maestro.

Per fortuna il valore della conoscenza non coincide con quello del suo riconoscimento temporaneo, della corresponsione alle aspettative: la scuola può/deve offrire anche quel che nessuno chiede ed esser riconosciuta dopo secoli o anche mai.

Ma quelle idee che sanno lanciare ponti con gli eventi venturi avranno comunque corso, magari senza che il loro autore sia più riconosciuto. Inoltre, le idee più alte sono nulla se non rivivono nella coscienza di un soggetto che le pensi non replicandole ma ri-costruendole. L'idea si produce in mondo e il soggetto ne può essere l'autore e il testimone. Oppure essere nessuno.

Fondamento o fondazione?

Il pensiero d'inizio millennio appare un pensiero della contingenza e dell'emergenza (N. Luhmann). Ciò che è lontano in profondità, in altezza e in ampiezza non esiste; la progettualità politica e quella pedagogica si contraggono e si prostrano a quella economica, magari con le parole d'ordine della modernizzazione e del rapporto scuola-lavoro.

Nulla permane quale era, tutto può essere cambiato, purtroppo anche comprato e venduto. Ma possiamo accettare che la dittatura della contingenza su tutto e tutti l'abbia vinta? Sempre evitando il fondamentalismo, accettare senza capire, senza reagire e senza progettare altrimenti (Erbetta)?

Cominciamo intanto con il cercar di capire se il legittimo rifiuto del fondamento debba risolversi nell'idolatria della contingenza (e la conseguente e devastante differenziazione funzionale e competenziale delle persone) o possa invece far approdare a un'altra idea, ad esempio quella di fondazione. Nel comune concetto di fondamento si riverberano significati antichi, 'fossili', precedenti alla rivoluzione fenomenologica del pensiero. È l'idea del fondamento come *ubi consistam*, con l'accento posto sull'*Ubi* più che sul soggetto dello stare; è qualcosa di simile all'idea di principio assoluto, di sostanza, di stato invariante al variare delle cose che vi si reggono sopra. Il fondamento richiama l'esigenza di una concretezza indiscutibile, dell'evidenza incontrovertibile di ciò che già è di per sé l'intrinsecamente tangibile. Esagerato.

Credo che la rivoluzione fenomenologica dell'idea di fondamento inizi con Hume (il quale toglie al fondamento ogni significato sostanzialistico) e con Kant, il primo che io sappia a parlare di fondazione: è la contestazione della possibilità di rispecchiamento certo della verità del reale, è la dinamizzazione dell'idea – statica – di fondamento. Con Hume e Kant la realtà di quel che sappiamo e possiamo insegnare si svela nella sua infondatezza, anche se è compito del pensiero – come soggetto trascendentale – provvedere a una sua continua ri-fondazione. Mi pare che nella stessa linea si muova Husserl, portando a pensare che il fondamento sia una conseguenza logicizzata del pensare i fenomeni come del tutto permanenti, quando invece sono solo variamente persistenti. Fondazione è allora il tentativo di sottrazione degli eventi alla loro irresistibile trascendenza dalle evidenze del momento, al loro continuo riposizionarsi in una rete ipercomplessa di eventi che continuamente muta ma non cancella la loro identità, intesa come fondazione originale e irripetibile della propria linea trasformativa.

Epistemologia fondazionale

Siamo in un periodo di ripensamento dei quadri programmatici della costellazione scolastica: sono uscite le nuove *Indicazioni per i Licei*²³, altre usci-

²³ Nella commissione incaricata di elaborare le *Indicazioni per i Licei*, coordinata dal consigliere ministeriale Max Bruschi, un ruolo di primo piano è stato svolto da Giorgio Israel. Per le *Linee guida per gli istituti tecnici e professionali* ha operato un diverso gruppo di esperti, animato da Felice De Toni, Michele Pellerey e Arduino Salatin.

ranno per i gradi precedenti. Occorre leggerle con attenzione e spirito critico. Dovremmo considerare l'idea di fondazione in modo radicalmente anipostatico (che non sta e non deve a null'altro che a sé la propria esistenza), relazionato all'ambito delle pieghe mobili e delle onde che percorrono il tessuto elettronico del mondo. In questo tessuto globale in continua fibrillazione e privo di respiro lungo, le evidenze originarie non possono essere solo macchie, grumi di senso che possono persistere per qualche tempo prima di essere travolte da onde di forza casualmente determinantesi sul campo/mercato degli eventi, sul luogo di un'intersoggettività senza soggetto ma piena di test, pretese competenziali, 'verifiche' di sistema. Dunque: fondazione al nostro essere persone viventi e pensanti, con una propria identità che facciamo agire mentre siamo agiti sul campo d'interconnessione degli eventi; fondazione come riconoscimento e credito di persistenza e di apertura al Novum, necessaria per una vita che non sia solo sopravvivenza sul mercato.

Il minimo (massimo)

Nella cultura industriale e nelle pedagogie derivate, inguaribilmente fordiste nonostante le proteste di superamento, del minimo/massimo, il soggetto nella sua singolarità e nella sua attività non ha parte: deve al corredo genetico la forma e il volume (il disegno dell'ingegnere) e al 'fornitore' il contenuto delle sue conoscenze. Il minimo non contiene la deiezione/proiezione del soggetto nei saperi ma come ogni standard taglia – a un livello considerato sufficiente – un sapere presviluppato e anonimo, meramente competenziale.

I saperi nella cui didattica ci si occupi di 'garantire il minimo' son volti all'utile e al contingente, spacciano immagini destinate a sparire rapidamente perché alimentate non dalla conoscenza ma dal supposto bisogno del sistema socio-economico. Il minimo è accidentale, è tutto roba d'altri, anche quando è fatto proprio; è merce, e merce già brevettata. Qualcuno stabilisce per tutti ciò che è necessario; il *minimum* competenziale è dunque espressione di un punto di vista sul sapere non democratico, ma – direbbe Hegel – asiatico, estraneo alla storia stessa del sapere occidentale.

Inerenza all'essere: pensiero pensante, pensiero vivente

Essenziale significa: inerente all'essere, ciò senza di cui l'essere non è più tale, ciò che è necessario affinché l'essere viva; significa la terra, casa in cui si sta, la lingua in cui si risiede; ma anche ciò che schiude al trascendimento dallo stato, apre alla pienezza di un senso intenzionale. Il termine si oppone intrinsecamente ad 'accidentale', ciò che non appartiene al soggetto dell'essere,

ciò che aliena, che demolisce il proprio abitare fisicamente e culturalmente la terra, ciò che blocca il distendersi intenzionale del soggetto o – pedagogicamente – ne canalizza gli itinerari di autoeducazione. È essenziale quel sapere che avvicina il soggetto all'argomento fino al rendersi presente di quel che è remoto, lo porta all'apparire, al manifestarsi dell'ignoto entro l'ambito di ciò che è noto. Essenziale è il sapere che apre, lascia che gli enti e gli eventi cognitivi accadano senza irretirli in tassonomie: crea reti di conoscenza. La conoscenza è un atto di libertà, la libertà che il soggetto concede a se stesso e all'oggetto della sua indagine di incontrarsi in propri provvisori termini ideali. La competenza (da sola) è cultura di servitù.

L'essenziale non è evidente; nasce anzi – insegna Socrate – dal superamento dell'evidenza, da uno sforzo, che nasce dal profondo, di guardare alto e largo, oltre la superficie delle parvenze. Da Platone a Kant, a Husserl, ad Heidegger, a Gentile la cultura è dell'essenziale, dei principi, di ciò che, dentro la parola e fuori dalla chiacchiera, riduce il superfluo delle parvenze e apre il soggetto a rappresentarsi originalmente (ma anche adeguatamente) il mondo. La scuola può/deve offrire un orizzonte storico per l'intelligenza dell'essere: offrire dunque saperi essenziali in quanto lasciano essere e pensare oltre a trasmettere statuti di ciò che la cultura dà per consolidato. Se il sapere non è essenziale è chiacchiera, introduzione al culto del Nulla.

Edith Stein ci ha indicato come un sapere davvero essenziale non sia mai uno sterile prodotto seriale ma qualcosa di vivente, di generativo di sapere ulteriore. Direi che laddove il minimo risiede nella cultura del 'fondamento', l'essenziale abiti in quella della 'fondazione'; dove il minimo è 'saputo' l'essenziale è sapienza o, gentilianamente, sapere in atto.

Il riferimento è il 'regno dello spirito', in sostanza il patrimonio culturale, espresso dall'umanità nel tempo e reinterpretato 'in un'ora e in un qui'.

No al 'respiro corto'

Leggo in un dizionario etimologico (Pianigiani) che *essere* deriva anche dalla radice latina 'fu', da cui deriva anche *feto*, l'essere che, lasciato esistere, porta con sé in una forma soggettuale l'essenza del divenire. Nell'essenza dell'essere vive l'essenza del divenire. E dell'educarsi/educare.

Nell'essenziale ci sono il nucleo generativo e il codice trasformativo di una o più regioni gnoseologiche. Vi è virtualmente contenuta (sceglierà poi il soggetto e ne sarà scelto) nella trasparenza delle relazioni tutta la gamma possibile dello sviluppo libero del sapere stesso.

I saperi volti all'essenza sono saperi di lungo respiro; portano a pensare le cose non solo come sono oggi ma come sono state e probabilmente muteranno, indipendentemente dal loro utilizzo immediato e prossimo venturo. I saperi essenziali – saperi di libertà – valorizzano le diversità e le differenze, quelli competenziali danno a tutti qualcosa che è estraneo a ciascuno. I saperi essenziali – saperi di ciascuno – servono a far crescere, quelli minimi – saperi di tutti – a figurare bene negli schermi dei sistemi di valutazione attuali.

“Il cambiamento degli sfondi culturali (dall’uni-verso al pluri-verso), scientifici (paradigmi della complessità), filosofici (afferinarsi della fenomenologia e dell’ermeneutica), economici (Mercato unico mondiale), ecologici (mutazioni del paesaggio e dei climi) e in un futuro prossimo anche genetici (biotecnologie) impone alla scuola e all’università di indicare gli orientamenti, le direzioni di senso, di riconfigurarle in un momento in cui anche soltanto l’accumulo quantitativo e la pressione qualitativa delle conoscenze hanno ormai creato una massa critica e posto forse le condizioni per sviluppi imprevedibili” (Si legge in un interessante documento ministeriale, *Le azioni di OR.ME.*).

Penso che dobbiamo promuovere una conoscenza che venga dalla vita e dalla cultura e sia volta all'essenziale: dunque pluralistica, interpretativa, regionale (lavoriamo al curricolo locale), aperta sul possibile, indeterministica, epistemologica. Il sapere autentico non mostra ma addita; offre consuetudini di approccio affinché il venire a evidenza dei fenomeni non sia vano e lasci tracce attivandosi in un soggetto, prima che competente, vivente e conoscente.

Tempo di pluralità

La cultura in cui ci siamo formati e i programmi scolastici dalla formazione dello Stato italiano erano (e sono) fondati sull'idea di unità assoluta della serie dei fenomeni, sorta di tardiva cosmologia razionale, parto di una ragione unica. Un immenso monolito culturale di pietra omogenea, frutto di un'unica storia, quella occidentale. Un mondo che contiene il disegno di ogni sguardo possibile, il lontano e il vicino, il caso e la necessità composti nell'armonia di pagine patinate e perenni. Cultura di un solo universo, ontologia che non ammette ontologie regionali, campo che preesiste al suo attraversamento.

La cultura in cui offrire essenziali spazi di forma alle nuove generazioni potrebbe invece recuperare l'idea husserliana – presente soprattutto nella *Crisi delle scienze europee* – di saperi non separati dalla concretezza del soggetto vivente e conoscente, dai suoi tempi e dai suoi luoghi, saperi che – parlando a lui – dicano di lui. Un sapere (H. Arendt) plurale come sono plurali gli esistenti. Un sapere (M. Heidegger) non espressivo delle ontologie universali

imposte dal mercato mondiale delle idee di successo ma prodotto gratuitamente, interrogando nella propria lingua non il tutto ma ogni cosa e saldamente poggiando i piedi sulla terra natia.

Essenziale non riduzionistico, ma generativo di ulteriorità

Armonizzazione ed essenzializzazione si vanno proponendo come cardini dell'asse semantico intorno a cui ruota – sul piano pedagogico – il ridisegno in corso della costellazione scolastica. La prima parola investe la difficoltà della tessitura di indicazioni che hanno certo punti in comune (idea di persona e di cura nonché il quadro epistemologico) ma anche notevoli differenze e diversità strutturali che vanno, a mio avviso, composte proiettandosi in avanti, negli spazi di ulteriorità offerti appunto dalla seconda parola-chiave, essenzializzazione. Un'eventuale risposta riduttivistica al calo delle risorse umane e finanziarie a disposizione della scuola non è pedagogicamente proponibile. Si tratta di dare sicurezza per affrontare l'incertezza, proporre una qualche forma di risposta alla precarietà attuale. Ciò che è essenziale (e che non è identificabile con il minimo) va assolutamente salvaguardato. Nelle scuole, noi possiamo/dobbiamo accogliere la complessità, individuarne le linee costitutive e generative, individuarne il fascio reggente, condividere le strutture intenzionali, contribuire alle direzioni di senso che vi si muovono.

A mio avviso, essenzializzazione non può essere solo un tipo di risposta meccanica alla riduzione delle possibilità; deve realizzarsi soprattutto privilegiando la generatività degli atti del conoscere: non riduzione, semplificazione, dimagrimento della complessità dei saperi e delle operazioni del conoscere, ma individuazione dei nuclei generativo-trasformativi e creazione delle condizioni del loro espandersi in sintonia con le strutture storicamente costitutive della conoscenza. Non tagli cognitivi, individuazione non delle materie 'importanti' ma delle matrici e delle direzioni di senso in cui si generano e si rigenerano i processi della pura e indifferenziata capacità di conoscere. Pura in quanto non finalizzata a risultati ostensibili e mossa da desideri e volontà autentici; indifferenziata poiché volta a conoscere non tanto frammenti del campo ma l'Intero. Capacità che si attua per le vie dell'intuizione, dell'interpretazione, della critica, dell'ideazione.

Guardare e insegnare l'essenziale significa sul piano didattico comunicare il piacere della scrittura, il gusto della scrittura, l'eros di quei percorsi formali che ci permettono di guardare i fenomeni fisici e culturali secondo principi e strutture simboliche e di muoverci con agilità verso gli altri e nel mondo. Così gli Interi (le persone) possono trovar interesse a muoversi con intelligenza dell'Intero.

Autenticità

Vi è dunque necessità che preliminarmente tutti i piani disciplinari s'innestino su una visione generale, complessiva (rispondente alla complessità dell'universo dei fenomeni), appassionante, che introduca all'indifferenziata (poiché il mondo in cui vivranno i nostri ragazzi sarà ben diverso dal presente) capacità di conoscere e vivere il tutto e ogni cosa.

Gli assi sono in genere linee di riferimento (ad es. assi cartesiani, asse terrestre, asse diplomatico...); in campo pedagogico devono costituire le linee di flusso rassicuranti, flessibili, vibranti con cui una pluralità di discipline indaga con modalità relativamente stabili e coordinate su un campo di esperienza intellettuale o pratica (buono quel che la scuola dell'infanzia ha sempre detto sui campi di esperienza: che non preesistono al soggetto conoscente, che non sono standardizzabili e tassonomizzabili senza violenza e senza produrre alienazione...).

L'essenziale negli assi è l'esperibile (il passarci attraverso, l'esserne attraversati); è la scienza conquistata attraverso l'esperienza: esperibilità come condizione della partecipazione degli studenti e come garanzia post-epistemica, controvertibile, epistemologica.

Essenziale non è il tracciare quadri sinottici e acronici; è raccontare (svolgere entro l'asse del tempo), inventare, argomentare culturalmente e pedagogicamente la fisionomia anche locale degli assi culturali affinché questi non siano solo giustapposizioni insensate di discipline pensate in separatezza.

Gli effetti dell'asse pensato e svolto epistemicamente (sapere che sta e sovrasta e va semplicemente a-preso, preso dal libro o dalla lavagna o dal computer) si dissolvono rapidamente perché lo studente e talvolta anche il docente non riescono a metterci niente di proprio. Il secondo va a scuola per lo stipendio, il primo per il voto. È allora scuola di nichilismo.

Contro la costituzione e presentazione epistemica e frammentuale, ogni processione didattica verso l'Intero va interrogata nella sua vicenda epistemologica (è sapere che viene da una storia, è in movimento e in discussione), offerta alla rielaborazione, dunque all'appropriazione, di docenti e ragazzi.

Visione complessiva

Il vero conoscere è dell'Intero (Hegel, Gentile). Di qui, per noi, la necessità che tutti i discorsi disciplinari, prima che sugli assi culturali (figura particolarmente rilevante nella secondaria di II grado ma da preparare fin dal I) si innestino su una visione generale, complessiva (ovvero rispondente alla complessità dell'universo dei fenomeni), appassionante, che introduca non tanto

all'acquisizione di conoscenze e competenze quanto alla finalità essenziale: l'educare l'intelligenza, la capacità di atti puri (non interessati al far bella figura) del conoscere.

Quando gli alunni di oggi saranno grandi, il mondo attuale non ci sarà più. Non si tratta dunque di indicare il presente, ma il futuro, leggendolo nell'intera storia del pensiero umano. Nella particolare contingenza dei processi di ristrutturazione della costellazione scolastica, la scuola saprà ricostruire una vera cattedra, intesa questa come metafora di un affidabile riferimento: una cattedra che provenga da una più intensamente sentita finalità etica, costituisca punto di avvio al conoscere, prima ancora che a competenze pre-professionali; queste potrebbero essere rese inutili dall'imprevedibilità del mondo a venire. Nel tempo dell'oscillazione di tutti i punti di riferimento, occorre autorità, intesa questa come in-segnare (segnare dentro) a essere autori del proprio pensare, capaci di autonomia intellettuale, morale ed estetica; questo sarà possibile quanto più la comunità scolastica saprà cogliere le sofferenze e le possibilità di fondo dei nuovi ragazzi (dal differente e diverso sentire e intelligere), della società e della cultura e prospettare risposte convincenti.

Vi sarà spazio per quelle pratiche dell'additare l'evidenza che invitino all'apertura, intro-ducano il soggetto a riconoscersi, attraverso gli altri e gli oggetti culturali; portino non tanto alla conoscenza quanto al conoscere, non tanto allo stato oggettivamente verificabile quanto al senso intersoggettivamente condivisibile. È ciò in cui vi è amore, idea platonica riecheggiante ne "l'amor che move il sole e l'altre stelle" di Dante, ripreso a sua volta nella *Deus Caritas est*, che mette in moto nelle direzioni verso cui l'intelligenza del soggetto in sintonia/dissintonia con la comunità che abita è vocata a trascendersi. Sì, detto in estrema sintesi, essenziale è l'amore e il comunicare per esso la passione per il conoscere. E con l'amore, la speranza.

Lavoro per noi

Quelli appena svolti possono apparire ragionamenti astratti; lo sono nel senso che sono tratti-da. Da un severo confronto con la cultura e la vita della scuola. Occorre studiare quei saperi che aiutano a conferire senso e vitalità all'agire quotidiano di chiunque lavori nella scuola: letteratura generale, filosofia, pedagogia generale e sociale (studio dei processi collettivi di interpretazione delle problematiche ed elaborazione scientifica dei progetti), confronto con storie intellettuali ed esperienze di valore. Occorre evitare che la gente di scuola, seguendo, come pur deve fare, la contingenza e l'emergenza, smarrisca le ragioni fondazionali, la ragion d'essere essenziale del suo magistero (G.

Gentile), si riduca a considerare quella che occupa non una cattedra da cui insegnare e un banco ove imparare, ma una sorta di scrivania piena di pratiche cui adempiere. La scuola rappresenta un volto della cultura e si occupa primariamente di istruzione ed educazione. Prima ancora che obiettivi, ha degli scenari e un orizzonte di finalità. Chi la dirige o vi insegna sia dunque soggetto attivo di cultura, abbia senso dello Stato, sia capace di dialogo e di autonomia nei confronti dei poteri locali, intraprenda iniziative, costituisca punto di riferimento, si ponga vicino a tutte le persone, le accompagni, le motivi. Sia uomo (o donna) che abbia qualcosa da dare sul piano umano e da dire su quello culturale. Attento alla mutevole progettualità ufficiale, s'interroghi su ciò che deve conservare e su quel che di nuovo può portare nel mondo.

Bibliografia

- Hegel G.W.F., *Lezioni di storia della filosofia* (1818), La Nuova Italia, Firenze, 1967 e *Fenomenologia dello spirito* (1806), La Nuova Italia, Firenze, 1970.
- Gentile G., *Teoria generale dello spirito come atto puro*, (1916), in E. Garin (a cura di), *Opere*, Garzanti, Milano, 1987; *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* (1913), Le Lettere, Firenze, 2004.
- Luhmann N., Schorr K.E., *Il sistema educativo*, Armando, Roma, 1985.
- Boselli G., *Postprogrammazione*, (1991), La Nuova Italia, Firenze, 1998.
- Ceruti M., *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano, 2000.
- Erbetta A. (a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare*, CLUEB, Bologna, 2002.
- Bertolini P. (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento, 2006.
- Boselli G., *Non-pensiero. Scenari e volti per un'educazione al pensare venturo*, Erickson, Trento, 2007.
- De Monticelli R., Conni C., *Ontologia del Nuovo*, Bruno Mondadori, Milano 2008.
- Esposito R., *Pensiero vivente. Origine e attualità della filosofia italiana*, Einaudi, Torino, 2010.

IL VALORE FORMATIVO DELLE CONOSCENZE

Luciano Rondanini

La centralità della persona che apprende

La generalizzazione e l'espansione della scolarità, divenute alla fine del secolo scorso una connotazione della scuola italiana, ripropongono il tema dell'acquisizione dei saperi in una veste nuova rispetto a quanto avvenuto nella prima metà del Novecento.

Infatti, in una scuola *elitaria*, aperta a fasce ristrette di cittadini, lo scopo educativo-formativo risiedeva nella trasmissione di contenuti disciplinari agli allievi da parte dei docenti; questa funzione era più che sufficiente a soddisfare le esigenze di alfabetizzazione che la società richiedeva.

In una scuola *'di massa'*, che intende farsi carico del miglioramento di tutti, il compito della scuola cambia sensibilmente; l'azione dei docenti deve promuovere la progressiva costruzione della capacità di pensiero riflesso e critico (*Premessa dei programmi della scuola elementare*, 1985), oltre alle tradizionali strumentalità di base.

Mentre nella scuola tradizionale l'insegnamento si organizzava esclusivamente attorno all'oggetto da conoscere, quindi sul sapere in sé, la scuola attuale trova la sua completa definizione nel 'soggetto che conosce'.

Il passaggio dall'oggetto da conoscere al soggetto che apprende si è imposto anche in forza delle trasformazioni determinate dalla pervasività delle tecnologie informatiche e dai mutamenti profondi che stanno investendo la società e la condizione infantile.

Come aveva previsto J. Bruner, negli anni Sessanta, *"istruire qualcuno non significa accumulare nella sua mente una serie di dati acquisiti, ma piuttosto insegnargli a partecipare al processo che rende possibile il formarsi del conoscere"* (Bruner, 1967).

La centralità della persona che apprende viene affermata nei Programmi della scuola media del 1979, nei Programmi didattici per la scuola primaria del 1985 e, in modo particolare, negli Orientamenti della scuola dell'infanzia del 1991. Questi tre documenti hanno influenzato il cammino professionale dei docenti italiani negli ultimi decenni del XX secolo, raccogliendo la sfida del superamento di un modello prevalentemente trasmissivo a favore di un investimento nell'approfondimento degli stili di apprendimento degli alunni e, più in generale, dell'innovazione educativa e didattica.

Le finalità indicate nei Documenti ministeriali sopra ricordati sono state ben sintetizzate da Cesare Scurati con queste parole: *“Le nozioni devono trasformarsi in attività e il guadagno conseguibile attraverso percorsi non è sostituibile da quello reso disponibile mediante trasmissioni”* (Scurati, 1995).

In questo radicale cambiamento, risulta essenziale l’esperienza dell’incontro, della relazione educativa, della vicinanza tra chi insegna e chi impara. L’alfabetizzazione culturale, infatti, costituisce uno dei momenti più elevati dell’incontro dell’alunno con se stesso e con gli altri, coetanei e adulti.

Il decennio appena trascorso

L’importanza dei saperi disciplinari, sottolineata nello scorcio conclusivo del secolo scorso, è risultata rafforzata dagli atti normativi che si sono susseguiti nel primo decennio del XXI secolo. Se ripercorriamo dal 2001 al 2010 gli orientamenti culturali e i dispositivi di legge che hanno caratterizzato l’azione dei Ministri succedutisi in questo arco di tempo (De Mauro, Moratti, Fioroni, Gelmini), la centralità delle discipline, come presupposto per connessioni multidisciplinari, nel segno dell’*essenzialità* e *fondatività* dei saperi, è costantemente richiamata. Gli orientamenti culturali che sono stati esplicitati nei diversi dispositivi di legge possono essere così sintetizzati:

IL VALORE DELLE DISCIPLINE

nel quadro normativo

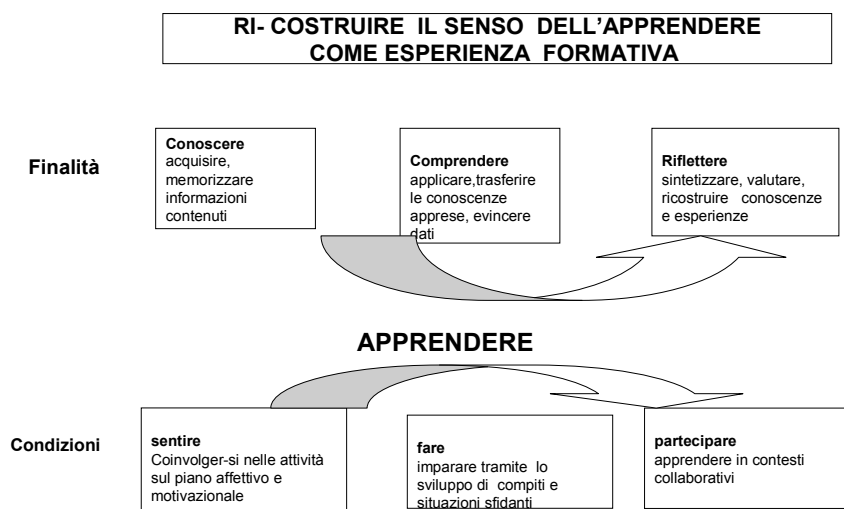
De Mauro 2001	Moratti 2004	Fioroni 2007	Gelmini 2009
I diversi aspetti (oggetto, linguaggio, metodologia di ricerca) da cui viene caratterizzato lo statuto di una disciplina sono in realtà già tutti presenti fin dalle prime fasi del percorso formativo. ...La matematica è la matematica, la lingua è la lingua italiana sia quando vi si accosta un liceale, sia quando vi si accosti una bimba di tre anni.	la scuola primaria ha il fine di far apprendere i mezzi espressivi , la lingua italiana, la lingua inglese, le metodologie scientifiche,...(art. 5) la scuola secondaria di 1° grado , attraverso le discipline di studio , è finalizzata alle capacità autonome e al rafforzamento delle attitudini all’interazione sociale (art.9)	nella scuola del primo ciclo la progettazione promuove l’organizzazione degli apprendimenti in maniera progressivamente orientata ai saperi disciplinari , promuove inoltre la ricerca delle connessioni tra i diversi saperi	garantire, pur nel rispetto dell’unitarietà del percorso di crescita ...un coerente livello delle competenze in italiano , matematica, inglese, scienze (scuola primaria) la conclusione del primo ciclo d’istruzione deve segnare il raggiungimento di traguardi compiuti nelle diverse discipline (scuola sec. 1° grado)
Indirizzi per il curriculum della scuola di base	D.Lgs 592004	Indicazioni per il curriculum	Atto di indirizzo

Nei diversi linguaggi disciplinari c'è un valore formativo che gli insegnanti devono far scoprire ai loro allievi; la padronanza da parte dei ragazzi di queste 'grammatiche' può essere posta alla base dell'idea di *competenza*, come integrazione di *conoscenze*, *abilità* e *attitudini interiori*, oggi al centro del confronto pedagogico e del dibattito sulla valutazione. Sempre J. Bruner aveva, nel lontano 1967, ben esplicitato l'*ubi consistam* della formatività dei saperi, mettendo in evidenza il concetto di 'metodologia' della disciplina. *"In una disciplina nulla è più essenziale della sua metodologia e perciò nulla è così importante nell'insegnamento della disciplina stessa, come offrire al bambino l'occasione di apprendere tale metodologia: le forme di connessione, gli atteggiamenti, le speranze, i giochi mentali e le frustrazioni che a esse si accompagnano"* (Bruner, 1967).

Le coordinate del curriculum di scuola

L'importanza di una scuola imperniata sull'apprendimento e sull'imprescindibilità dell'acquisizione di conoscenze durevoli ci aiuta a ri-centrare il compito formativo della scuola stessa, impegnata, sulla scorta di quanto affermato nelle *Indicazioni Nazionali* del 2007, a progettare il proprio curriculum.

Il superamento di un modello didattico di tipo espositivo e l'arricchimento di strategie di insegnamento fondate sulla partecipazione diretta degli studenti allo sviluppo di compiti, all'elaborazione di progetti e alla costruzione di 'prodotti' stanno alla base di un ripensamento della missione della scuola, così rappresentabile:



L'apprendimento è esperienza di conoscenza e comprensione; studiare però una molteplicità di contenuti senza capirne il significato oscura le ragioni dell'impegno richiesto agli alunni e finisce per disorientare i docenti.

Gli alunni devono avere poi il tempo per riflettere su quanto viene appreso, per agire su se stessi e dare luogo a una forma di *paziente ripiegamento* sul senso delle attività che stanno sviluppando.

Le condizioni principali tese a promuovere le finalità sopra richiamate, comprendono innanzi tutto il *coinvolgimento emotivo*. Non si può imparare senza provare passione, trasporto, interesse. Il fondamento del pensiero è il desiderio, inteso soprattutto come voglia di conquista di nuovi orizzonti.

La seconda condizione dell'imparare è la possibilità da parte degli alunni di *fare* e di *agire*. I *nativi digitali*, in particolare, conoscono il mondo facendo esperienze in grado di attivare una molteplicità di canali: lo sguardo, il tatto, la vista, le mani, l'udito...

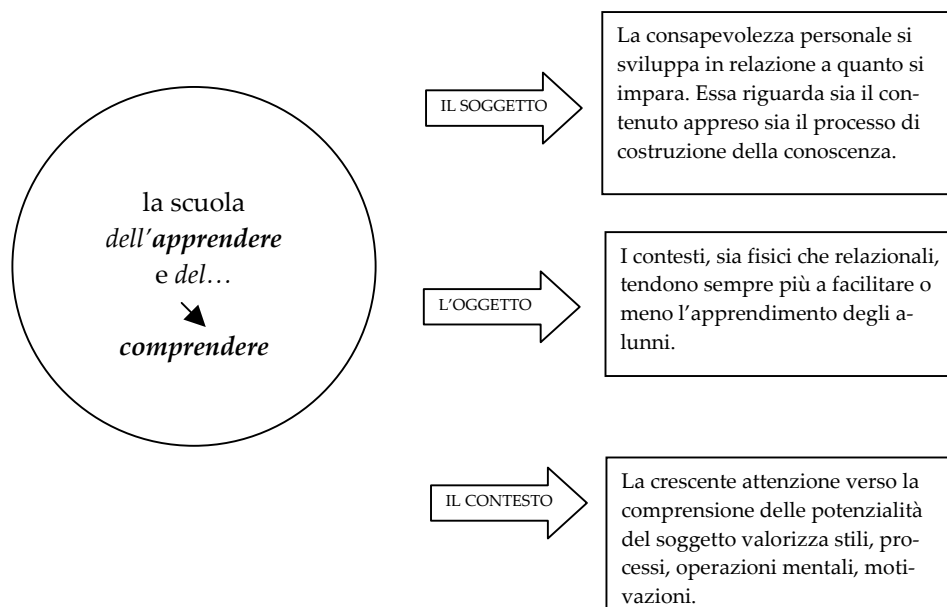
Infine, per un apprendimento significativo, occorre promuovere contesti sociali e di partecipazione: la scuola deve valorizzare la dimensione gruppal (non solo quella individuale). La classe come *comunità che apprende* diventa il fattore essenziale di un'efficace relazione tra insegnamento e apprendimento.

Queste condizioni, se adeguatamente inserite nella struttura organizzativa delle istituzioni scolastiche, garantiranno più ampie opportunità di apprendimento e potranno rappresentare le centralità entro cui ogni scuola progetterà il proprio curriculum.

La ricomposizione del curriculum

La valorizzazione delle conoscenze come saperi personali, apprezzati dagli alunni, presuppone la capacità da parte dei dirigenti scolastici e degli insegnanti di individuare le priorità educative da perseguire, incentrando su quelle energie personali, risorse e innovazione. Una scuola che si riconosce nel modello formativo presentato nel paragrafo precedente dovrà operare su tre livelli: quello dei *soggetti*, degli *oggetti culturali* e dei *contesti*.

Possiamo rappresentare questa mappa orientativa del curriculum di ogni istituzione scolastica attraverso il seguente schema:



L'insegnante dovrà esprimere competenze *psico-pedagogiche* (capacità di leggere bisogni e problemi del bambino, del contesto...), *relazionali* (stili educativi, disponibilità a mettersi in gioco), *disciplinari* (conoscenza delle materie di studio, capacità di saper rinnovare e rielaborare il proprio patrimonio culturale), *organizzative* (gestione dei tempi, degli spazi, dei contesti e delle forme di raggruppamento). L'insegnante è colui che "lascia un segno" e questo avviene se ciò che facciamo rimanda a un significato che va oltre l'immediatezza, il contingente, ma si lega a un progetto in grado di rispondere ai problemi che si incontrano nell'esistenza di ogni giorno.

L'alunno è il soggetto che richiede le attenzioni più rilevanti.

Dovrà essere considerato nella sua dimensione affettiva (interessi, motivazioni, fiducia, autostima...), cognitiva (attenzione, memoria, processi di concettualizzazione, simbolizzazione, *problem solving*...), metacognitiva (organizzazione del lavoro, metodo di studio, autovalutazione).

Il *sapere* è, innanzi tutto, un percorso interiore di riconoscimento personale e di scoperta. L'alunno deve poter desiderare soprattutto 'il modo di pensare' dei linguaggi disciplinari. Accanto a capacità e strumentalità acquisite per via 'trasmissiva', i docenti dovranno soprattutto promuovere forme di conoscenza di tipo 'investigativo', volte alla soluzione di problemi, all'esplorazione

mentale, allo sforzo personale di trovare risposte e di formulare ipotesi e scegliendo tra diverse alternative.

Per far promuovere un apprendimento significativo, occorrono *contesti*, come si è già sottolineato, in cui gli alunni possano lavorare insieme e la classe possa diventare una comunità che apprende. *“Occorre assumere l’idea che la conoscenza è il risultato di una costruzione attiva, migliorabile da chiunque, sia a livello individuale sia di comunità sociale più ampia”* (Cacciamani, Giannandrea, 2004).

Nuovi compiti

Una scuola aperta a tutti (di massa, come si dice abitualmente) presuppone cospicui investimenti umani ed economici per garantire a ciascuno elevati tassi di apprendimento. Le conoscenze che si acquisiscono a scuola e le competenze a esse correlate non possono essere riferite solo al contesto scolastico, ma devono poter risuonare nella mente e nel cuore della persona in modo da diventare parte del destino dei singoli individui.

I problemi di una scuola di massa cominciano proprio da qui.

La scuola punta a costruire il successo formativo di tutti gli alunni, ma le modalità educative in cui tanti insegnanti si riconoscono vanno in tutt’altra direzione. I fattori da prendere in considerazione per questo *scarso appeal* della scuola sono molteplici. Accenniamo ad alcuni.

Il primo può essere ricondotto alla prepotenza dei disvalori che nella società italiana sta prendendo il sopravvento, enfatizzando gli egoismi dei singoli e dei gruppi. Ad esempio, il valore del *bene comune* è spesso inesistente nella quotidianità della vita dei giovani e scarsamente testimoniato dagli adulti, i quali rischiano di essere più comparse che attori veri. Nel 1887, F. Nietzsche ammoniva che il *nichilismo* si determina quando *“i valori supremi perdono ogni valore”*. La scuola certo non deve abdicare alla propria funzione educativa, ma la contraddittorietà degli stili di vita e l’affermazione degli egoismi sociali non aiutano a svolgere adeguatamente tale compito.

Una seconda ragione va ricercata nelle difficoltà delle relazioni tra la generazione degli insegnanti e quella degli alunni. Gli allievi, quando entrano in classe, non vedono un docente, cioè l’autorità istituzionale, ma un adulto. La figura dell’insegnante come fonte autorevole in quanto rappresentante dell’istituzione sta lasciando il posto a una presenza percepita dai giovani come persona alla quale rivolgersi, porre problemi, raccontare vissuti, dalla quale sentirsi aiutato. Il *ruolo affettivo* del bambino e dell’adolescente prevale su quello *sociale* di scolaro e di studente: il ‘bravo’ professore sa che con i pro-

pri allievi deve stabilire innanzi tutto una buona relazione educativa, se vuole 'far passare' i contenuti del proprio insegnamento.

Questa riflessione ci porta alla terza considerazione dei nuovi compiti che attendono la scuola, quella del cambiamento delle strategie didattiche. La scuola è luogo di apprendimento, non di *semplice socializzazione* o di un vago 'star bene'. Un alunno prova senso di benessere quando ha stabilito una positiva relazione con i propri docenti e, soprattutto, se a scuola 'va bene'. Il disagio psicologico di tanti ragazzi coincide con il fatto che essi si sentono inadeguati e non attrezzati rispetto ai compiti di studio che la scuola chiede loro.

Non c'è ombra di dubbio che le strategie didattiche tradizionali, meramente espositive, sono tendenzialmente *escludenti* e rischiano di accentuare il senso di estraneità degli alunni nei confronti dell'esperienza scolastica. Esistono, al contrario, modalità innovative di gestione della classe (apprendimento cooperativo, collaborativo, ...) che possono aiutare a ritrovare il senso di una partecipazione più autentica e di un'alleanza educativa più sentita e desiderata da parte di tutti.

"Se il contesto scolastico nel quale 'abita' lo studente non offre la possibilità di riconoscimenti, egli finirà inevitabilmente per costruire un'identità altrove, in tutti quei luoghi in cui è possibile 'raccattare' qualche gratificazione" (Rondanini, 2008).

Se il docente abbraccia gli studenti come effettivi interlocutori, sarà più facile porre domande, richiedere interventi, accogliere istanze e bisogni. Per la scuola si delineano pertanto nuovi impegni educativi. Il compito più importante, sosteneva Don Milani, è quello di educare alla sovranità. Per questo c'è bisogno dei saperi attuali, della *modernità*, imposti dalle esigenze del nostro mondo, ma anche dei saperi tradizionali, della *libertà*, in grado di alimentare intelligenze critiche e creative.

Una sfida impegnativa e sicuramente avvincente!

Bibliografia

- Scurati C., *Elementare oltre*, La Scuola, Brescia, 1995.
 Bruner J., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1967.
 Cacciamani S., Giannandrea L., *La classe come comunità di apprendimento*, Carrocci, Roma, 2004.
 Rondanini L., *La cura curante*, La Nuovatipolito, Reggio Emilia, 2008.

APPROCCIO PER COMPETENZE NELLA SCUOLA

Carlo Petracca

Le ragioni teoriche dell'approccio per competenze

L'approccio didattico per competenze rappresenta un aspetto ineludibile a cui docenti e scuole non possono più sottrarsi. Sarebbe però riduttivo pensare che tale innovazione debba essere portata avanti per 'obbligo di legge'. Potremmo avere una risposta esclusivamente formale, come è accaduto in altre circostanze, che non va a modificare l'insegnamento che sostanzialmente resta svolto secondo canoni tradizionali. Per evitare questo rischio è necessario diffondere nelle scuole le ragioni che sostengono tale innovazione in modo che i docenti assumano la consapevolezza della sua importanza e cerchino di realizzarla al meglio. Le ragioni che vengono poste a sostegno dell'approccio per competenze sono molteplici. Educare e insegnare hanno senso se danno risposte a bisogni: quelli universali che appartengono alla natura dell'uomo di ogni tempo e di ogni spazio, quelli contingenti, espressione di una determinata epoca storica, quelli che si intravedono come necessità del futuro. Secondo J. Bradshaw, infatti, esistono bisogni che possono essere configurati come "anticipazioni di future necessità". L'approccio per competenze fa appello a nuove categorie di bisogni: *bisogno formativo, bisogno cognitivo, bisogno didattico*.

Bisogno formativo

Sembra prospettarsi per il futuro un nuovo bisogno formativo, che coincide con caratteristiche e requisiti che i giovani dovranno possedere per potersi realizzare nella loro vita di adulti.

Da riflessioni che vengono svolte a livello internazionale ed europeo emerge con forza l'ipotesi che nel futuro per potersi realizzare come uomini e come cittadini la conoscenza non sarà più sufficiente: "*Ciò che conta maggiormente è la capacità di creare e usare conoscenze in maniera efficace e intelligente, su basi in costante evoluzione*"²⁴. La conoscenza non sarà più sufficiente perché registreremo a ritmo crescente la sua obsolescenza: i saperi invecchiano velocemente e di conseguenza il *bagaglio conoscitivo* che una persona ha e che la scuola tradizionale ha sempre cercato di far crescere sarà inadeguato per la realizzazione della persona.

²⁴ Cfr. CEE, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 2000.

Sembra inoltre che anche l'abilità, nel senso stretto del termine, non verrà richiesta in modo preponderante in quanto il lavoro umano sarà sempre più immateriale: *"La sostituzione delle macchine al lavoro umano ha l'effetto di rendere quest'ultimo sempre più immateriale (...) la supremazia dell'elemento cognitivo e di quello informativo come fattori nei sistemi di produzione sta rendendo superata l'idea di abilità professionali e mettendo in primo piano quella di competenza personale. (...) Anziché richiedere un'abilità (...) oggi si richiede la competenza, cioè un misto, specifico per ciascun individuo, di abilità nel senso stretto del termine, (...) di comportamento sociale, di attitudine al lavoro di gruppo, e di iniziativa e responsabilità ad affrontare rischi"*²⁵. La dematerializzazione del lavoro umano, dunque, richiederà all'individuo la competenza.

Potenziale conoscitivo e creatività

Una volta constatata l'insufficienza del *bagaglio conoscitivo* (insieme di conoscenze e di abilità) bisogna puntare sul *potenziale conoscitivo* del soggetto, cioè sulle sue capacità di organizzare le conoscenze che possiede, di andare a ricercare altre conoscenze, in una parola sulla sua capacità di conoscere. Questo è il nuovo bisogno di formazione. Le competenze hanno sede nel *potenziale conoscitivo*, non nel *bagaglio conoscitivo*. Il *potenziale conoscitivo* è, quindi, anche l'insieme delle procedure, delle condotte e/o processi cognitivi, degli schemi logici attraverso cui l'individuo cerca di rispondere a situazioni problematiche che spesso la vita ordinaria, quella lavorativa o quella esistenziale gli pongono. Il futuro chiederà non solo di applicare conoscenze e schemi consolidati nell'attività di apprendimento, ma di trasferire conoscenze, abilità e processi in contesti non noti e complessi.

Il concetto di competenza si sposa quindi con un altro concetto che non è stato presente in modo significativo nella scuola: quello di *creatività*. Per trasferire procedure da un contesto a un altro bisogna spesso divergere da schemi collaudati, creare risposte appunto 'divergenti', inventare modalità nuove di ricerca e organizzazione delle conoscenze. L'individuo che non avrà *potenziale conoscitivo* adeguato, nella società cognitiva non nutrirà senso di appartenenza alla sua epoca storica e conoscerà persino forme di esclusione.

Ci possiamo permettere di far uscire dalla scuola persone che non hanno maturato il senso di appartenenza alla propria epoca storica? Si sentirebbero certamente estranei. La scuola si può permettere di formare estranei?

A questo punto si pone un sospetto che diventa un interrogativo. Lavorare in questa direzione non significa modellare l'uomo secondo le esigenze della

²⁵ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma, 1997.

società esterna? Questo nuovo bisogno formativo non può essere una strumentalizzazione della scuola da parte del mondo economico? Questa esigenza formativa è dell'uomo o della società produttiva?

Philippe Perrenoud fornisce in merito una sua risposta: *"A che serve andare a scuola se non vi si acquisiscono affatto strumenti per agire nel e sul mondo?... Sarebbe riduttivo ritenere l'interesse del mondo della scuola per le competenze il semplice segnale della sua dipendenza dal mondo della politica economica. Si assiste piuttosto a un'alleanza tra un movimento proveniente dall'interno e una richiesta proveniente dall'esterno. L'uno e l'altra sono accomunati dallo stesso dubbio circa la capacità del sistema educativo di mettere le nuove generazioni nelle condizioni di affrontare il mondo di oggi e quello di domani"*²⁶.

L'uguaglianza delle opportunità

Nella competenza si ripongono, secondo lo stesso autore, i cardini dell'uguaglianza delle opportunità, altra ragione che la scuola dovrebbe tenere sempre ben viva: *"Gli alunni più dotati di capitale culturale e i meglio sostenuti dalle loro famiglie seguiranno in ogni caso il loro cammino, quale che sia il sistema educativo. Gli alunni 'medi' riusciranno a cavarsela, al prezzo di eventuali ripetenze o cambiamenti di percorso. Ma è sul destino degli alunni in reale difficoltà che si può misurare l'efficacia delle riforme. Hanno qualcosa da guadagnare da una definizione dei programmi in termini di competenza?"*²⁷. La risposta è decisamente affermativa. Qualcuno ha pensato che l'approccio per competenze potesse rappresentare un handicap per gli alunni diversamente abili, ma non è affatto così, anzi è l'opposto. Se si insiste sulle procedure, sugli schemi logici, sulle condotte cognitive che un apprendimento richiede, a maggior ragione gli alunni disabili ne trarranno un beneficio nell'apprendimento.

A volte diciamo che i ragazzi sono in difficoltà, ma cosa sono le difficoltà di apprendimento? Non sono altro che la non attivazione di determinati schemi, di determinate procedure, di percorsi logici attraverso cui si perviene alle conoscenze: l'approccio per competenze favorisce l'apprendimento non solo dei disabili, ma anche degli alunni comunque in difficoltà e permette così di realizzare la democrazia cognitiva! Quando si difende e si lotta per la scolarizzazione, per l'obbligo scolastico, per l'obbligo di istruzione e per l'obbligo formativo, si fa perno su una grande convinzione: diffondendo l'istruzione orizzontalmente si assicura l'uguaglianza di accesso a scuola per tutti ottenendo uguaglianza sociale in quanto si permette ai ceti sociali più bassi di elevar-

²⁶ Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2000.

²⁷ *Ibidem*.

si, di ascendere verso i gradini socialmente più elevati. L'uguaglianza di accesso però non è sufficiente ad assicurare il successo formativo per tutti. Insistendo molto sul potenziale conoscitivo e sulle competenze possiamo sperare in una nuova uguaglianza che produce giustizia sociale e porta alla democrazia cognitiva.

Bisogno cognitivo

Si sostiene anche, forse rischiando un po' di più, che la ragione dell'approccio per competenze è da cercare in un nuovo bisogno cognitivo che coincide con le modalità di apprendimento dei nostri ragazzi e dei nostri giovani: modalità che sono diverse da quelle che i docenti hanno richiesto e sollecitato in tempi passati. Le ultime ipotesi delle neuro-scienze, la tesi del cervello modulare (Restak), l'idea della mente modulare (Fodor), il pensiero che interconnette (Morin), sono propense a ritenere che la formazione del pensiero non derivi solo dagli schemi classici della linearità e sequenzialità, ma anche dalla modularità e analogicità. Che c'entra tutto questo?

I nuovi strumenti tecnologici e culturali che la nostra civiltà costruisce incidono sulla formazione della mente, come del resto è sempre avvenuto (basti pensare a quanto la rivoluzione della stampa abbia modificato il modo di pensare dell'uomo). Per J. Bruner è *la cultura che plasma la mente*. Secondo D. de Kerkove, allievo di M. McLuhan, il cervello umano è un ecosistema in costante dialogo con la tecnologia e la cultura. Le tecnologie basate sul linguaggio, secondo lo studioso dei media, possono incorniciare il cervello sia fisiologicamente, sul piano dell'organizzazione neuronale, che psicologicamente, sul piano dell'organizzazione cognitiva.

Come cambiano le tecnologie e la cultura cambiano anche le nostre concezioni e il nostro pensiero. Nelle civiltà e nelle etnie in cui domina l'oralità il concetto di tempo tende a essere ciclico, mentre dove domina la scrittura tende a essere lineare. L'invenzione del telescopio e del microscopio hanno modificato il concetto di spazio dell'uomo: si viene a percepire che esiste uno spazio che va oltre lo sguardo umano, al di sotto e al di là di ciò che naturalmente l'uomo può naturalmente vedere. I nostri ragazzi (nativi digitali), ad esempio, a contatto con l'ipertesto hanno sviluppato procedure di conoscenze e di organizzazione diverse da quelle tradizionali.

Un approccio didattico per competenze soddisfa questo nuovo bisogno cognitivo dei giovani in quanto più rispondente alle nuove modalità di conoscenza e incide sulla formazione del pensiero attraverso la sollecitazione di schemi concettuali, condotte e processi cognitivi: *“La costruzione di competenze*

*è dunque inseparabile dalla costruzione di schemi di mobilitazione intenzionale di conoscenze, in tempo reale, messe al servizio di un'azione efficace. Va da sé che gli schemi di mobilitazione di differenti risorse cognitive in una situazione d'azione complessa si sviluppano e si stabilizzano mediante la pratica. (...) Gli schemi si costruiscono a seguito di allenamento di esperienze rinnovate, ridondanti e strutturanti insieme, allenamento tanto più efficace quanto più viene associato a un atteggiamento di riflessione"*²⁸. In ogni modo nemmeno bisogna pensare che la scuola tradizionale non abbia inciso sulla formazione del pensiero, sarebbe una grande inesattezza oltre che ingiustizia; si vuole solo affermare che l'approccio per competenze non fa altro che accentuare tale orientamento.

Bisogno didattico

C'è, infine, chi intravede nell'approccio per competenze un nuovo bisogno didattico la cui soddisfazione può dare una nuova qualità all'apprendimento. Secondo Bernard Rey²⁹, la definizione della competenza con riferimento a un compito evita la decomposizione dei saperi e la perdita di senso. La progettazione per obiettivi, per quanti meriti possa accreditare, ha prodotto con la previsione di traguardi immediati, a breve termine e a lungo termine e con le tradizionali unità didattiche, anche di tassello, la parcellizzazione dei saperi e dell'apprendimento. È lo stesso rischio corso negli Stati Uniti con la diffusione generalizzata dei test oggettivi per la verifica degli apprendimenti. Spesso i nostri ragazzi acquisiscono delle conoscenze, ma non attribuiscono a esse un senso perché sono troppo frammentate. L'approccio per competenze richiede, quindi, anche l'interconnessione, la globalità, la reticolarità e la complessità dei saperi.

La definizione della competenza come disposizione a svolgere un compito, inoltre, conduce a mettere gli allievi in attività: l'apprendimento diventa in questo modo attivo e comporta l'iniziativa del soggetto per la sua costruzione. Alle competenze dunque si lega l'apprendimento attivo e motivato: per un bambino o giovane, ma anche per un adulto, è importante costruire l'apprendimento e soprattutto dare senso a quello che si apprende. La costruzione e l'attribuzione di senso generano la motivazione ad apprendere. Se non hai motivazione non agisci, a meno che non sia costretto, ma la costrizione ad apprendere è un fallimento educativo. Gli insegnanti ogni giorno devono fare i conti con la demotivazione degli alunni, che rende complesso e poco gratifi-

²⁸ *Idem.*

²⁹ Cfr. B. Rey *et al.*, in M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze, 2004.

cante il loro lavoro oltre ad abbassare la qualità dei risultati scolastici e della formazione complessiva. Se la didattica centrata sulle competenze riesce a innalzare la motivazione ad apprendere risolviamo molti problemi della scuola.

L'approccio mediante competenze, inoltre, può contribuire a ridurre la selettività. B. Rey, pur non essendo in sintonia per molti aspetti con Perrenoud, è convinto che insistere sulle competenze possa portare un maggior numero di alunni a innalzare il proprio livello di apprendimento. Non è forse questo, nella nostra epoca storica, un obiettivo importante della scuola: evitare l'esclusione dei deboli e innalzare il livello complessivo della formazione?

Innovazioni normative e certificazione

Le scuole, sia del primo che del secondo ciclo, oggi sono chiamate a certificare le competenze. La Legge n. 169 del 30 ottobre 2008 è molto esplicita:

“Dall'anno scolastico 2008-09, nella scuola primaria la valutazione periodica e annuale degli apprendimenti degli alunni e la certificazione delle competenze da essi acquisite sono effettuati mediante l'attribuzione di voti espressi in decimi e illustrate con giudizio analitico sul livello globale di maturazione raggiunto dall'alunno”.

“Dall'anno scolastico 2008-09, nella scuola secondaria di primo grado la valutazione periodica e annuale degli apprendimenti degli alunni e la certificazione delle competenze da essi acquisite nonché la valutazione dell'esame finale del ciclo sono effettuati mediante l'attribuzione di voti numerici espressi in decimi”.

Per il secondo ciclo lo stesso D.P.R. 22 giugno 2009, n. 122, stabilisce che: *“Per quanto riguarda il secondo ciclo di istruzione vengono utilizzate come parametro di riferimento ... le conoscenze, le abilità e le competenze di cui all'allegato al D.M. 139 del 22 agosto 2007 (obbligo di istruzione, n.d.a.)”.* Lo stesso D.P.R. richiedeva che con decreto del Ministro dovevano essere adottati modelli per le certificazioni relative alle competenze acquisite dagli alunni dei diversi ordini e gradi. Il modello è stato fornito solo per la certificazione delle competenze al termine dell'obbligo di istruzione con il D.M. 9 del 27 gennaio 2010 e utilizza non voti, ma tre livelli: di base, intermedio, avanzato.

Sappiamo che la Legge 169/2008 ha suscitato molte reazioni in merito alla reintroduzione dei voti nella scuola primaria e secondaria di primo grado. Le reazioni diventano sconcerto nel momento in cui si chiede che anche la certificazione delle competenze avvenga attraverso l'attribuzione dei voti, quando in altri paesi tale operazione viene effettuata attraverso livelli e soprattutto quando il modello di certificazione delle competenze al termine dell'obbligo ha adottato ugualmente tre livelli. Andremmo incontro ad altra assurdità se le cose dovessero rimanere così: nel primo ciclo si usano i voti e nel secondo ciclo si usano i livelli!

Il D.P.R. 22 giugno 2009, n. 122 (Regolamento sulla valutazione) ha corretto un po' il tiro richiedendo per la scuola primaria solamente la descrizione delle competenze (senza attribuzione di voti): *“Nel primo ciclo di istruzione, le competenze acquisite dagli alunni sono descritte e certificate al termine della scuola primaria e, relativamente al termine della scuola secondaria di primo grado, accompagnate anche da valutazioni in decimi”*.

Comunque non si comprende la presenza di modelli diversi: descrizione per la scuola primaria, voti nella scuola secondaria di primo grado, livelli nel secondo ciclo. È indispensabile che si provveda ad armonizzare i modelli di certificazione delle competenze, come richiesto dallo stesso Regolamento (art. 8), se non si vuole creare un'altra torre di Babele!

Promuovere e valutare le competenze

Al di là del modello proposto, l'operazione della certificazione delle competenze non può avvenire al di fuori di principi didattici e docimologici di riferimento. Un principio didattico fondamentale non può essere eluso: per certificare le competenze bisogna prima di tutto promuoverle. I docenti hanno diritto a valutare ed eventualmente a certificare solo ciò che hanno cercato con forza di sviluppare: grave ingiustizia sarebbe valutare ciò che non si è promosso. Per promuovere le competenze dobbiamo prima di tutto sapere quali siano e come fare per svilupparle. Su quali siano, per il momento le scuole non possono che fare riferimento per il primo ciclo alle *Indicazioni per il curricolo* (2007), ipotizzando, come già detto, che il documento definitivo futuro le indichi in modo chiaro, e per il secondo ciclo ai recenti Decreti del Presidente della Repubblica n. 87, n. 88, n. 89 del 15 marzo 2010. Sul 'come' sviluppare le competenze è richiesto un grande movimento innovativo della didattica da stimolare e sostenere da parte dell'amministrazione se si vuole evitare, come già detto, che i docenti diano una risposta solo formale continuando nel fare scuola tradizionale.

Dal punto di vista docimologico partiamo da un punto fermo: se le competenze rappresentano comunque dotazioni acquisite dall'alunno, non si può eludere la verifica e la valutazione che precedono la certificazione. Cominciamo con il dire che le prove strutturate e standardizzate, che possono essere utilizzate per la valutazione degli apprendimenti, in termini di conoscenze e abilità, non sono affatto adatte per la valutazione delle competenze. Ph. Perrenoud è molto esplicito: *“Non è possibile valutare le competenze in modo standardizzato. Bisogna dunque abbandonare il compito scolastico classico come paradigma valutativo, rinunciare a organizzare un esame di competenze”*³⁰.

³⁰ Ph. Perrenoud, cit.

Le potenzialità della valutazione autentica

L'apprezzamento di una competenza in uno studente come in un qualsiasi soggetto non è impresa facile, tuttavia la letteratura finora, escludendo le prove tradizionali, propone di fare ricorso alla valutazione autentica o alternativa. Si tratta di un movimento di pensiero che nasce negli Stati Uniti negli anni '90 e che si contrappone alle prove tradizionali (strutturate) cui si riconoscono limiti. Secondo uno degli autori sostenitori di tale movimento la valutazione autentica si ha: *“quando ancoriamo il controllo al tipo di lavoro che persone concrete fanno piuttosto che solo sollecitare risposte facili da calcolare con risposte semplici. La valutazione autentica è un vero accertamento della prestazione perché da essa apprendiamo se gli studenti possono in modo intelligente usare ciò che hanno appreso in situazioni che in modo considerevole li avvicinano a situazioni di adulti e se possono rinnovare nuove situazioni”* (Wiggins, 1998)³¹.

Lo scopo di tale valutazione è quello di: *“coinvolgere gli studenti in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle esperienze del mondo reale. La 'valutazione autentica' scoraggia le prove 'carta e penna' sconnesse dalle attività di insegnamento e di apprendimento che al momento avvengono. Nella 'valutazione autentica', c'è un intento personale, una ragione a impegnarsi, e un ascolto vero al di là delle capacità/doti dell'insegnante”* (Winograd & Perkins, 1996)³².

Oramai si è diffusa la convinzione in letteratura che la competenza si accerta attraverso *compiti di realtà*, ossia la richiesta allo studente di saper risolvere una situazione problematica complessa e nuova, il più vicina al mondo concreto, utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive da un contesto a un altro.

Didattica per compiti e per progetti

Tale procedura è stata assunta ormai istituzionalmente in quanto viene esplicitamente indicata dalle recenti *Linee guida per gli istituti tecnici e professionali*, adottate con i decreti più volte citati: *“Il primo ambito riguarda i compiti che devono essere svolti dallo studente e/o i prodotti che questi deve realizzare. Essi devono esigere la messa in moto non solo delle conoscenze e delle abilità possedute, ma anche una loro valorizzazione in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli ormai già resi famigliari dalla pratica didattica. Occorre che lo studente evidenzi la capacità di sapersi muovere in maniera sufficientemente agevole e valida al di fuori dei confini della ripetizione e della familiarità. (...) Il compito o il prodotto può*

³¹ M. Comoglio, *Portfolio degli studenti*, in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli, 2003.

³² *Ibidem*.

essere più direttamente collegato con uno o più insegnamenti, oppure riferirsi più direttamente a un'attività tecnica e/o professionale. Comunque, esso deve poter sollecitare la valorizzazione delle conoscenze, delle abilità apprese e delle altre caratteristiche personali in maniera non ripetitiva e banale. Il livello di complessità e di novità del compito proposto rispetto alla pratica già consolidata determina poi la qualità e il livello della competenza posseduta" (Linee guida per gli istituti tecnici).

È stato molto dibattuto a proposito di compiti di realtà se debbano essere di natura disciplinare o trasversali. Le posizioni sono diverse in quanto ci sono sostenitori della disciplinarità e sostenitori della pluri/interdisciplinarità dell'insegnamento (basti pensare rispettivamente a H. Gardner e E. Morin!) dall'una e dall'altra tesi scaturisce la stessa natura che si vuole assegnare alla competenza (disciplinare o trasversale) e poi la stessa natura del compito di realtà.

Il testo ministeriale del secondo ciclo ha già effettuato una scelta nel momento in cui asserisce che *"Il 'compito o il prodotto' può essere più direttamente collegato con uno o più insegnamenti"*, assegnando a esso sia natura disciplinare che trasversale.

La prima modalità, quindi, di valutazione delle competenze consiste nel fare ricorso a compiti di realtà o anche a progetti in quanto, come sostiene B. Rey: *"La pedagogia del progetto è favorevole all'acquisizione di competenze complesse, perché dà agli allievi l'abitudine di vedere i procedimenti appresi a scuola come strumenti per raggiungere degli scopi che possono percepire e che stanno loro a cuore. Inoltre, i compiti da eseguire nel quadro di un progetto che sbocca su una situazione extrascolastica sono quasi sempre dei compiti complessi. Non sono collegati, in modo evidente per l'allievo, a una disciplina scolastica"*³³.

Come verificare le competenze

Compiti di realtà e progetti, però, hanno dei limiti in quanto per il loro tramite noi possiamo cogliere la manifestazione esterna della competenza, ossia la capacità dell'allievo di portare a termine il compito assegnato, ma veniamo a ignorare tutto il processo che compie l'alunno per arrivare a dare prova della competenza.

Una prova negativa può dipendere da un processo non compiuto in modo adeguato oppure da un fattore contestuale oggettivo o soggettivo che non ha permesso all'alunno di esprimersi al meglio delle sue capacità. Non è sufficiente, inoltre, rilevare una singola prestazione positiva (o negativa) per poter certificare il possesso o meno di una competenza, ma occorre disporre di un

³³ B. Rey *et al.*, in M. Pellerey, cit.

ventaglio più ampio di informazioni. Anche i documenti ministeriali riconfermano tale principio: *“Occorre anche aggiungere che non è possibile decidere se uno studente possieda o meno una competenza sulla base di una sola prestazione. Per poterne cogliere la presenza, non solo genericamente, bensì anche specificatamente e qualitativamente, si deve poter disporre di una famiglia o insieme di sue manifestazioni o prestazioni particolari”*. (Linee guida per gli istituti tecnici).

Per questi motivi si sostiene che per verificare il possesso di una competenza è opportuno fare ricorso anche alle osservazioni sistematiche che permettono di rilevare il processo, ossia le operazioni che compie l'alunno per interpretare correttamente il compito, per coordinare conoscenze e abilità già possedute, per ricercarne altre necessarie e per valorizzare risorse esterne (libri, tecnologie, computer) e interne (impegno, determinazione, collaborazioni dell'insegnante e dei compagni).

Gli strumenti attraverso cui effettuare le osservazioni sistematiche possono essere diversi (griglie o protocolli strutturati, semistrutturati o non strutturati e partecipanti), ma devono riferirsi ad aspetti specifici che caratterizzano la prestazione (*indicatori di competenza*) e devono prendere in considerazione una pluralità di prestazioni.

Anche le osservazioni sistematiche però hanno un limite. Tale procedura *“non consente di rilevare alcuni aspetti fondamentali dell'agire umano come: il senso o il significato dato al proprio comportamento, le intenzioni che hanno guidato lo svolgersi dell'attività, le emozioni o gli stati affettivi che l'hanno caratterizzato. Questo mondo interiore è assai incidente sul piano del processo educativo e molto poco visibile e osservabile dall'esterno”*³⁴.

Per superare questo limite la letteratura suggerisce di fare ricorso alle autobiografie cognitive, ossia far raccontare allo stesso alunno quali sono le difficoltà che ha incontrato, in che modo le abbia superate, far descrivere la successione delle operazioni compiute evidenziando gli errori più frequenti e i possibili miglioramenti e, infine, far esprimere l'autovalutazione non solo del prodotto, ma anche del processo produttivo adottato.

In fondo si potrebbe pensare a strutturare anche un portfolio delle competenze individuali, per quanto oggi non sia più richiesto per disposizione ministeriale. L'impegno delle scuole, congiunto alla ricerca teorica, potrà col tempo affinare questi strumenti e migliorare le pratiche didattiche.

³⁴ M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, cit.

Bibliografia

- Aiello A.M., *La competenza*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- Baldacci M., *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano, 2010.
- Bertagna G., *Valutare tutti, valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia, 2004.
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Bari, 2004.
- Castoldi M., *Portfolio a scuola*, La Scuola, Brescia, 2005.
- Castoldi M., *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma, 2009.
- Comoglio M., *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Fabbri Editori, Milano, 2003.
- Comoglio M., *Portfolio degli studenti*, in Cerini G., Spinosi M. (a cura di), *Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli, 2003.
- ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Monasta A., *Organizzazione del sapere, discipline e competenze*, Carocci, Roma, 2002.
- Perrenoud Ph., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2000.
- Pellerey M., *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Firenze, 2004.
- Pellerey M., *Competenze*, Tecnodid, Napoli, 2010.
- Petracca C., *Progettare per competenze*, Elmedi, Milano, 2003.
- Petracca C., *Guida alla nuova scuola*, Elmedi, Milano, 2004.
- Petracca C., *Guida al portfolio*, Elmedi, Milano, 2005.
- Rey B., *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Spinosi M., *Valutazione e portfolio*, Tecnodid, Napoli, 2005.
- Spinosi M. (a cura di), *Lo sviluppo delle competenze per una scuola di qualità*, Ufficio Scolastico Regionale per l'Abruzzo - Tecnodid, Napoli, 2010.
- Torrigiani C., van der Vliet I., *Formazione integrata e competenze*, Carocci, Roma, 2002.

Parte II

Il curriculum di base

PROGRAMMI, INDICAZIONI NAZIONALI, CURRICOLO

Italo Fiorin

La scuola del curriculum

Con il riconoscimento dell'autonomia alle scuole giunge a compimento quell'itinerario di decentramento dei poteri centrali e di attribuzione di responsabilità alle comunità scolastiche locali che viene ben sintetizzato dal titolo di un libro di Stenhouse: *Dalla scuola del Programma alla scuola del curriculum*¹. Si compie, cioè, quel passo decisivo di conferimento di potere alle scuole in ordine alla progettualità e alla gestione organizzativa e didattica, che culturalmente era ormai da tempo maturo, ma che solo alla metà degli anni Novanta è stato formalmente compiuto. Se sul piano normativo possiamo dire che con l'autonomia si entra pienamente nella stagione del curriculum, bisogna riconoscere che già da tempo la prospettiva curricolare si era venuta affermando nel nostro Paese.

Ma cosa si intende, quando si parla di 'curriculum'? È difficile dare un quadro sistematico e definitivo delle diverse concezioni del curriculum, e anche la loro classificazione dipende dai criteri adottati². Inoltre, la varietà delle accezioni che vengono utilizzate per parlare di curriculum complica ulteriormente le cose. C'è chi considera il curriculum come piano di studi (le materie scolastiche), sequenza di corsi che uno studente deve seguire, serie di obiettivi che devono essere raggiunti in termini di risultati da certificare, insieme di esperienze compiute dagli studenti. Può anche essere concepito come l'insieme degli aspetti che contraddistinguono un percorso di formazione, formali o scolastici, informali – comprese le attività extrascolastiche –, e non formali. L'accento può essere posto sul *prodotto* (i risultati attesi), sul *processo* (le modalità per conseguirli), o su entrambi gli aspetti. Possono essere messi a fuoco l'insegnamento-apprendimento (curriculum esplicito), ma anche il contesto o i contesti entro i quali la relazione didattica e l'apprendimento hanno luogo.

¹ Cfr. L. Stenhouse, *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*, Armando, Roma, 1975.

² Può essere utile consultare un testo pubblicato dal Centre for Educational Research and Innovation: *Curriculum Reform. An Overview of Trends*, OCDE, Paris, 1990.

Per uscire dal labirinto delle molteplici interpretazioni e dare un po' di ordine alla varietà delle posizioni in campo, sembra utile partire dall'etimologia del termine. Il significato etimologico di *curricolo* ci propone l'idea di *percorso*, includendo la meta che lo guida, ma anche l'insieme delle operazioni che servono per raggiungerla. Secondo Stenhouse lo scopo del curricolo scolastico è *“di rendere comunicabili i principi essenziali e la configurazione completa di una proposta educativa, in modo da renderla disponibile all'analisi critica e passibile di un'effettiva traduzione operativa”*³.

Come ricorda C. Scurati, la logica del curricolo poggia su quattro cardini fondamentali⁴: la *realtà*, la *razionalità*, la *socialità* e la *trasparenza*. Il riferimento alla *realtà* è un elemento essenziale del curricolo, che viene a essere una sorta di vestito su misura della scuola considerata nel suo radicamento territoriale; il curricolo è il risultato della competenza nella definizione di obiettivi precisi (che traducono in termini concreti le generiche finalità del sistema formativo), dell'efficacia nel raggiungere tali obiettivi e dell'efficienza nel predisporre risorse e nell'impiegare modalità operative per raggiungerli, e in queste operazioni consiste la *razionalità* del curricolo. Il curricolo è, inoltre, un *prodotto sociale*, frutto della capacità di negoziazione interna alla scuola, tra le diverse componenti presenti, e anche esterna, nella fitta rete di relazioni che lega la scuola agli altri soggetti, istituzionali e non, presenti nel territorio; infine, la logica del curricolo impone che quanto viene predisposto sia comprensibile, comunicato socialmente, e verificabile. La *trasparenza* è la condizione della possibilità continua di ridefinizione e di miglioramento.

La ricerca sul curricolo

La ragione per cui la ricerca sul curricolo si è sviluppata in maggior misura nei Paesi nei quali meno forte è stato il controllo centrale dello Stato è data dal più intenso coinvolgimento della comunità locale e dalla convinzione che la proposta della scuola vada costruita sulla base delle esigenze localmente sentite come rilevanti. Tuttavia, anche nelle realtà nelle quali più forte è l'istanza partecipativa e più accentuata l'autonomia dal centro, i governi nazionali mantengono importanti prerogative e si pone il problema di definire un corretto rapporto tra le esigenze centrali e quelle locali.

Il curricolo si caratterizza come sintesi che nasce dalla complementarità dei due poli (locale/nazionale), e si configura come strumento di progettazione e

³ L. Stenhouse, *Dalla scuola...*, cit..

⁴ Vedi in proposito: C. Scurati, *Curricolo e programmazione*, in C. Scurati, I. Fiorin, *Dai Programmi alla scuola*, La Scuola, Brescia, 1997.

ricerca educativa. Ma, al di là della pur importante questione del rapporto tra componente centrale e componente locale, la definizione del curricolo pone una questione ancora più rilevante, quella della sua fondazione pedagogica e della sua legittimazione scientifica (ciò di cui si occupano prevalentemente le cosiddette ‘teorie curriculari’), oltre che del suo funzionamento e della sua efficacia (che vengono trattati soprattutto nell’ambito delle ‘strategie curriculari’ o del ‘curriculum design’). La scuola come luogo educativo non può fare a meno né delle une né degli altri. Di conseguenza, qualunque sia la prospettiva curricolare cui si aderisce, il nodo di questioni che deve essere affrontato coinvolge tutti i fattori connessi con il processo educativo, dai contenuti agli esiti formativi, dalla modalità di realizzazione ai condizionamenti dovuti alle situazioni socio-ambientali.

Anche se solitamente si parla di ‘curricolo’ come se si trattasse di un unico modello, la realtà è più complessa. Si potrebbe dire che il *curricolo* rappresenta un nuovo paradigma, rispetto a quello precedentemente costituito dal *Programma*, ma, una volta adottato tale paradigma, si apre un ventaglio di possibili interpretazioni. Nel tempo si sono evidenziate proposte curriculari tra loro anche molto diverse, anche se tutte presentano una progettualità molto più focalizzata sulla realtà locale e che ha come principale protagonista la comunità professionale.

L’analisi delle diverse proposte curriculari consente di mettere in evidenza tre principali componenti: le *teorie*, nelle quali viene comunicata la visione del compito della scuola; i *modelli didattici*, anch’essi teorici, che offrono interpretazioni della visione orientate all’azione didattica; i *percorsi*, cioè la traduzione in pratiche didattiche degli orientamenti valoriali e teorici.

Mi soffermerò sui primi due aspetti.

Le teorie curriculari

Prima di essere una lista di obiettivi da raggiungere o un elenco di esperienze da realizzare, il curricolo esprime una visione pedagogica, supportata da un impianto concettuale scientificamente fondato. Anche se il tema del curricolo compare ancora prima⁵, le teorie del curricolo conoscono un particolare sviluppo tra la fine degli anni Cinquanta e gli inizi degli anni Sessanta, dopo la crisi dell’Attivismo pedagogico, e si snodano lungo tre principali sen-

⁵ Si è soliti considerare l’avvio della tematica curricolare legata a F. Bobitt che, nel suo *The curriculum* (Houghton Mifflin, Boston, 1918), identifica due principali filoni, uno più teso a sottolineare la dimensione razionale, o del curricolo *esplicito*, l’altro quella contestuale o sociale o del curricolo *implicito*, relativa all’ambiente, più o meno prossimo.

tieri: quello del *miglioramento* degli insegnamenti disciplinari; quello della *razionalizzazione* dell'azione didattica; quello della *partecipazione* sociale.

Il primo filone vede un fiorire di progetti sperimentali volti al rinnovamento non solo dei programmi, ma anche del modo di impostare la scelta e la progressione dei contenuti e, più ancora, dei metodi di insegnamento. Sulla scorta degli orientamenti maturati nel Convegno di Woods Hole (1959)⁶, che ha riconosciuto la crisi dell'Attivismo pedagogico e ipotizzato nuove prospettive, si ricerca una maggior vicinanza tra metodi scientifici e didattica di aula e si delineano progetti, anche sperimentali, fortemente indirizzati a importare nel campo dell'insegnamento metodi e concetti desunti dal mondo della ricerca scientifica.

Collegato al movimento di rinnovamento degli insegnamenti è il secondo filone, che si occupa non di specifiche discipline, ma dell'organizzazione complessiva del fare scuola⁷. L'intenzione è quella di introdurre maggior razionalità nel modo di programmare, di organizzare e di valutare gli apprendimenti. Il curriculum viene a qualificarsi soprattutto per il suo essere un progetto razionalmente definito, scandito da obiettivi precisi, trasparente, controllabile nel suo svolgimento e nei suoi risultati. Questa posizione attribuisce molta importanza alla definizione degli obiettivi, che deve essere chiara, dettagliata e tale da prevedere quali comportamenti dovrebbero essere manifestati dall'alunno a testimonianza del loro raggiungimento.

Il terzo filone è particolarmente sensibile agli aspetti sociali e culturali della progettazione⁸. Ci si interroga sul rapporto che la scuola dovrebbe avere con il territorio di appartenenza, e si ritiene indispensabile che vi sia la capacità di intercettare i bisogni concreti presenti nella comunità sociale nella quale

⁶ In seguito alla messa in discussione del sistema educativo degli Stati Uniti, e quindi dell'Attivismo pedagogico che ne rappresentava il riferimento ispiratore (si veda: I. Fiorin, *La relazione didattica*, La Scuola, Brescia, 2004), viene convocata a Woods Hole una conferenza dalla quale usciranno i nuovi orientamenti educativi e didattici, improntati a una concezione strutturalistica ed epistemocentrica della didattica. Il coordinatore dei lavori e principale ispiratore dei nuovi indirizzi era il giovane J. Bruner.

⁷ L'istanza di razionalità ha in B.S. Bloom il principale esponente. Una simile impostazione trova una fortunata accoglienza nel nostro Paese, specie nella formulazione divulgativa che alcuni autori ne danno. In particolare viene messo in luce il processo circolare che lega le diverse fasi della elaborazione del curriculum per obiettivi, ben messe in evidenza, tra gli altri, da H. Taba: diagnosi dei bisogni; definizione degli obiettivi; selezione dei contenuti; organizzazione dei contenuti; predisposizione delle esperienze di apprendimento; determinazione di cosa e come valutare.

⁸ S.B. Robinsohn, ad esempio, distingue nel curriculum due diversi campi di riferimento, uno prevalentemente orientato alla formazione culturale e personale, l'altro prevalentemente orientato alla formazione settoriale e professionale (cfr: S.B. Robinsohn, *Curricola scolastici come fondamento di ogni riforma*, Armando, Roma, 1977).

si fa scuola. Il curriculum viene contrapposto ai Programmi nazionali, considerati troppo distanti dalle singole realtà scolastiche, e viene visto come lo strumento più idoneo, per vicinanza e flessibilità, a interpretare le esigenze che si manifestano in ogni specifica realtà scolastica in forma peculiare, localizzata. Avvicinare il curriculum alla realtà comporta, simmetricamente, avvicinare la comunità sociale alla scuola.

Si aprono interessanti spazi per la partecipazione delle famiglie e dei diversi soggetti sociali alla vita della scuola. L'istruzione, come complesso di eventi definibili, può generare diversi punti di vista (teorie, etimologicamente 'sguardi' sulla realtà, in questo caso scolastica) con cui interpretare e attribuire significato al suo processo, da cui discendono i percorsi da realizzare (curriculum) nella pratica didattica.

I modelli didattici

Ogni visione teorica, per poter influire sull'azione educativa, ha bisogno di disporre di modelli didattici coerenti con i valori proposti. Se, ad esempio, un curriculum di matrice attivistica enfatizza la centralità dell'alunno e propone il rovesciamento copernicano della relazione didattica (puerocentrismo), il modello didattico capace di dare a queste idee cittadinanza nell'aula non potrà essere trasmissivo, ma dovrà prevedere per l'alunno un ruolo attivo. Il celebre motto 'se faccio, capisco' sintetizza con efficacia questa scelta.

Se, invece, il valore guida è quello della razionalità del processo di insegnamento e della sua efficacia in termini di obiettivi da raggiungere, un modello che privilegi l'individualizzazione (quale ad esempio quello del *mastery learning*) garantirà la coerenza dell'azione didattica.

Oppure, in una concezione della scuola come introduzione alla vita della cultura, saranno privilegiati modelli didattici che concepiscono le discipline come strumenti di sviluppo del pensiero e di introduzione ai sistemi simbolico-culturali (Bruner) e sarà posta molta attenzione a una didattica che valorizzi la dimensione sociale dell'apprendimento (Vygotskij).

Volendo fornire alcuni essenziali riferimenti, con lo scopo di richiamare la varietà delle teorie e dei modelli curricolari, può essere utile la tabella 1, che propone (in modo parziale e puramente esemplificativo) alcuni rimandi ad autori o momenti particolarmente importanti:

Tabella 1 - Teorie curriculari e modelli didattici

<i>Riferimenti emblematici</i>	<i>Valori guida</i>	<i>Modelli didattici dominanti</i>
Dewey, Montessori	Centralità dell'alunno Educazione democratica	Attivismo (<i>learning by doing</i>)
Tyler, Bloom	Razionalità dei processi e controllabilità dei risultati	Operazionalizzazione degli obiettivi (<i>Mastery learning</i>)
Freire, Don Milani	Partecipazione democratica Alfabetizzazione culturale	Analisi e discussione Assemblea e gruppo
Bruner, Gardner	Culturalismo. Multidimensionalità dell'apprendimento	Approccio socio-culturale ed euristico
Bateson, Morin	Paradigma della complessità	Approccio olistico
Hoz, Mc Inthry	Persona. Comunità	Personalizzazione
<i>Orientamenti presenti nei documenti internazionali attuali</i>		
Unione europea	Apprendere ad apprendere	Approccio funzionalista
UNESCO	Apprendere a vivere e convivere	Approccio antropocentrico
OCSE-PISA	Competenza	Approccio 'autentico' (apprendimento 'situato')

La tabella evidenzia non solo la numerosità degli orientamenti ma anche la complessità del problema di fondo: di quale curricolo abbiamo bisogno? È evidente che non è tanto il modello curricolare a poter dare la risposta, ma la scelta del modello risponde a una preliminare opzione di fondo: decidere a che cosa serve la scuola oggi, come deve essere interpretato il suo compito. Ecco perché l'elemento valoriale è quello fondativo.

I valori in gioco

Rimanendo all'esemplificazione, possiamo individuare alcune aree nelle quali collocare le diverse visioni:

a) *Razionale-funzionalistica*, prevalentemente orientata a raggiungere gli obiettivi in termini di efficienza ed efficacia, particolarmente sensibile al valore dell'utilità del curricolo, definita in termini di corrispondenza alle attese economiche, sensibile alla verificabilità dei risultati, orientata all'ottimizzazione

delle risorse (un esponente di primo piano è certamente Tyler, ma ci sono molte analogie con l'approccio tassonomico di Bloom, fino ad arrivare agli orientamenti presenti in molti documenti europei). In questa visione il valore guida è dato dallo sviluppo economico e il compito dell'istruzione è servire lo sviluppo di un'economia basata sulla conoscenza.

b) *Sociale-partecipativa*, particolarmente attenta al problema del decondizionamento e del contrasto alla penalizzazione socio-economica e sensibile al valore della partecipazione, della cittadinanza attiva, dell'impegno trasformativo (per certi versi l'antesignano è Dewey, ma in quest'area ritroviamo la posizione di Freire, quella espressa dalla scuola di Barbiana e anche gli orientamenti presenti in molti rapporti dell'UNESCO). Questa visione è sensibile al primato dello sviluppo sociale e l'istruzione, nutrita di valori morali e civili, deve concorrere a tale scopo.

c) *Scientifico-tecnologica*, consapevole dell'importanza dei nuovi saperi e linguaggi e del ruolo che il sapere scientifico può svolgere di fronte alle grandi sfide di una realtà sempre più connotata dall'artificializzazione. L'istruzione ha grande responsabilità nella promozione delle conoscenze scientifiche e nell'alfabetizzazione tecnologica, deve promuovere una solida mentalità scientifica e favorire l'apprendimento di strategie di soluzione di problemi così da abilitare i giovani a fronteggiare le sfide del cambiamento continuo. In questa area possiamo collocare gli orientamenti volti allo sviluppo delle competenze presenti nei documenti OCSE-PISA.

d) *Psico-socio-culturale*, attenta alle modalità di apprendimento e particolarmente sensibile all'interazione tra persona, gruppo, cultura di appartenenza. Tale posizione è particolarmente debitrice nei confronti della ricerca psicologica, in particolare del costruttivismo, della psicologia storico-culturale di Vygotskij, della psicologia culturale di Bruner, della teoria delle intelligenze multiple di Gardner, fino alla crescente importanza delle neuroscienze⁹.

La sfida attuale che si presenta ai responsabili politici, economici e istituzionali, agli accademici, ai dirigenti scolastici, agli insegnanti è quella di procedere secondo un principio di integrazione delle varie teorie curriculari (che risultano attualmente contraddittorie al loro interno), interrogandosi, a partire dalle riforme scolastiche sino a giungere alla didattica quotidiana, sulla neces-

⁹ La schematizzazione esemplificativa potrebbe benissimo essere diversa, basterebbe cambiare la tipologia delle aree utilizzate per la classificazione. Un ottimo esempio ci viene fornito da L. Guasti che, parlando della pluridimensionalità del curriculum, propone cinque principali tipologie, che definisce come: curriculum socratico, curriculum significante, curriculum progettuale, curriculum globalizzante, curriculum per il futuro.(cfr: L. Guasti, *Ricerca sul curriculum*, in "Voci della scuola", Tecnodid, Napoli, 2006).

sità di creare una gerarchia di obiettivi e pratiche dell'istruzione che pongano come scopo prioritario uno sviluppo umano 'sostenibile', considerando la complessità della crescita delle giovani generazioni nelle società odierne.

Indicazioni nazionali alla prova

Il passaggio dalla cultura dei Programmi (espressione del centralismo) alla cultura delle *Indicazioni* (espressione dell'autonomia delle scuole) non è facile, non solo per gli insegnanti e dirigenti scolastici, chiamati a maggior responsabilità progettuale, ma anche per il Ministero, che ha la responsabilità di emanare gli indirizzi ai quali far riferimento. L'autonomia rappresenta uno spartiacque culturale, che separa il più che secolare periodo di impianto centralistico ereditato dalla Francia agli inizi della nostra scuola statale (Legge Casati, 1859) da quello attuale, inaugurato da poco più di un decennio. In questo breve arco temporale si sono succeduti tre diversi testi: gli *Indirizzi per l'attuazione del curricolo*, del Ministro De Mauro (2000); le *Indicazioni per i Piani di Studio Personalizzati*, del Ministro Moratti (2003); le *Indicazioni per il curricolo*, del Ministro Fioroni (2007). Al di là delle differenze, i tre documenti vanno visti come tentativi ancora iniziali di superamento della logica dei Programmi e della cultura centralistica.

Se, come si è visto, le *Indicazioni* non sono Programmi, non vanno nemmeno identificate con il curricolo. Anche se la relazione tra *Indicazioni* e curricolo è molto stretta, i due documenti non vanno intesi come giustapposti, il primo riferito a ciò che tutte le scuole devono garantire e il secondo a ciò che invece di specifico compete alla singola scuola. In realtà il curricolo comprende le *Indicazioni*, le assume e le utilizza.

L'esperienza breve, ma intesa, che ha visto in rapida successione la definizione di testi diversi, consente di enucleare alcune caratteristiche distintive delle *Indicazioni*, che via via sono emerse e costituiscono aspetti qualificanti.

a) *Essenzialità*. È importante che le *Indicazioni* siano essenziali e rispettose dello spazio di autonomia progettuale della scuola; in questo caso gli aspetti prescrittivi risultano capaci di garantire gli indispensabili tratti di unitarietà all'interno di un ordine scolastico; se però si eccede nelle richieste, l'autonomia della scuola esce mortificata o svuotata.

b) *Unitarietà*. I diversi ordini di scuola hanno una propria specificità che va riconosciuta e rispettata, ma non sono spezzoni separati e indipendenti. La riforma dei cicli¹⁰ e, successivamente, il prolungamento dell'obbligo di istru-

¹⁰ La Legge n. 53/2001 ha modificato l'intera articolazione del sistema di istruzione, prevedendo, oltre alla scuola dell'infanzia, la scuola del primo ciclo (che comprende la scuola primaria

zione ai 16 anni hanno creato le premesse per la delineazione di un impianto formativo molto più unitario. L'unitarietà è sottolineata con particolare forza dal documento *Indicazioni per il curricolo*¹¹. Tale documento inizia con un capitolo-premessa che fa da cornice culturale a tutti e tre gli ordini di scuola ai quali si rivolge, nella considerazione che i grandi problemi riguardano ogni ordine e grado scolastico ed è importante che vengano condivise le idee pedagogiche fondamentali.

c) *Continuità*. Un importante aspetto collegato è rappresentato dalla preoccupazione di favorire la progettazione di percorsi didattici all'insegna della continuità. Già nella scuola dell'infanzia questo risulta evidente, grazie alla riproposizione dei campi di esperienza. I campi di esperienza non sono né discipline né ambiti disciplinari, ma rappresentano, per gli insegnanti, una sorta di organizzatori concettuali, che li aiutano ad accompagnare i bambini a dare senso alle molteplici esperienze che vanno compiendo e ordine alla quantità di informazioni che vanno assorbendo, sia a scuola sia, e soprattutto, fuori dalla scuola. La stessa preoccupazione è ancora più accentuata nel primo ciclo. Le discipline sono considerate come fondamentali strumenti culturali, alfabeti che gli alunni devono imparare a utilizzare per scoprire la realtà e dare senso alla molteplicità dell'esperienza. Ma non vanno intese come territori rigidamente separati da confini. All'idea del confine che divide si preferisce quella del sentiero, che collega, crea relazioni, allarga le possibilità del conoscere.

d) *Centralità della persona*. In tutti i documenti finora proposti si registra una forte focalizzazione sulla persona, vista come riferimento prioritario. La persona è intesa nella sua singolarità (che richiede un'attenzione, appunto, *personalizzata*), ma anche nella sua dimensione sociale. Per dirlo in termini estremamente sintetici, a fondamento del curricolo individuiamo tre grandi riferimenti pedagogici: *la centralità della persona* e quindi l'attenzione allo sviluppo delle sue dimensioni costitutive; *l'idea di cittadinanza*, vista non solo come elemento di convivenza civile, ma come impegno per la costruzione di un mondo migliore; *l'idea di comunità educante*, vista come il contesto educativo che meglio consente di accogliere la persona, di valorizzarla appieno e di aiutarla ad assumere responsabilità nei confronti degli altri e dell'ambiente.

e) *Competenza*. Un ulteriore forte riferimento comune è dato dalla finalizzazione della didattica alla promozione delle competenze e, quindi,

e la scuola secondaria di primo grado) e la scuola del secondo ciclo (composta da un biennio iniziale e da un triennio superiore).

¹¹ Cfr. MPI, *Indicazioni per il curricolo*, D.M. 31 luglio 2007.

dall'identificazione di quelli che vengono chiamati i 'traguardi di sviluppo delle competenze'. La competenza, per sua natura, non è mai del tutto raggiunta, ma l'apprendimento consente di pervenire progressivamente a livelli di padroneggiamento sempre più elevati. Sotto questo profilo, lo sviluppo della competenza viene a coincidere con lo sviluppo delle dimensioni della persona e non può esaurirsi nella scuola, ma deve continuare lungo tutto l'arco della vita.

f) *Idea di insegnamento-apprendimento.* Orientare la didattica allo sviluppo delle competenze costituisce una precisa scelta di carattere metodologico. Le *Indicazioni* non privilegiano specifici metodi di insegnamento o modelli didattici particolari, cosa che sarebbe un'impropria invasione in un campo di autonomia degli insegnanti. Il carattere prescrittivo delle *Indicazioni* riguarda, invece, un livello superiore, 'meta', quello dei criteri che il buon insegnamento è tenuto a rispettare. In altre parole, mentre piena è la libertà di scelta metodologica, vincolante è però: riconoscere e valorizzare l'esperienza degli alunni, le loro conoscenze e idee; favorire un apprendimento esplorativo, stimolando situazioni problema; prestare attenzione alle diversità, incoraggiare le diverse modalità di apprendere; sviluppare l'apprendimento collaborativo riconoscendo l'importanza della discussione, del confronto, della ricerca comune; favorire la consapevolezza delle proprie modalità di apprendere; sostenere esperienze di laboratorio, di progettualità, di operatività.

g) *Ricerca.* Le *Indicazioni* vanno concepite come strumento di dialogo con la realtà della scuola e, per questo, anche soggette a essere riformulate con una certa flessibilità, in relazione ai cambiamenti che, in termini sempre più ravvicinati, pongono continuamente nuove questioni da affrontare, e in relazione alle esperienze condotte e alla riflessione su di esse. Sarebbe importante (e straordinariamente innovativo) che il centro ministeriale considerasse come i documenti delle *Indicazioni* che elabora e trasmette non sono testi privi di limiti e destinati a durare quanto più a lungo possibile, quasi una nuova versione di Programmi centrali, ma sono strumenti di lavoro. La loro dichiarata provvisorietà in realtà sarebbe, paradossalmente, un punto di forza. È la prova dell'aula che deve validare gli Indirizzi centrali, ed è la riflessione sulle esperienze che si svilupperanno che può portare alla loro continua revisione e al miglioramento.

Bibliografia di riferimento

- AA.VV., *Personalizzare l'insegnamento*, Il Mulino, Bologna, 2008.
- Blankertz H., *Teorie e modelli della didattica*, Armando, Roma, 1977.
- Bloom B.S., *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*, Longmans, London, 1956.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2001.
- Bruner J., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1971.
- Scurati C., *Strutturalismo e scuola*, La Scuola, Brescia, 1972.
- Cambi F. (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carrocci, Roma, 2002.
- Cerini G., Fiorin I., *I nuovi curricoli*, Zanichelli, Bologna, 2000.
- Damiano E., *L'azione didattica*, Armando, Roma, 1993.
- De Landsheere V., De Landsheere G., *Definire gli obiettivi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1977.
- Fiorin I., *La buona scuola*, La Scuola, Brescia, 2008.
- Fiorin I., *La relazione didattica*, La Scuola, Brescia, 2004.
- Fiorin I., *Riforma della scuola e didattica*, ISU Università Cattolica, Milano, 2001.
- Frabboni F., *Il curricolo*, Laterza, Bari, 2002.
- Frey K., *Teorie del curricolo*, Feltrinelli, Milano, 1977.
- Guasti L., *Curricolo e riforma della scuola*, La Scuola, Brescia, 1998.
- Taba H., *Teaching strategies and cognitive functioning in elementary school children*, S. Francisco State College, S. Francisco, 1965.
- Hirst P.H., *Knowledge and Curriculum*, Routledge and Kegan, London, 1970.
- Lawton D., *Programmi di studio ed evoluzione sociale*, Armando, Roma, 1976.
- Mager R.F., *Gli obiettivi didattici*, E.I.T., Teramo, 1972.
- Mager R.F., *L'analisi degli obiettivi didattici*, E.I.T., Teramo, 1972.
- Margiotta U. (a cura di), *Riforma del curricolo e formazione dei talenti. Linee metodologiche e operative*, Armando, Roma, 1997.
- Meyer H.L., *Introduzione alla metodologia del curricolo*, Armando, Roma, 1976.
- Nicholls A., Nicholls H., *Guida pratica all'elaborazione del curricolo*, Feltrinelli, Milano, 1975.
- Pellerey M., *Progettazione didattica*, SEI, Torino 1994.
- Pinar W.F., *What is Curriculum Theory?*, LEA, Mahwah - NJ, 2004.
- Richmond K., *La rivoluzione dell'insegnamento*, Armando, Roma, 1969.

GLI STRUMENTI PER LA COSTRUZIONE DEL CURRICOLO A SCUOLA

Piero Cattaneo

Dal POF al curriculum di istituto

Nello scenario dell'autonomia emerge – da parte dei docenti – l'esigenza di capire bene quanto viene loro richiesto, quanto è obbligatorio applicare nella prassi professionale quotidiana e quanto è lasciato alla discrezionalità dell'istituto e a quella individuale.

Al riguardo si ritiene utile fornire alcuni chiarimenti che fanno da sfondo alla costruzione del curriculum d'istituto:

a) le scuole attuali in Italia, sia statali che paritarie, sono scuole di servizio pubblico a gestione pubblica (le statali) e a gestione privata (le paritarie) e tutte sono *scuole dell'autonomia*. Pertanto, ai sensi dell'art. 21 della legge n. 59/1997, tutte le scuole hanno autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sviluppo e sperimentazione; non è prevista per le scuole statali l'autonomia finanziaria, mentre rimane l'autonomia amministrativa già prevista dal Testo Unico (D.P.R. n. 297/1994). Essere scuole dell'autonomia comporta sapere agire come istituti autonomi, con personalità giuridica, in un contesto economico, sociale e culturale ben determinato e al cui sviluppo ogni istituzione scolastica partecipa con il suo contributo in termini di ricerca, formazione e istruzione;

b) tutte le scuole autonome sono tenute a elaborare il *Piano dell'offerta formativa* come previsto dagli artt. 1, 2, 3, 4 del D.P.R. n. 275/1999 (Regolamento dell'autonomia), e a distanza di quasi 3 lustri ogni scuola del sistema scolastico italiano è dotata di questo documento che conferisce identità alla scuola stessa e contemporaneamente diventa strumento di 'contratto formativo' tra la scuola e la propria utenza, tra i soggetti stessi della scuola (dirigente scolastico, docenti, personale ATA) e anche con le varie istituzioni presenti sul territorio. È meno diffuso il *Curricolo d'istituto*, a sua volta previsto dagli artt. 8, 9, 10 dello stesso decreto, altrettanto obbligatorio per le scuole dell'autonomia. L'idea di curriculum non è nuova nella scuola italiana (e non solo, se si pensa all'origine delle teorie della programmazione curricolare) e il Curriculum d'istituto fa riferimento alle scelte didattiche che vincolano i docenti dell'istituto. Tali scelte ovviamente vengono fatte sulla base di *Indicazioni per il curri-*

colo che, nella cultura dell'autonomia, hanno preso il posto dei programmi scolastici pur avendo una struttura e una funzione differente;

c) ciascun curricolo di scuola rappresenta lo 'strumento' per lo sviluppo di apprendimenti funzionali a far acquisire delle *competenze*. Sulla base del D.P.R. n. 122/2009 (meglio conosciuto come *Regolamento della valutazione*) è vincolante per le scuole garantire esiti in termini di competenze, anche se rimangono tuttora delle ambiguità circa la loro tipologia. Nelle scuole dove il Curricolo d'istituto viene da tempo elaborato, le competenze più ricorrenti sono quelle disciplinari o comunque riconducibili alle Aree (D.M. 31 luglio 2007) o agli Assi culturali (D.P.R. n. 139/2007), mentre le competenze dovrebbero riguardare anche aspetti personali, sociali, metodologici e superare i confini delle singole discipline o aree disciplinari;

d) tra gli obblighi previsti per i docenti, il D.P.R. n. 122/2009 prevede la certificazione delle competenze. Al termine della scuola primaria e secondaria di primo grado (art. 8, c. 1), alla conclusione dell'obbligo di istruzione (art. 8, c. 2 e c. 3) e della scuola secondaria di secondo grado (art. 8, c. 4) i docenti sono tenuti a certificare le competenze acquisite dagli allievi, specificandone il livello raggiunto (al momento con modalità diverse per ogni segmento scolastico).

All'interno di queste coordinate culturali e istituzionali, in cui è necessario comunque chiarire quanto è obbligatorio e quanto è lasciato alla discrezionalità dei collegi dei docenti e dei singoli docenti, prende avvio l'elaborazione del curricolo d'istituto.

I 'compiti' istituzionali

A causa dei vari processi di innovazione che hanno interessato e interessano tuttora il sistema scolastico italiano, il quadro di riferimento istituzionale delle scuole di oggi è fortemente modificato e di conseguenza anche il curricolo e i percorsi di costruzione del curricolo di istituto sono cambiati.

Le *Indicazioni* non si limitano a sostituire i programmi scolastici, in quanto vengono proposte secondo logiche e prospettive del tutto differenti da quelle dei programmi. L'art. 8 del D.P.R. n. 275/1999 definisce in modo chiaro il senso e il significato delle Indicazioni, precisando i compiti dello Stato e quelli che spettano alle singole istituzioni scolastiche.

"Il Ministro della Pubblica Istruzione (...) definisce (...)

- a) gli obiettivi generali del processo formativo;*
- b) gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni;*

c) *le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricoli e il relativo monte ore annuale;*

d) *l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricoli comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche;*

e) *i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curricolo;*

f) *gli standard relativi alla qualità dei servizi;*

g) *gli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni, il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi;*

h) *i criteri generali per l'organizzazione dei percorsi formativi, finalizzati all'educazione permanente degli adulti da attuare nel sistema integrato".*

E quindi, cosa spetta alle singole istituzioni scolastiche?

Lo stesso art. 8 del D.P.R. n. 275/1999 (Regolamento dell'autonomia) fissa alcuni compiti:

a) *definire nel Piano dell'offerta formativa il curricolo obbligatorio per i propri alunni in modo da integrare la quota definita a livello nazionale con la quota loro riservata che comprende le discipline e le attività da essere liberamente scelte (comprese le attività opzionali facoltative e le varie forme di flessibilità);*

b) *valorizzare il pluralismo culturale e territoriale nel rispetto delle diverse finalità della scuola dell'obbligo e della scuola secondaria superiore;*

c) *determinare il curricolo a partire dalle effettive esigenze degli alunni concretamente rilevate e sulla base anche della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento;*

d) *definire il curricolo della singola istituzione scolastica anche attraverso l'integrazione tra diversi sistemi formativi sulla base di accordi, protocolli di intesa, convenzioni e contratti con enti e/o istituzioni pubbliche e/o private.*

All'interno del quadro normativo che definisce le aree di responsabilità e i compiti operativi sia per il ministero della Pubblica Istruzione che per le singole istituzioni scolastiche, è importante ricordare quanto affermato dal ministro Gelmini con l'Atto di indirizzo dell'8 settembre 2009, nel paragrafo 2 (*L'armonizzazione delle Indicazioni e l'essenzializzazione dei curricoli: un'opportunità progettuale per le scuole dell'autonomia*), dove ricorda che le *Indicazioni nazionali* di cui agli allegati A, B e C del D.lgs. 19 febbraio 2004 n. 59, come aggiornate dalle *Indicazioni per il curricolo* di cui al D.M. 31 luglio 2007 "hanno co-

stituito un punto di riferimento per la progettazione dei Piani dell'offerta formativa, e quindi del Curricolo d'istituto, dato che questo ne rappresenta il 'cuore didattico'".

Il nuovo Regolamento dell'assetto ordinamentale organizzativo e didattico (DPR 20 marzo 2009, n. 89) stabilisce che, per un periodo non superiore al triennio (2009-2012), si continuino ad applicare le Indicazioni pubblicate, in attesa che si proceda alla loro compiuta armonizzazione. In questa azione sono in prima fila le istituzioni scolastiche sia con attività di ricerca sui temi della continuità e del curriculum verticale, sia nell'elaborazione delle conoscenze/competenze di base e da conseguire al termine della scuola dell'infanzia e dei due segmenti della scuola del primo ciclo.

Questo processo, che vede impegnate non solo l'amministrazione, ma anche le associazioni professionali e disciplinari degli insegnanti, viene accompagnato da opportune misure degli Uffici scolastici regionali, dell'ANSAS e dell'INValSI finalizzate a raccogliere, valutare e diffondere le migliori esperienze di ricerca didattica ed educativa.

Le azioni e le fasi di costruzione del Curricolo d'Istituto

L'elaborazione del Curricolo d'istituto rappresenta il terreno su cui si misura concretamente la capacità progettuale di ogni singola istituzione scolastica autonoma. Il POF è *"il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche"* e il Curricolo d'istituto, che è la struttura del POF, rappresenta la sintesi della progettualità formativa e didattica della singola scuola.

Alla luce delle considerazioni precedentemente espresse, esso organizza e descrive gli elementi essenziali dell'intero percorso che gli allievi di una determinata realtà scolastica compiono (finalità, traguardi, obiettivi, contenuti, metodi, tempi, ...).

Al riguardo le *Indicazioni per il curriculum* sono un 'testo aperto' che la comunità professionale della singola scuola (o eventualmente di scuole consorziate tra loro) è chiamata ad assumere.

Nel biennio sperimentale 2007-2009 ciascun collegio dei docenti, sulla base di autonome decisioni, *"ha messo alla prova"* tali *Indicazioni* proprio nell'elaborazione del curriculum. Ora nel triennio 2009-2012 le scuole sono invitate ad *armonizzarle e a essenzializzare i curricula*.

Ogni scuola elabora il proprio Curricolo d'istituto 'adattandolo' alle esigenze formative degli allievi, agli esiti da garantire, ai vincoli e alle risorse presenti nel contesto territoriale in cui la scuola opera. Questo 'adattamento'

potrebbe comportare eventuali operazioni di selezione, di ridefinizione, di integrazione, di riduzione e/o ampliamento delle proposte.

Quindi il Curricolo d'istituto è il risultato a cui ogni singolo collegio dei docenti arriva attraverso lo studio e il confronto sulla proposta (avente carattere nazionale) delle *Indicazioni* e le scelte, secondo criteri di valorizzazione del *know how* della scuola, operate a livello di singola istituzione.

Ma come aiutare una scuola a elaborare il Curricolo d'istituto? Come effettuare scelte secondo criteri di continuità da un lato e di miglioramento della propria offerta culturale e formativa dall'altro?

Si presentano, a questo proposito, le *fasi essenziali del processo di costruzione* del Curricolo d'istituto e si indicano *alcuni strumenti operativi* utilizzati in molte scuole per arrivare alla sua definizione e approvazione da parte del collegio dei docenti.

Le fonti di riferimento

È necessario procedere al confronto, condivisione, selezione delle idee forti, dei principi/valori, dei cosiddetti presupposti teorici su cui la scuola fonda nel tempo la lettura, l'individuazione, la selezione dei bisogni formativi emergenti nel contesto.

Utili linee guida per tali operazioni possono risultare i 3 nodi o nuclei teorici fondamentali del PECUP (Profilo educativo culturale e professionale - all. D del D.lgs. n. 59/2004) o le nuove competenze trasversali proposte come sintesi.

Oggi potrebbero diventare utili le 4 coordinate culturali proposte nel capitolo "Cultura Scuola Persona" delle *Indicazioni per il curricolo* o le otto competenze chiave di cittadinanza (Allegato 2 al Documento tecnico – contenuto nel D.M. 22 agosto 2007). I tre documenti potrebbero risultare utili a ogni collegio dei docenti per individuare, sulla base dell'esperienza in atto nella scuola, valori, principi, idee forti già presenti nelle scelte formative e/o assumerne alcuni non ancora acquisiti.

La lettura dei bisogni

Operazioni necessarie sono la rilevazione autonoma o integrata sul territorio della domanda di formazione; la valorizzazione dell'esperienza progettuale della scuola nel riconoscere i bisogni prioritari degli allievi sul piano della formazione e dell'istruzione; l'interpretazione dei 'cambiamenti' e la selezione delle 'priorità' formative. Queste operazioni sono necessarie alla scuola per 'monitorare' nel tempo i cambiamenti più significativi sul piano delle esigen-

ze formative e per ‘valorizzare’ le scelte educative e didattiche alla base delle offerte culturali, formative, organizzative e metodologiche realizzate da ciascuna scuola nel tempo.

La scuola come ‘filtro’

Nella prospettiva che la scuola oggi rappresenti *“solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e che per acquisire competenze specifiche spesso non c’è bisogno dei contesti scolastici”*, è fondamentale che la scuola aiuti gli studenti a dare senso e significato alle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico. Alla scuola spettano alcune finalità specifiche:

- offrire situazioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base;
- aiutare ad apprendere a selezionare le informazioni;
- orientare alla conoscenza di sé e allo sviluppo delle relazioni interpersonali e con l’ambiente vitale;
- valorizzare le diversità presenti nella scuola, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza.

Ma la scuola non può più agire da sola nell’affrontare le problematiche che caratterizzano i processi scolastici e formativi attuali. La scuola è chiamata a collaborare con enti e/o istituzioni che, a partire dalle singole famiglie, sul territorio hanno responsabilità nel campo della formazione. In relazione alle specificità di ogni singola realtà coinvolta nei processi di istruzione e di formazione, è necessario coordinare e raccordare tra loro le varie offerte culturali e formative attraverso strumenti quali *accordi di programma, convenzioni, protocolli di intesa e contratti*.

Il focus sulle competenze

La definizione delle ‘competenze’ che si vogliono garantire al termine del ciclo o segmento scolastico considerato è uno dei punti problematici in quanto ci sono posizioni culturali e istituzionali molto articolate in materia. Già lo stesso concetto o definizione di competenza presenta varie accezioni a seconda del presupposto teorico o del riferimento normativo. In ogni caso spetta al collegio dei docenti stabilire e fissare le competenze che intende far acquisire con il Curricolo d’istituto. A questo proposito utili strumenti e/o riferimenti possono essere: le Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio del 7 settembre 2006 e del 18 dicembre 2006; gli allegati al Documento tecnico (D.M. n. 139 del 22 agosto 2007) contenente gli Assi culturali e le competenze

chiave di cittadinanza; il Documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione (04.03.2009 a seguito dell'art. 1 della Legge 169/2008). In ogni caso le *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* (D.lgs. n. 59/2004; All. A, B, C e D) e le *Indicazioni per il curriculum* (D.M. 31 luglio 2007) forniscono ai dirigenti scolastici e ai docenti riferimenti utili per effettuare la scelta e la definizione delle competenze.

Valutazione e certificazione

Progettare un curriculum d'istituto significa prevedere e decidere anche in merito alla sua valutazione *ex ante*, *in itinere* (monitoraggio) ed *ex post*. Nella fase di costruzione del curriculum è necessario infatti prevedere e stabilire le modalità e gli strumenti per 'mettere sotto controllo' le scelte effettuate dal collegio dei docenti e le esperienze in atto. Il monitoraggio dei processi formativi e didattici dovrebbe servire per garantire interventi tempestivi là dove sorgano difficoltà o si rilevino eccessive divergenze tra quanto deciso e quanto di fatto si sta realizzando.

Un Curriculum d'istituto, come una qualsiasi altra azione progettuale, rappresenta sempre un'ipotesi che va verificata attraverso la sua realizzazione. Accanto al monitoraggio sono necessarie altre azioni valutative sia sul piano degli esiti formativi (gli apprendimenti degli studenti) sia sul piano professionale del dirigente scolastico e di quello dei docenti. Nel primo caso il collegio può definire criteri validi circa la quantità e la qualità delle prove di verifica, delle forme e delle modalità di valutazione degli esiti e dei processi di apprendimento, degli strumenti e dei livelli di certificazione delle competenze, a partire dalle proposte del ministero della Pubblica Istruzione.

In questi ultimi anni, indicazioni e orientamenti proposti a livello centrale sono stati spesso motivo di confusione e di disorientamento a causa di contraddizioni interne alle proposte o all'assenza di direttive al riguardo. L'auspicio (e l'attesa di tutti) è che si faccia chiarezza in tema di valutazione e di certificazione, soprattutto che vengano finalmente emanate delle linee guida finalizzate a definire le funzioni e i compiti delle singole scuole e dei vari livelli professionali e istituzionali. Il Curriculum d'istituto andrebbe inoltre documentato. Come già sottolineato, esso rappresenta il 'cuore didattico' del POF, ne è parte fondamentale e costituisce, all'interno di ogni singola scuola, il quadro di riferimento culturale, metodologico e operativo vincolante per tutti i docenti che sono tenuti a documentare le loro esperienze nelle classi al fine della valutazione del curriculum stesso. C'è infatti un rapporto di funzionalità importante tra la documentazione del curriculum e la sua valutazione.

La ricerca sul curricolo

Lo sforzo compiuto nella messa a punto di una proposta metodologico-operativa per la costruzione del Curricolo d'istituto porta anche ad alcune considerazioni e spunti di riflessione:

- il Curricolo d'istituto rappresenta *un'occasione di ricerca* da parte delle singole scuole chiamate a individuare un percorso educativo e didattico, ad alta valenza formativa, funzionale a far conseguire le competenze definite come esiti da garantire al termine del ciclo di istruzione. Questo percorso si presenta poco lineare e ricco di possibili variazioni, da adottare mentre lo si sta realizzando e richiede sicuramente la presenza di saperi e conoscenze disciplinari, ma anche di tematiche inter- o multi-disciplinari. Il curricolo è motivo di richiamo anche per valori, atteggiamenti, comportamenti richiesti dalle competenze chiave di cittadinanza poste come elementi guida per la progettazione delle esperienze formative del primo ciclo e del biennio iniziale del secondo ciclo di istruzione;

- il Curricolo d'istituto è parte integrante del POF e pertanto occorre garantire coerenza e funzionalità tra il Curricolo d'istituto e le altre parti del POF.

Quest'ultimo documento definisce le 'regole' per la programmazione ai vari livelli e quindi contiene anche i criteri operativi per tradurre nelle prassi quanto stabilito dal Curricolo d'istituto.

Bibliografia minima

- Cattaneo P., *La progettazione*, in A. Bobbio e C. Scurati (a cura di), *Ricerca pedagogica e innovazione educativa*.
- Cattaneo P., *Il curricolo d'istituto*, in "Dossier Scuolainsieme", n. 1, 2009, La Tecnica della Scuola, Catania, 2009.
- Cattaneo P., *Il curricolo d'istituto*, in "Scuola e Didattica", n. 2, 2009.
- Cattaneo P., *Valutazione del sistema e valutazione didattica*, in "Nuova guida alla professione dirigente", La Tecnica della Scuola, Catania, 2009.

PENSARE IL FUTURO A PARTIRE DA UNA GRANDE SCUOLA

Agostina Melucci

La forza della scuola dell'infanzia italiana consiste nel connotarsi quale vera scuola: un'istituzione esente da derive scolasticistiche, meramente preparatorie, ma che sa introdurre al conoscere attraverso metodologie attive e ludiche. È scuola che ha saputo infatti sottrarsi alle spinte precociste perché queste non riescono a accompagnare in modo appropriato lo sviluppo della persona nei suoi vari aspetti per inseguire prestazioni immediate; non si è attestata su modelli assistenzialistici.

La scuola dell'infanzia si è data (si è data, non 'ha ricevuto') un progetto pedagogico fondato sull'esperienza educativa e sulla valorizzazione del gioco, componente fondazionale e generativa dell'elaborazione culturale. L'infanzia ha modi di apprendere, di entrare in relazione, tempi, bisogni materiali e immateriali che non vanno né trascurati, né accelerati. Questo difficile equilibrio la nostra scuola è sempre riuscita a mantenerlo coniugando il giocare e l'imparare, il soggetto e il gruppo, la dimensione convergente e quella divergente, talora anche creativa. La scuola dell'infanzia ha carattere fondazionale perché si occupa in modi qualitativamente rilevanti di un'età preziosa per lo sviluppo della persona, viene frequentata spontaneamente dalla quasi totalità dei bambini, vanta un'alta identità pedagogica.

Il senso di questo prezioso segmento va ribadito e riaffermato perché si sta verificando una fase di smorzamento, spesso avvilito di queste acquisizioni. Talora, con sorpresa, si coglie qualche percezione della funzione della scuola dell'infanzia che oscilla tra visione meramente assistenziale e visione che punta su aridi modelli prescolastici.

La scuola che accoglie la fascia 3-6 anni rischia; non può veder modificata la propria identità nell'evolversi verso una non-scuola, verso un mero servizio socio-educativo. Deve invece mantenere e rafforzare quelle caratteristiche di *prima scuola* che hanno rappresentato e rappresentano la caratteristica delle migliori istituzioni dell'infanzia dell'ultima metà del secolo scorso, della felice stagione del magistero di Bruno Ciari, Loris Malaguzzi, Piero Bertolini e tanti altri maestri e maestre illustri.

In questo quadro, le finalità della scuola dell'infanzia derivano da un'immagine di bambino quale soggetto di un agire autoeducante e autentico protagonista in ordine alla consapevolezza dell'identità, alla conquista dell'autonomia, allo sviluppo della conoscenza, competenza, cittadinanza.

All'immagine di infanzia, quale soggetto protagonista della propria crescita, discendono impostazioni organizzative conseguenti.

Le Indicazioni prossime venture

Sono ormai molti, troppi anni, da quando è iniziata un'operazione potenzialmente di grande portata culturale, in quanto riscrittura dei percorsi di apprendimento degli alunni dai 3 ai 14 anni, che non si riescono a trovare esiti adeguati. Nell'impresa si sono succedute diverse proposte (documento De Mauro del 2001, *Indicazioni* Bertagna del 2004, *Indicazioni* Ceruti-Fiorin del 2007). Il risultato è stata l'accentuazione del disincanto, l'indifferenza, la delusione, la sfiducia nella partecipazione. A ciò va aggiunta una difficoltà di investimento autentico nella scuola, sia di tipo economico che ideale. È questa una situazione che sta portando alcune scuole a procedere spesso come meri organismi di amministrazione anziché quali istituzioni che si pongono come luoghi elaboratori di cultura.

Quando alla fine degli anni Ottanta l'allora commissione, presieduta da Cesare Scurati, preparò gli *Orientamenti* e sottopose la prima stesura a un'indagine che interessò tantissime scuole del nostro paese, si verificò una grande partecipazione, nella diffusa convinzione di contribuire a un'opera costruita insieme. Stentiamo, rispetto a quella stagione, a coinvolgere fattivamente e proficuamente il mondo della scuola. Occorre comunque esercitare lucidità di analisi, capacità interpretativa, progettuale.

La scuola dell'esperienza e del gioco

Elemento identitario della scuola dell'infanzia è l'esperienza; il vivere direttamente le situazioni sperando il mondo che poi diventa conoscibile in modo duraturo attraverso la rielaborazione culturale dei vissuti. Infatti i campi di esperienza, ove si addensano le conoscenze, sono *storicamente raccordati alla storia della nostra civiltà*.

La rappresentazione e l'esperienza attiva del mondo-della-vita avvengono *nella vita, sono vita, sono storia* (vita dalle origini). Il mondo-della-vita, concetto di derivazione fenomenologica, è orizzonte entro cui noi ci muoviamo con consapevolezza delle relazioni di campo. Dove prender consapevolezza non è operazione passiva ma costitutiva (creatrice?) dello stesso mondo. È il limite

che contiene la nostra vita e l'attività pedagogica esprime questo limite traducendovi ogni movimento originario possibile che abbia memoria e si distenda intenzionalmente, verso l'oltre. Possiamo parlare di mondi della vita solo al plurale.

Il gioco, anche nel tempo della pervasività tecnologica, è la modalità dell'esistere specifica dell'infanzia. Giocare ha un grande valore fondazionale e generativo; è componente importante della crescita e dell'elaborazione conoscitiva e culturale. Il gioco permette di apprendere e di stabilire relazioni, di entrare nel mondo perché favorisce rapporti attivi e creativi sul versante sia cognitivo che relazionale, consente al bambino di trasformare creativamente le cose, di sviluppare le sue potenzialità, di rivelarsi a se stesso e agli altri in una molteplicità di aspetti, desideri, funzioni.

Il conoscere giocando corrisponde all'identità profonda dei bambini e al loro mondo di riferimento. La scuola dell'infanzia non ha il compito di arrivare in modo immediato al possesso degli apprendimenti strumentali; predispone le condizioni per l'ingresso nel mondo alfabetico in maniera piacevole, giocosa, attiva. A scuola avviene la rielaborazione simbolica, concettuale dei vissuti, si costruisce l'incontro con i saperi, vengono potenziati i processi di simbolizzazione, di conoscenza di sé e del mondo, e dunque si procede per la progressiva conquista dell'autonomia.

I campi di esperienza

Il testo del 2007 pone opportunamente Il sé e l'altro come il primo dei 5 ambiti esperienziali (gli altri sono Il corpo e il movimento, Linguaggi, creatività, espressione, I discorsi e le parole, La conoscenza del mondo).

Il sé riguarda il nucleo della coscienza autoriflessiva; indica pertanto il pensiero su di sé. Il senso del sé nasce quando, a un primo vissuto indifferenziato, succede la scoperta della differenza tra la soggettività e l'alterità; nasce il 'tu'. L'identità emerge in base al vissuto dei legami che ci uniscono, ovviamente in vari modi, agli altri. Ed è legame che può diventare incontro quando c'è intesa, disponibilità, ascolto, accoglienza. L'identità è senso del sé distinto dall'altro ma non radicalmente perché l'altro è parte di me e aiuta a formare chi sono. Ho bisogno dell'altro per definire la mia identità. Non c'è esperienza della soggettività senza l'altro. E ciascuno di noi è l'altro per l'altro.

L'ultimo lato del 'pentagono' dei campi ha un'intitolazione poco felice. *"La conoscenza del mondo"* non può essere limitata infatti a un solo campo esperienziale perché la conoscenza del mondo riguarda l'esperienza nella totalità del suo oggetto. Il mondo viene conosciuto attraversando tutti i campi, non solo

tramite l'esperienza vissuta in un ambito specifico. Conoscere il mondo fa parte del quadro teleologico complessivo; non può identificarsi con il campo logico-scientifico (ordine, misura, spazio, tempo, natura); sembra quasi che il mondo si possa conoscere solo attraverso questo sistema simbolico.

Poco spazio viene riservato in entrambi i documenti nazionali ai forti cambiamenti dovuti all'interazione precoce con la tecnologia dell'informazione e della comunicazione. Si può ipotizzare che sia nata un'altra infanzia; la scuola deve cercare di cogliere le possibilità di fondo dei *nuovi bambini* (dal differente e diverso *intelligere*). Nel nostro tempo multiculturalità, complessità, pluralità, tecnologia sono diventati fattori costitutivi della formazione dell'identità personale. Ciò richiede un forte impegno intellettuale, etico, pedagogico per educarsi e educare a compiere scelte responsabili, autonome, critiche, creative.

Il mondo della vita è in larga parte ignoto, ipercomplesso e inesplicitato; *i gesti educativi essenziali sono allora l'indicare, il proporre, l'attesa, il riflettere, l'interpretare.*

La pluralità culturale

Anche questo ambito presenta grandi rischi e grandi possibilità. Può essere spazio di pace come di conflitto insanabile. Certo, il compito "Intercultura" (sintesi della pluralità culturale) che la scuola e la società stanno affrontando è veramente immane: portare fili caoticamente aggrovigliati a incrociarsi armonicamente per costruire qualcosa che prima non c'era e che si estende non solo su una linea ma in uno spazio multidimensionale, creare un tessuto di culture e di storie personali, qualcosa che protegga l'umanità dal freddo delle relazioni e dalle intemperie che la condizione umana porta ad affrontare. Analogamente a quanto avviene a livello europeo (integrazione in Francia e autonomismo in Olanda in particolare), è necessario continuare a riflettere a fondo sul tessere insieme fili apparentemente incompatibili. Ciò richiede la fuoriuscita dai luoghi comuni per costruire pensieri e inaugurare pratiche di convivenza autentica delle persone di ogni luogo del mondo.

Questo nella consapevolezza che una vera e propria teoria dell'interculturalità potrebbe costituire per le scuole una premessa a una re-immaginazione del mondo che renda possibile non solo il coesistere ma anche con-vivere con chi viene dall'altrove.

Le *Indicazioni* del 2007 invitano a promuovere anche lo sviluppo della cittadinanza. Il senso della cittadinanza, nel tempo della pluralità, significa rendersi conto delle condizioni in cui è possibile la vita comunitaria (regole condivise, dialogo, attenzione al punto di vista dell'altro, riconoscimento dei di-

ritti e doveri, “porre le fondamenta di un abito democratico, eticamente orientato, aperto al futuro e rispettoso del rapporto uomo-natura”).

Quadro teleologico

È opportuno tenere costantemente presenti le finalità dell’azione educativa perché queste consentono di delineare l’identità della scuola e di assicurarne un profilo unitario. Il quadro teleologico esprime uno sguardo d’insieme, una trama unitaria di connessione evitando frammentazioni, parcellizzazioni, dispersioni. Le prospettive offrono infatti un orizzonte che fonda i compiti educativi, tiene insieme le parti, orienta perché tutti i soggetti della comunità scolastica acquisiscono consapevolezza del perché si va a scuola.

Sono queste a costituire la struttura portante di ogni progettualità educativa; rappresentano il senso della proposta educativa che altrimenti sarebbe un mero elenco di azioni.

Che spazio hanno nelle nostre scuole il *puer ludens*, il *puer sapiens*, il *puer cumpetens*? A quale infanzia si rivolge oggi l’attività educativa e didattica? Le nostre scuole, anche attraverso i documenti nazionali, sono aiutate ad assolvere la loro funzione formativa?

Il concetto di indicazione, rafforzativo rispetto a quello di orientamento, è importante; può sostanzialmente essere assunto come dare un senso al dirigersi educativo. Si tratta di porgere indicazioni su dove andare definendo le finalità essenziali di fondo, indicando mete, prospettive, orizzonti verso cui tendere e le condizioni affinché queste si traducano nell’esperienza di vita. Le *Indicazioni* offrono linee di riferimento, una traccia culturale e pedagogica per la costruzione della progettazione; non vanno intese in una logica applicativa di adempimento. Si tratta di attivare traduzioni, interpretazioni sulla base delle scelte contestuali. Il testo del 2007 amplia la gamma teleologica rispetto agli *Orientamenti* del 1991; la scuola si impegna per lo sviluppo dell’identità, dell’autonomia, della competenza e della cittadinanza. L’immagine di infanzia di questo documento è anche un’infanzia avviata a acquisire consapevolezza sul processo di costruzione del contesto di vita attraverso l’esercizio di una relazionalità responsabile.

Educare a conoscere il mondo

Il clima relazionale complessivo, la qualità dell’abitare la scuola, la cultura e il modo in cui si interagisce con essa sono elementi che consentono la formazione. Si tratta di aiutare il bambino a costruirsi disposizioni affettive, cognitive, relazionali, modi di guardare il mondo che abbiano valore di tipo ge-

nerativo. Costruire conoscenza riguarda il tipo di sguardo che si porta sul mondo, inteso come grande testo da scoprire, interpretare, trasformare. Conoscere è porre domande e cercare insieme risposte al mondo e alle sue sollecitazioni. Ed è operazione prioritaria; le competenze sono effetti in quanto capacità di uso e di applicazione del conoscere. Derivano dal conoscere, conseguono a un percorso di costruzione del conoscere. Riguardano allora il modo di porsi di fronte a una situazione, il pensiero in atto, il sapere operativo, attivo, agito. La competenza va pensata nei suoi rapporti con il conoscere, con la globalità dell'esistere del bambino, perché altrimenti diventa valore privo di senso in quanto interessato a un accumulo di risultati che non aiutano la formazione di un soggetto autonomo. *“Una scuola che intende educare istruendo non può ridurre tutto il percorso della conoscenza alla semplice acquisizione di competenze”* (Premessa alle Indicazioni del 2007).

Va mantenuta un'idea di educazione quale apertura al possibile con atteggiamento di attesa attiva volta a sollecitare anche ciò che ancora non c'è, senza spegnerlo sul nascere. *L'intelligenza creativa, l'immaginazione, la fantasia sono componenti vitali del conoscere.*

Traguardi

Il processo di costruzione del conoscere e delle competenze si pone anche 'traguardi di sviluppo', prescrivono le *Indicazioni* del 2007. Il termine 'traguardo' può essere inteso secondo il linguaggio sportivo quale punto di arrivo di una gara; preferisco considerarlo come affine al significato di meta, di intenzionalità cui muovere. I traguardi, ci dice il testo nazionale, si riferiscono all'azione dei docenti per orientarne il procedere. Sono aspetti di crescita da promuovere.

Il conoscere sviluppa le potenzialità di ciascuno affinché questi sia posto nella condizione di comprendere il mondo e di esprimere scelte sensate. L'esperienza e i suoi campi, fondati sulla rielaborazione culturale dell'agire, rappresentano pertanto occasioni per lo sviluppo della mente che interagisce dinamicamente con la cultura puntando ad attivare pensiero critico, creativo, capacità di comprendere, di attribuire significati.

Il processo conoscitivo essenzialmente è tensione a:

- costruire significati culturali ed esistenziali in una relazionalità intesa quale dinamica sia intersoggettiva sia di interconnessione con i fenomeni;
- interpretare, rivedere, inventare, progettare;
- disporre in modo continuo di strumenti che amplificano, senza asservirle, assorbirle, depersonalizzarle, le possibilità intellettuali e pratiche.

Conoscere è dunque attuare un processo, radicato nella memoria e proiettato in avanti, indagante. I campi di esperienza costituiscono la condizione necessaria per pensare e per educare la mente a conoscere il mondo. Sono contesti di esercizio di una mente pensante. È importante, a mio avviso, tutelare i campi di esperienza dall'approccio prestazionale, ossia da un procedere che tende a far emergere solo la capacità di azione sul mondo senza curarsi troppo di aiutare la formazione del pensare il mondo, di interrogare gli eventi, di individuare possibili risposte agli stessi.

Unitarietà

La scuola deve continuare a sollecitare la ricerca delle connessioni a partire dall'esperienza che poi si articola in campi e torna all'esperienza. L'articolazione in campi introduce i bambini lungo i sentieri della conoscenza, con un forte radicamento nel loro vissuto da cui muovono verso l'intero mondo dei saperi.

L'approccio educativo non può partire da impostazioni settoriali, ma volgersi all'unitarietà e all'individuazione di connessioni. Vanno dunque sollecitati collegamenti tra le parti e sviluppata la coscienza delle relazioni. Questi sono elementi importanti perché conducono al dialogo, ad "alleanze, collaborazioni" tra i saperi per ricomporre gli oggetti della conoscenza e per costruire nuovi quadri d'insieme. Le "coordinate spaziali e temporali" sono le strutture portanti per la comprensione delle questioni. Gli oggetti di conoscenza vanno affrontati mediante approcci multiprospettici. *Occorre puntare a una dimensione complessa e intrecciata dei linguaggi.* Soprattutto, ma non solo in questo ordine scolastico, è importante sottolineare *il carattere unitario dell'esperienza* da cui muovere per introdurre forme di articolazione. La scuola dell'infanzia è scuola dell'esperire che si articola in campi. L'esperienza ha carattere unitario e si snoda in territori conoscitivi che si formano per l'atto del loro attraversamento da parte di un soggetto e del suo porre e porsi delle domande, entro un contesto.

Somiglianze e differenze

I due testi al momento in vigore (2004 e 2007) sono accomunati da alcune idee importanti; un ulteriore nuovo documento andrebbe costruito democraticamente, con tutto il tempo necessario; dovrebbe essere basato su una struttura scientificamente qualificata e largamente condivisa. I due vecchi documenti programmatici scritti da Bertagna e da Ceruti, pur avendo alcuni validi punti in comune, non sono facilmente 'armonizzabili' e tantomeno integrabili senza un ridisegno delle fondazioni culturali, pedagogiche e didattiche. Oc-

corre un nuovo documento che formuli pochi, essenziali principi da proporre alle scuole nel rispetto della loro autonomia.

Ci sono principi importanti presenti in entrambi i documenti: la teoria della complessità, il concetto di persona, di cura.

Complessità

La teoria della complessità, a suo tempo introdotta nel nostro paese da Mauro Ceruti e Gianluca Bocchi con un testo di buona levatura scientifica, *La sfida della complessità*, è una linea di conoscenza che attraversa vari campi del sapere; si fonda su un approccio ai fenomeni di tipo plurale; vede le situazioni come caratterizzate da numerose variabili, alcune note, altre ignote con molteplici intersezioni, con elevati margini di rischio, di imprevedibilità, incertezza e che possono essere comprese meglio attraverso approcci qualitativi. Lo sguardo complesso pone attenzione alla struttura connettiva non solo causale ma ricca di tutti i nessi sintattici e ritiene non più adeguata un'impostazione fondata sui concetti di dimostrabilità, verificabilità, oggettività preferendo quelli di intersoggettività, argomentazione, narrazione.

La scuola della persona

La centralità della persona, considerata nelle sue varie dimensioni, è il riferimento principale.

Diventa importante la formazione del soggetto persona che costruisce attivamente, nella relazione educativa, nell'esperire anche ludicamente il mondo, la sua identità attraversando i campi della cultura. "Persona" abbraccia l'interezza dell'essere nella sua singolarità e unità; è costituita da un profondo intreccio di mente, anima, corpo. Pensiamo e sentiamo attraverso il corpo che siamo. Assumere questo concetto conduce a una serie di conseguenze. Sta in primo luogo a significare che ogni esperienza vissuta coinvolge tutta la persona nelle dinamiche emotive, affettive, cognitive, corporee. Occorre considerare il soggetto-persona nella sua interezza e complessità; siamo esseri multidimensionali. Esiste un'inscindibile compenetrazione di soggetto e mondo. Non è pensabile un mondo senza soggetto, né un soggetto senza un mondo. Le proposte didattiche vanno pensate per i bambini concreti, che vivono qui e ora, bambini che sollevano precise domande di formazione e che si pongono alla ricerca di orizzonti di significato. L'essere umano è *cum plexus*, ossia intrecciato (irregolarmente) insieme. Pertanto ogni settorialità o approccio riduzionista offusca le possibilità di comprensione. Lo sviluppo non è un fatto e-

sclusivamente funzionale, ma va interpretato sempre in relazione ai contesti di socializzazione e di educazione nei quali si svolge.

Ciò che caratterizza la persona è la coscienza di sentire e di pensare. Occorre sapere di sentire e sentire di sentire. La soggettualità è capacità di pensarsi e pensare, di riflettere su di sé. Il pensiero nasce anche perché emotivamente ne sentiamo il bisogno e perché la cultura ha affinato le nostre possibilità sia del conoscere che del sentire. È l'emotivo (*l'e-motus*) che ci fa muovere, che consente l'andare. Ci si riconosce persone attraverso la relazione con il mondo e con gli altri; si diventa persone con le persone. Occorre stimolare la consapevolezza dei legami tra i soggetti e con le cose, sapere che si viene da una storia e si guarda avanti. Il nostro mondo della vita è anche struttura di bisogni. Ognuno di noi ha bisogno dell'altro e di altro, necessita di vivere in contesti significativi ed è costituito dai rapporti con il mondo delle cose e delle persone. Il focus educativo si incentra allora sulla formazione di un'identità autonoma. A ciò concorre la capacità autoriflessiva e il bisogno di essere riconosciuti dagli altri.

Un processo educativo e didattico centrato sulla persona significa innanzitutto attenzione alla storia di ciascuno, al suo modo di essere e alle sue intenzionalità; significa guardare l'altro nella sua differente e diversa singolarità. La differenza e la diversità sono caratteri costitutivi di un soggetto riconosciuto parimenti portatore di diritti. Chi educa è simile a un viandante che fa di ogni approdo una nuova partenza.

Cura

La cura si contrappone all'idea di autosufficienza perché nessuno si costruisce da sé; c'è bisogno di qualcuno che si prenda cura. La cura è alla base di una civiltà; ne rappresenta il vettore fondazionale (M. Heidegger).

Il bisogno di cura e quello di prendersi cura sono fortemente interdipendenti. La cura è dunque occuparsi di sé, del nostro esistere e del nostro esistere professionale ed è conseguente all'impossibilità dell'essere umano di essere indifferente al compito di vivere. Ogni vita ha bisogno di prendere coscienza del proprio esistere; ciò avviene solo passando attraverso i territori dell'esperienza culturale del mondo. Il compito educativo consiste nell'assumere consapevolmente orientamenti etici, intellettivi, estetici, civici e di aiutarne la formazione nei bambini. La matrice generativa delle relazioni di cura è il desiderio di incontrare positivamente l'altro senza sostituirsi a esso o vederne solo i limiti e non soprattutto le potenzialità. La cura educativa è un modo di sentire, di pensare, e di essere in educazione. Si fonda sulla capacità

di entrare in contatto con l'altro con delicatezza; chi cerca di assumere un atteggiamento di cura si pone *in ascolto*. Ciò significa guardare senza schemi pre-costituiti, altrimenti si vede solo ciò che risulta attraverso di essi. Non si tratta di invadere con le proprie idee, ma di sforzarsi al fine di individuare le condizioni perché l'altro trovi la propria strada. Ciò significa non essere frenetici o ansiosi. Implica la capacità di accoglienza senza giudizi. Bisogna poi saper rispondere adeguatamente agli appelli dell'altro puntando agli aspetti di positività. Si tratta di mettere a disposizione le nostre risorse di conoscenza e sensibilità. In tal senso è preziosa l'empatia, che sostanzialmente consiste nella capacità di porsi nei panni dell'altro (senza presumere troppo). È co-sentire, sentire con l'altro. L'atteggiamento empatico fa dire "Capisco il tuo dolore", "la tua felicità". È opposto a quello di ascendenza cartesiana secondo cui le emozioni inquinano l'anima oppure ritiene degno di attenzione solo il quantificabile.

Verso nuove scritture...

La scuola dell'infanzia del nostro Paese detiene un ricco e importante patrimonio ideale, un corpo docente di alto livello, molti dirigenti autenticamente motivati. Alcuni dei pochi ispettori rimasti e molti ricercatori provengono da questa stessa scuola. I tempi sono duri ma per fortuna ci siamo.

Affinché la ristrutturazione divenga una vera riforma, occorre che la revisione dei testi programmatici (tali in fondo sono anche gli *Orientamenti* e le *Indicazioni*) sia partecipata fin dalla sua scrittura. Anche sulla base delle osservazioni e delle proposte delle scuole, la redazione di un testo nazionale potrà allora essere avvertita come importante, espressiva di una visione del mondo non alienata dalle stereotipie, *propria*, derivante dall'incontro dei maestri e delle maestre che insieme a dirigenti e ispettori concorrono a costruire una grande impresa culturale sostanzialmente autodettata, anche se materialmente scritta da interpreti diversi.

Bibliografia essenziale

- Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
 Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985.
 Demetrio D. (a cura di), *Nel tempo della pluralità*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.
 Longo O. G., *Homo technologicus*, Meltemi, Roma, 2005.
 Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.
 Rovatti P. A., *Abitare la distanza*, Raffaello Cortina, Milano, 2007.

LA 'SCUOLA MEDIA': UN'ESPERIENZA DA VALORIZZARE

Anna Maria Benini

Alla ricerca dell'identità

La scuola secondaria di I grado (ex scuola media), riformata più volte nel tempo, ha visto proliferare una varietà di modelli organizzativi e una molteplicità di esperienze didattiche, indice di vitalità certa ma anche dimostrazione della necessità – per questa scuola – di 'inseguire' articolazioni capaci di renderla adeguata ai bisogni differenziati e in continua evoluzione dei ragazzi che la frequentano. La scuola media attuale è in effetti la risultante di più spinte, esterne e interne, istituzionali o autonome, che l'hanno gradualmente rimodellata e trasformata non solo nella struttura ma anche negli insegnamenti, indirizzandola verso la *flessibilità*, organizzativa e didattica, come condizione necessaria del suo modo di essere.

In questo suo lungo e non facile percorso alla ricerca di una propria identità e collocazione nel sistema scolastico italiano, la scuola secondaria di I grado, pur nella sua strutturale fragilità di ciclo breve, di scuola intermedia all'interno dell'obbligo di istruzione ma ponte verso apprendimenti successivi, rivolta a una fascia di età problematica perché a sua volta alla ricerca di una propria identità e affermazione, è un segmento scolastico che ha sollecitato ricerche, proposte, sperimentazioni e innovazioni che costituiscono un patrimonio da non disperdere, nella consapevolezza che ogni successivo miglioramento non può prescindere da quanto realizzato nel passato.

Una storia emblematica

Staccatasi dall'istruzione ginnasiale, con la riforma Gentile del 1923, per diventare triennio di preparazione ai diversi indirizzi della scuola secondaria di II grado, la scuola media rappresentò per 40 anni uno dei due canali dell'allora sistema obbligatorio di istruzione, parallelamente all'avviamento professionale indirizzato al lavoro, ma conservò, sia nell'organizzazione che nell'approccio didattico e valutativo, un carattere formativo elitario.

Fu con la riforma del 1962 che la scuola secondaria di I grado, assorbendo in sé il doppio canale dell'obbligo, divenne, e lo è ancora, segmento scolastico unico, connotata da una base disciplinare comune e obbligatoria e da scelte opzionali (discipline di fatto caratterizzanti i due precedenti canali scolastici)

lasciate alle famiglie in funzione del progetto di istruzione e di vita ipotizzato per ogni ragazzo. Furono introdotte anche, in forma facoltativa, le prime attività integrative. Si costituì così una soglia complessiva di flessibilità, senza mutare però il precedente approccio didattico e valutativo. Si configurò in definitiva un segmento intermedio, a sé stante fra la scuola elementare e quella superiore: la 'scuola media', come ancora viene usualmente denominata.

La riforma del 1977 e i relativi programmi di insegnamento del 1979, rispondendo alla necessità di offrire pari opportunità a tutti i ragazzi e ridurre gli effetti delle disparità sociali, dotarono la scuola media di un curriculum uguale per tutti, con un quadro orario più ampio (si passò a 30 ore settimanali obbligatorie) per inserire tutte le discipline di studio ritenute indispensabili in un curriculum di base, indipendentemente dalle scelte di percorsi futuri: dichiaratamente una 'scuola della formazione dell'uomo e del cittadino'.

L'individualizzazione dei percorsi, necessità permanente in una scuola attenta alle caratteristiche singolari, spesso divergenti, degli alunni di questa fascia di età, avrebbe dovuto tradursi in azioni progettuali all'interno del curriculum (le cosiddette 160 ore, per altro scarsamente praticate). Si introdusse però un'attenzione specifica nei confronti degli alunni disabili, da allora inseriti nei percorsi comuni. La scuola media assunse formalmente il ruolo di "scuola secondaria nell'ambito dell'istruzione obbligatoria (...) non finalizzata all'accesso alla scuola secondaria di secondo grado pur costituendo il presupposto indispensabile per ogni ulteriore impegno scolastico".

Il rischio dell'isolamento autoreferenziale

Gli interventi normativi relativi ai curricula di studio continuarono a essere strettamente rivolti a questo specifico segmento di istruzione, indipendentemente da quello precedente o da quello seguente. Mentre si invocavano azioni di continuità didattica, si perpetuava di fatto, nel percorso formativo degli studenti, una chiara frattura soprattutto a livello di curricula disciplinari non correlati e con indicazioni metodologiche non sempre appropriate.

La scuola media colse, comunque, il problema della *continuità fra i diversi ordini e gradi scolastici* e se ne fece carico attivando una progettualità particolarmente attenta ad assicurare un insieme di opportunità formative a tutti i ragazzi nel loro sviluppo individuale e collettivo.

Il problema della continuità assunse, sempre più, connotazioni che si spingevano oltre la preoccupazione 'raccordativa'; si pose, infatti, tale scuola come irrinunciabile tappa istituzionale della qualità dell'intero percorso scolastico, indirizzando la riflessione sulle condizioni strutturali facilitanti il continuum

formativo degli alunni all'interno della scuola dell'obbligo. Nasce da questa istanza il concetto di 'sistema formativo di base', cioè di un ciclo aperto e dinamico che si articola in sottosistemi, ciascuno con le sue peculiarità e specificità, con un'equilibrata dialettica e interazione fra continuità e discontinuità.

Si è avuto così il tentativo generoso di dar vita a un percorso educativo unitario, rispettoso della *centralità degli alunni*, veri protagonisti della continuità, ma di difficile attuazione per le resistenze e la diffidenza degli operatori scolastici. Nemmeno la generalizzazione degli Istituti Comprensivi di scuola materna, elementare e media (nati nell'ormai lontano 1994) o la codificazione dell'obbligo di istruzione fino a 16 anni (decretata nel 2007), che avrebbero dovuto essere terreno naturalmente fertile per la continuità sia didattica che educativa, hanno risolto il problema.

Gli assestamenti del curriculum

L'introduzione dell'Autonomia didattica e organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo (D.P.R. 275/1999), mentre ha azzerato il proliferare delle precedenti sperimentazioni autorizzate dal Ministero (sperimentazioni musicali, bilinguismo, tempo scuola flessibile, organico funzionale, operatore tecnologico e sviluppo di nuove tecnologie didattiche...), ha dato spazio a ricerche sul miglior utilizzo del tempo scuola (modularità, classi aperte, aule didattiche decentrate...), sulla costituzione di reti di scuole e sulla cosiddetta continuità orizzontale tesa alla definizione di patti formativi e azioni coordinate con il territorio (enti locali, agenzie culturali, associazionismo...).

Tali esperienze, nell'attuale momento di riduzione del tempo scuola ordinario, potrebbero essere opportunamente rivisitate per giungere ad autonome ipotesi di attivazione di un 'tempo scuola formativo', più esteso e comprensivo del tempo scolastico, elaborate con il supporto e la corresponsabilità delle agenzie formative territoriali, per poter così continuare a proporre offerte formative capaci di personalizzare gli interventi nel rispetto dei percorsi di crescita dei ragazzi.

Con la Legge 53 del 2003 viene affrontato, a livello istituzionale, un progetto curricolare unitario, almeno per il primo ciclo di istruzione. Le nuove *Indicazioni nazionali* del 2004, in sostituzione dei precedenti programmi, sono proposte in un unico documento con un'impostazione univoca, pur connotando singolarmente le caratteristiche dei due segmenti scolastici, primario e secondario di I grado, in funzione della diversa età degli alunni.

Su questo impianto complessivo unitario, che finalmente supera la tradizionale separazione organizzativa fra scuola elementare e media, il D.M. 31

luglio 2007 introduce ulteriori *Indicazioni per il curriculum*, che sostanzialmente aboliscono i programmi scolastici prescrittivi permettendo alle scuole autonome di elaborare un proprio curriculum di istituto.

Una rilettura critica delle *Indicazioni* del 2007

La proposta del 2007 mostra un processo di unificazione ancora più accentuato del primo ciclo, tanto da lasciare in ombra la specificità della scuola secondaria di I grado, che viene connotata da poche sintetiche considerazioni, nelle quali l'unica concessione è "*la valorizzazione delle discipline*" intese come "*punti di vista sulla realtà e come modalità di interpretazione, simbolizzazione e rappresentazione del mondo*". Poco si dice sulla fondamentale funzione della scuola media nella *ricerca di senso* del lavoro scolastico, senza la quale, proprio negli anni della prima adolescenza, gli alunni possono maturare atteggiamenti di non disponibilità alla fatica dello studio; oppure su come la crescita delle competenze vada sistematicamente motivata e attestata, soprattutto in un'età in cui si avverte il bisogno di misurarsi nella società e di aprirsi ad ambiti più allargati rispetto alla famiglia e ai più stretti compagni di scuola.

La scuola media è chiamata a gestire il difficoltoso passaggio dalla naturale propensione a seguire l'adulto, tipica dell'infanzia, alla presa di distanza per affermare la propria individualità, dove l'appartenenza al gruppo è dominante e talora il gruppo stesso diviene l'autorità principale cui i ragazzi fanno riferimento o dove le diverse condizioni di sviluppo e di elaborazione dell'identità di genere risultano assolutamente cruciali.

Questi diversi atteggiamenti condizionano il rapporto insegnamento/apprendimento e richiedono alla scuola di saper realizzare l'incontro degli alunni con le discipline attraverso esperienze autentiche e significative, senza crediti in bianco rispetto a un'ipotetica utilità futura.

Tra primarietà e secondarietà

Dalle *Indicazioni* del 2007 esce dunque un quadro di continuità all'interno del I ciclo, come non era accaduto in precedenza; non bisogna tuttavia sottovalutare il fatto che la scuola media, settore di breve durata e stretto fra due percorsi più lunghi e incisivi, ha caratteristiche organizzative e professionalità dei docenti più simili a quelle della scuola secondaria di II grado. Istituzionalmente appartiene al I ciclo, ma elettivamente continua a rispecchiarsi nel II ciclo. Cerchiamo di capire il perché.

Nata con il dichiarato scopo di creare pari opportunità fra i ragazzi e costruire un'adeguata formazione di base per tutti, la scuola media non ha però

ottenuto, fino a ora, risultati del tutto soddisfacenti, come si evince dagli *esiti degli apprendimenti* che registrano, al termine della terza media, oltre il 35% di valutazioni insufficienti o appena sufficienti. Programmi e Indicazioni non sempre hanno aiutato a interpretare le caratteristiche e i bisogni formativi dei ragazzi dagli 11 ai 14 anni, nel loro rapporto con le discipline scolastiche e il loro valore formativo e orientativo. La scuola media è, allo stesso tempo, la scuola delle esperienze e delle conoscenze, degli esperimenti e delle teorie, delle discussioni e delle argomentazioni, delle esplorazioni sul campo e dello studio dei testi ed è questo che la rende unica, indispensabile e complessa.

Emergono dunque, nel vissuto esperienziale della scuola media, alcuni nodi e alcune criticità che vale la pena esplicitare. Ci riferiamo a temi quali:

- l'individualizzazione/personalizzazione dei percorsi scolastici a garanzia dell'effettiva centralità dell'alunno in tutte le sue valenze e potenzialità;

- la continuità verticale dei percorsi di istruzione e formazione, da rileggere in relazione al riordino della scuola secondaria di II grado;

- l'orientamento verso successivi percorsi di apprendimento anche in funzione degli esiti e delle competenze raggiunti, per contrastare i fenomeni di dispersione, ripetenze e abbandoni nei primi anni della secondaria superiore;

- la ricerca di risorse e di modalità organizzative, particolarmente ora in cui è necessario coniugare funzionalmente la carenza di risorse interne e la pluralità dei luoghi educativi.

Gli ultimi orientamenti del Ministero

Con *Atto di indirizzo* del Ministro dell'8 settembre 2009 vengono individuati i criteri generali necessari ad armonizzare gli assetti pedagogici, didattici e organizzativi del nuovo impianto scolastico del primo ciclo agli obiettivi previsti dal nuovo ordinamento (D.P.R. 89/2009).

Vengono così tracciate le linee guida nazionali per la ricerca e l'elaborazione da parte delle scuole autonome, anche in rete con altre agenzie formative, di opportunità progettuali e di scelte curriculari. È questo un elemento di riferimento, nella sostanziale logica della *Qualità*, per la riflessione, l'autovalutazione e l'elaborazione di piani di sviluppo e di miglioramento, che ha come assi portanti i *Valori educativi* (contributo alla crescita umana e civile), i *Saperi* (per porre le basi per il completamento del percorso di istruzione), la *Valutazione* e l'*Organizzazione*.

Tenendo in considerazione questi assi e i criteri per una 'buona scuola' dai 3 ai 14 anni, esplicitati nel documento ministeriale, ciascuna scuola, e in particolare quella di I grado per quanto di sua pertinenza, potrà e dovrà rivisitare

le proprie priorità di intervento e ridefinire scelte e percorsi, ottimizzando e valorizzando ogni utile esperienza pregressa.

I valori educativi per un nuovo umanesimo

I ragazzi della scuola media vivono la fase più turbolenta e problematica della loro crescita e presentano motivazioni e interessi che non sempre riescono a dialogare con le offerte istituzionali. Il disagio comincia ad assumere forme preoccupanti, generando perdita di senso e di interesse verso le proposte culturali e formative della scuola e producendo non solo livellamento verso il basso degli apprendimenti e dispersione scolastica, ma anche scarso rispetto degli altri e di se stessi.

Il permanente richiamo alla formazione dei cittadini di oggi e di domani deve indurre ad affrontare la sfida della riaffermazione di valori educativi che oggi sembrano offuscati: senso civico, responsabilità individuale e collettiva; valori che i ragazzi sono ancora disponibili a rispettare, se praticati con coerenza e non solo imposti o predicati.

Si prefigura quindi una scuola media accogliente, che abbia la capacità e il coraggio di confrontarsi e misurarsi, dimostrando le proprie competenze, anche sui terreni propri dei ragazzi, in particolare con strutture linguistiche e cognitive rinnovate dall'uso degli strumenti multimediali. La realizzazione di una scuola che non rifugge la realtà di oggi, nella quale i pre-adolescenti sono immersi, propone una precisa riflessione sul tema del rapporto tra il singolo e la società attraverso gli spazi della promozione e del riconoscimento di competenze personali.

Un ambiente 'educativo' di apprendimento

Non si tratta solo di introdurre la nuova disciplina "Cittadinanza e Costituzione", ma di pensare a competenze integrate anche negli obiettivi didattici e di operare quotidianamente e collegialmente entro uno spettro di dimensioni utili allo sviluppo di attitudini e di atteggiamenti positivi quali partecipazione piena, impegno, responsabilità, iniziativa.

La scuola media di oggi è quindi chiamata a offrire all'allievo uno spazio reale e concreto al cui interno promuovere capacità progettuali e riflessive, mobilitandole in un contesto in cui utilizzare conoscenze e abilità. Va costruito uno spazio di autonomia e di responsabilizzazione nel quale ciascuno possa affrontare il compito affidato, attraverso il confronto costruttivo con i coetanei e agendo in un *ambiente di apprendimento*, come insieme predisposto di spazi, di tempi e di regole.

Attuando da molti decenni l'inclusione nell'età della prima adolescenza, la scuola media ha maturato esperienze preziose, possedendo gli strumenti per continuare a offrire a ciascuno l'opportunità di raggiungere la piena realizzazione di sé, tenendo presente come lo sviluppo di valori educativi non debba essere disconnesso dagli apprendimenti né delegabile a specifiche figure, professionali o meno, interne o esterne alla scuola stessa, ma sia un impegno collettivo da condividere, anche attraverso il recupero di riflessioni sulla valenza formativa ed educativa delle discipline, intese come qualcosa di più ampio delle materie di studio.

In sintesi, come indicato nell'Atto di indirizzo nella ridefinizione delle priorità per la scuola secondaria di I grado: *“Occorre costruire un curriculum di scuola definito e puntuale sui reali bisogni formativi degli adolescenti di oggi, sulle loro modalità di apprendimento, sulle loro forme di aggregazione sociale, sul loro rapporto con gli adulti (genitori, educatori, docenti...)”*.

Saperi e valore formativo delle discipline

“La ex scuola media non è più, anche in riferimento all'obbligo, scuola terminale; ha il compito di assicurare a ogni allievo il consolidamento delle padronanze strumentali (lettura, scrittura, matematica, lingue...) e della capacità di apprendere, oltre a un adeguato livello di conoscenze e di competenze, che formano la piattaforma su cui costruire il successivo percorso” (Atto di indirizzo, 2009).

Un curriculum adeguato alla formazione di tutti gli alunni e al proseguimento degli studi richiede necessariamente di ripensare le discipline in termini di *nuclei fondanti e generativi*, capaci di far maturare un rapporto positivo con esse e funzionali a successivi approfondimenti e ampliamenti. Occorre, quindi, avere il coraggio di abbandonare la logica aggiuntiva fin qui percorsa e la strada dei mega programmi, suggestivi e coinvolgenti per i professionisti, ma spesso inattuabili, con conseguenti tagli e scelte del tutto individuali che non rendono comparabili i percorsi e gli esiti scolastici sul territorio nazionale (le prove INValSI e OCSE-PISA evidenziano tale disomogeneità).

L'autonomia didattica dovrà esercitarsi piuttosto sulla scelta di metodologie, di strumenti e di ambienti di apprendimento opportuni per il raggiungimento, in un determinato contesto, degli obiettivi richiesti, senza la necessità di prescrizioni relative all'organizzazione dell'attività d'aula. In realtà le più recenti *Indicazioni* hanno prefigurato riferimenti essenziali che possono poi essere sviluppati con responsabilità di scelta e in funzione dei traguardi per lo sviluppo di competenze da far raggiungere a tutti gli allievi.

Ciò permette di costruire percorsi sostenibili e credibili, dove contenuti e articolazioni disciplinari non sono individuati a posteriori per 'sottrazione o rinuncia' (rispetto al tempo orario mancante o all'incapacità degli alunni ad acquisire tutte le proposte), ma con una scelta preventiva che consenta un'acquisizione di conoscenze e abilità di base in termini di stabilità, coesione e coerenza degli apprendimenti, aperti ai successivi sviluppi.

Core curriculum e competenze chiave

Nell'elaborazione del curriculum disciplinare per lo sviluppo dei saperi e nel tentativo di allargarne il panorama culturale, risulta del tutto improduttivo 'zippare' nella testa degli studenti una quantità aumentata di contenuti. L'indicazione sempre più condivisa, anche per le discipline più strutturate e oggetto di valutazione esterna, è invece: pochi concetti e metodi fondamentali, acquisiti in profondità.

Occorre, inoltre, tenere presente che oggi l'esperienza di apprendimento dell'alunno si arricchisce continuamente di stimoli, apporti, contributi esterni, che provengono dalla famiglia, dal territorio, dai *new media*, che la scuola non può disdegnare ma deve impegnarsi a connettere e far dialogare con l'apprendimento formalmente proposto in classe in un rapporto di interazione e integrazione. È evidente l'obiettivo di riempire di senso l'impegno scolastico e superare la disconnessione scuola-società-vita, intendendo ad esempio i nuovi linguaggi, gli strumenti e le rinnovate necessità sociali come opportunità e non come ostacoli o contrapposizioni al proprio lavoro (Raccomandazione europea del luglio 2010).

Una riflessione nuova, poi, viene dal richiamo dell'Atto di indirizzo a un diverso ruolo delle discipline previste nel piano di studio. L'invito è a porre una particolare attenzione a quelle aree e discipline in cui gli esiti delle indagini internazionali e nazionali denunciano le sofferenze più marcate, considerando quindi la necessità di una buona preparazione in italiano, in matematica, nella lingua inglese, nelle scienze. Accanto a queste si deve poi garantire lo sviluppo di conoscenze e competenze di ordine storico, geografico e sociale, nonché il gusto per tali forme di conoscenza, da coltivare anche in *dimensione interdisciplinare*. *"Su un altro piano, la formazione di ordine intellettuale-disciplinare deve essere completata e sostenuta da quella artistica e musicale come da quella corporea, nello spirito di un'educazione integrale"*. A parità di dignità delle varie discipline, le scelte formative all'interno delle stesse sembrano prospettarsi in modo non uniforme.

Particolari interventi (nuove tecnologie, musica strumentale, pratica sportiva, approcci sperimentali e laboratoriali, scrittura creativa...) possono poi contribuire a far emergere potenzialità, talenti, creatività.

La valutazione formativa e il voto in decimi

Il tema della valutazione ha rappresentato e rappresenta ancora un nodo centrale per la scuola, non del tutto approfondito. La consapevolezza che la valutazione fa parte integrante dell'intero processo educativo ha spostato da tempo l'attenzione dalla centratura rispetto a contenuti e conoscenze disciplinari ai processi e alla crescita e maturazione personale dell'allievo, venendosi a connotare come valutazione formativa. Il recente Regolamento sulla valutazione (D.P.R. 122/2009) riprende e fa propri i diversi aspetti della valutazione stessa indicandone tre oggetti sostanziali: il processo di apprendimento, il comportamento e il rendimento scolastico.

In un'ottica di processo complessivo di crescita e di formazione, occorre chiarire e approfondire il rapporto che lega i tre elementi, specificando i segnali che identificano ciascuno di essi, i criteri per la loro osservazione, gli strumenti utilizzabili per la misurazione dei livelli raggiunti. Parimenti è opportuno riflettere sul significato di termini quali contenuto, standard di prestazione, livelli di competenza.

La valutazione degli apprendimenti e la certificazione delle competenze diventano, dunque, gli atti conclusivi di un percorso, di cui devono testimoniare la coerenza. Nei documenti ministeriali – Regolamento sulla valutazione e Atto di indirizzo – emergono e si intrecciano due logiche di fondo: da un lato, la volontà di rispettare l'autonomia delle istituzioni scolastiche e di valorizzare il percorso di crescita del singolo studente e, dall'altro, l'esigenza di salvaguardare un quadro nazionale unitario, che impedisca i rischi della frammentazione. I docenti e le scuole vengono chiamati ad assumere la diretta responsabilità di valutare, documentare, certificare gli apprendimenti e le competenze personali maturate dallo studente, mentre la salvaguardia di un quadro nazionale unitario è affidata a dispositivi predisposti dallo Stato, che al momento si concretizzano in prove standardizzate al termine del primo anno e all'interno dell'esame di Stato finale.

Occorre far tesoro delle diverse stagioni della valutazione (dai voti ai giudizi, dagli indicatori di apprendimento agli aggettivi sintetici e poi ancora ai voti) per affrontare le nuove prospettive salvaguardando l'idea di una valutazione formativa (che rappresenta uno strumento un aiuto per riflettere sui processi e migliorarli). Emergono però nuove esigenze. Il percorso formativo

è ora meglio scandito da tappe e traguardi intermedi che devono essere rispettati, richiamando direttamente la responsabilizzazione di ogni scuola verso i risultati e i livelli di apprendimento raggiunti da ciascuno, determinanti per l'ammissione alla classe successiva o all'esame di Stato.

La reintroduzione dei voti in decimi non è risolutiva di molte questioni ancora aperte (si pensi all'ammissione alla classe successiva con la sufficienza in ogni disciplina, alle modalità – la media aritmetica delle prove – di rilascio del voto finale d'esame). Per non banalizzare o vanificare la valenza orientativa della valutazione finale i criteri di valutazione dovranno essere trasparenti, credibili e coerenti.

L'organizzazione didattica

Variabile significativa per ogni scelta curricolare è l'individuazione del tempo scuola, o meglio, di un tempo formativo che include ma non esaurisce il tempo scolastico e che presuppone una negoziazione tra scuola, famiglia e territorio. Poiché gli apprendimenti non sono più proposti in una logica cumulativa, ma di essenzializzazione, è bene esplicitare ogni delimitazione del campo di intervento e coinvolgere e responsabilizzare attorno a questa scelta gli altri soggetti disponibili, in una sorta di patto formativo esteso e quindi di ambiente di apprendimento allargato.

Quando nella scuola il sapere, la conoscenza, la lettura e interpretazione della realtà sono intesi come partecipazione dello studente e questi è in grado di integrare ogni nuova informazione, da qualunque parte provenga, nel suo sistema concettuale preesistente, si favorisce in lui la disposizione all'esplorazione conoscitiva e l'incentivo verso ulteriori apprendimenti, in quanto riconosciuti spendibili in ogni occasione e ambiente di vita. La sollecitazione è di mettere in atto strutture, servizi e modelli organizzativi che sappiano creare rete tra le varie agenzie formative ed educative per consentire di individualizzare e personalizzare i percorsi di crescita dei ragazzi, attraverso la possibilità di imparare anche in contesti diversi dal gruppo classe, in luoghi con funzioni di laboratorio, in spazi nei quali sia possibile elaborare progetti e sperimentare percorsi di ricerca.

Si tratta di vedere la scuola come contesto certamente privilegiato, ma ora non più unico e a sé stante, per rispondere a bisogni educativi e di apprendimento, aspirazioni di vita, progetti per il futuro, ma anche come luogo di incontro/confronto dove i ragazzi possano imparare a imparare, imparare a conoscere se stessi e a leggere poi il mondo in generale e il loro ambiente territoriale in particolare, interagendo con essi senza subirli passivamente. Labora-

tori tematici, opzionali, di livello, di elezione, destinati a gruppi di apprendimento, a classi aperte, da realizzarsi in forma modulare alternandosi fra loro, in contesti esperienziali ampi e concreti caratterizzano già alcune buone esperienze di progettazione innovativa centrata sul come si apprende.

Una scuola a centralità decentrata

Reti di scuole, reti interistituzionali e patti educativi territoriali possono in realtà implementare l'efficacia formativa della scuola per consentire a tutti i ragazzi di esprimere potenziali personali e di apprendimento, previo naturalmente uno sforzo congiunto di quanti sono disposti a sostenere questa modalità organizzativa.

La pluralità dei luoghi educativi richiede una sorta di 'centralità decentrata' della scuola, cioè una sua capacità di filtrare e amalgamare le molteplici esperienze educative e cognitive dei ragazzi.

Si prospetta un modello di scuola come realtà aperta e capace di dare risposte, che sa guardare avanti e sa agire e operare all'interno della comunità; un modello fondato su capacità decisionali e corresponsabilità territoriale.

Questa è la sfida della scuola secondaria di I grado oggi, uno snodo scolastico impegnativo e insostituibile, che, avendo a disposizione le risorse dell'autonomia e della professionalità del suo personale, è chiamata a tradurre in prassi operativa quanto indicato nell'Atto di indirizzo 2009: *"Porre al centro l'alunno e il suo percorso di formazione e di apprendimento, rispettare le individualità, riconoscere talenti tenendo comunque presenti le mete da raggiungere, promuovere la crescita, superare le difficoltà individuali"*.

FARE RICERCA E INNOVAZIONE CON LE INDICAZIONI

Paola Vanini

La traccia di un percorso trasversale

Per mettere in evidenza il potenziale innovativo della ricerca sui curricoli disciplinari, effettuerò una zoomata sui lavori del gruppo “Corpo, Movimento Sport”, che conosco meglio per il fatto di avervi preso parte direttamente, ma anche per il suo carattere paradigmatico.

Cercherò di presentare le considerazioni ivi scaturite depurandole dai riferimenti specifici alla disciplina entro cui sono maturate, in modo che possano essere colte nella loro valenza trasversale.

Gran parte dell’attività del gruppo, dopo gli incontri preliminari, si è indirizzata a cercare una risposta alle seguenti domande:

- Cosa cambia, sostanzialmente, nella progettazione per competenze?... e nel lavoro d’aula? È sufficiente, per esempio, sostituire la parola ‘obiettivi’ con il termine ‘competenze’ e lasciare tutto come sta?
- Come impostare la didattica quotidiana?
- Come graduare le competenze, come descriverle?
- Quali indicatori considerare per la verifica?
- C’è un valore aggiunto in questo tipo di didattica?
- Ne vale la pena?

Consultando la letteratura, abbiamo proceduto a un’esplorazione attenta del significato del termine ‘competenza’, a partire dalle definizioni di ‘conoscenza’ e ‘abilità’ che vi sono connesse. L’intenzione non era solo quella di percepire con chiarezza e condividere il senso di questi termini, ma anche di ricavarne possibili implicazioni didattiche. Nel riquadro sono riportate alcune definizioni sintetiche per ripercorrere insieme la traccia del lavoro.

Leggendo in particolare la definizione di Pellerey, riconosciamo nella struttura di ogni competenza tre componenti essenziali:

- una di natura cognitiva, che riguarda la comprensione dei concetti coinvolti;
- un’altra di natura operativa, che concerne le abilità, il saper applicare;
- una terza di natura affettiva-motivazionale, che coinvolge gli atteggiamenti, i valori, le motivazioni del soggetto.

Conoscenze

- Risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Insieme di teorie e pratiche relative a un settore di lavoro o studio (Quadro europeo delle qualifiche).

Abilità

- Capacità di applicare conoscenze per portare a termine compiti e risolvere problemi. Sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo, creativo) o pratiche (abilità manuali, uso di metodi, strumenti) (Quadro europeo delle qualifiche).

- Schemi di azioni più o meno complessi e automatizzati svolti con la correttezza e la velocità necessarie alla realizzazione di un compito (Pellerey).

Competenze

"Ciò che sanno fare gli studenti nella vita quotidiana con quanto hanno imparato a scuola" (OCSE PISA).

"Capacità di mettere in moto e di coordinare: risorse interne (conoscenze, abilità, disposizioni, motivazioni, interessi) e quelle esterne disponibili, per affrontare positivamente compiti o situazioni sfidanti" (Pellerey).

L'azione educativa volta ad alimentare competenze dovrà quindi stimolare tutte e tre queste componenti:

- far acquisire i contenuti teorici che stanno alla base di una determinata competenza;
- esercitare adeguatamente le abilità relative;
- stimolare gli alunni a cogliere il significato, l'utilità, delle conoscenze e delle abilità suddette, in modo che si sentano motivati a metterle in atto ogni volta che il contesto lo richieda.

Cosa significa promuovere l'acquisizione di conoscenze?

Non è sufficiente, evidentemente, controllare che l'alunno abbia memorizzato e sappia ripetere, ma è bene assicurarsi che abbia colto con chiarezza il senso di un concetto, di un processo, lo abbia interiorizzato nelle sue connotazioni essenziali, nella sua struttura, lo possieda e lo usi. È importante quindi, anche dopo buone esposizioni orali o esercizi eseguiti con successo, non accontentarsi del risultato ma invitare l'alunno a rappresentarsi con chiarezza i concetti, a ripercorrere mentalmente i processi, per diventarne consapevole, svincolarli dal 'qui e ora' e usarli poi in altri contesti compatibili struttural-

mente (isomorfi). Le domande che seguono sono esemplificative al riguardo: Che processo hai usato per superare questo ostacolo (questo problema)? Prova a ripercorrerlo mentalmente. Cosa hai fatto innanzitutto... e poi? Cosa è cambiato rispetto a quando non riuscivi? Potresti usare queste strategie in altri compiti? In altre materie? In qualche gioco? In qualche altra situazione? Che significa questo concetto? Spiegalo con le tue parole. Possiamo ritrovarlo in altri ambiti?

Se le competenze consistono nell'usare e trasferire conoscenze e abilità in contesti diversi da quelli in cui sono state apprese, stimolare intenzionalmente il **transfer** diventa una delle azioni cruciali della didattica quotidiana, un modo per abituare gli alunni a infrangere le barriere virtuali che imprigionano i contenuti e stimolarli a cercare connessioni personali con la vita.

Come esercitare abilità?

Il primo passo consiste nell'identificare le abilità che stanno alla base delle competenze che si intendono suscitare, o almeno quelle peculiari ed essenziali, consapevoli che molte abilità, più generali, si acquisiscono anche in modo informale in contesti diversi da quello scolastico¹².

Se si vuole dunque che gli alunni arrivino a padroneggiarle, che esse diventino 'automatiche', come prevede la loro definizione, non basta che gli studenti ne facciano esperienza *una tantum*, nel corso di un compito o di un breve progetto, è necessario, invece, che siano chiamati spesso a usarle. La letteratura relativa alle attività motorie e sportive – ma le considerazioni che seguono potrebbero essere trasferite su un piano didattico più generale – suggerisce che è necessario dedicare prima un po' di tempo all'apprendimento di ognuna di esse, singolarmente, fintanto che non si sia raggiunta una certa approssimazione nel gesto complesso, per evitare confusioni e interferenze. Tuttavia ripetere a lungo la stessa abilità avulsa dalle altre, per perfezionarla, rischia di circoscrivere l'apprendimento al contesto dell'esercitazione, impegna poco il soggetto sul piano cognitivo e mnestico e fornisce un limitato arricchimento della sua esperienza, oltre a richiedere un tempo di cui la scuola non dispone. Il prima possibile, quindi, è consigliabile porre l'alunno di fronte a compiti progressivamente più complessi e meno familiari che gli richiedano di utilizzare ed esercitare le abilità apprese singolarmente, alternandole fra loro in sequenze non fisse, ma random, e lo stimolino a processi di raccolta e analisi delle informazioni necessari a produrre risposte adeguate a situazioni che cambiano. Compito dell'insegnante è, dunque, selezionare e proporre at-

¹² La stessa considerazione vale ovviamente anche per le conoscenze.

tività e situazioni significative che, dosando adeguatamente il livello di novità e complessità, permettano agli alunni di esercitare adeguatamente, in forme non rigide né addestrative, le abilità da acquisire, che solo successivamente a questa fase di consolidamento, potranno diventare oggetto di verifica.

In che modo potenziare la motivazione?

La componente energetica-motivazionale insita nell'espressione di qualsiasi competenza è in genere la più trascurata. Eppure, per produrre un comportamento competente di fronte a un compito, non basta che il soggetto possieda conoscenze e abilità adatte ad affrontarlo, occorre anche che si senta motivato a metterle in gioco. Non a caso nell'indagine OCSE PISA gli item per valutare le competenze, nei 3 ambiti della ricerca (lingua, scienze, matematica), sono affiancati da questionari per sondare atteggiamenti, opinioni, attribuzioni di valore da parte degli studenti rispetto ai contenuti di quegli ambiti. Ci siamo chiesti, allora, come alimentare questa componente nella didattica quotidiana. Il discorso a questo punto si fa complesso perché riguarda il senso stesso dell'insegnare e dell'apprendere. Mi limiterò a tracciare il filo del percorso seguito nel gruppo, attraverso alcune considerazioni: è più probabile che un alunno faccia proprie, rielabori personalmente e riutilizzi, anche in contesti di vita, le conoscenze e le abilità acquisite a scuola, se il loro apprendimento è stato in qualche modo significativo e se risulta legato alla percezione di un rafforzamento di sé, della propria autostima.

Pensiamo quindi sia importante, nella didattica quotidiana, far leva su questi due aspetti.

Da una parte far trasparire il *significato*, il valore che le attività su cui vogliamo catturare l'attenzione dei ragazzi hanno innanzitutto per noi; sensibilizzarli al fascino, alla bellezza, o anche solo all'utilità di certi contenuti, parlare alla mente con la forza del cuore; stimolarli a trovare un personale senso alle cose, alle azioni, senza togliere loro la fatica di cercarlo. E qui si aprirebbe anche tutto il vastissimo discorso relativo all'adozione di modalità didattiche che inducano alla ricerca, alla scoperta, in una parola, al coinvolgimento attivo degli studenti, anche quando i contenuti da proporre non hanno un interesse immediato per loro.

La seconda componente da considerare per alimentare con maggiori probabilità negli alunni la motivazione a usare, anche in contesti di vita, le conoscenze e le abilità acquisite a scuola, pensiamo possa essere il piacere legato al loro apprendimento, la *percezione di competenza* personale sperimentata nell'apprenderle, nonostante la fatica, lo sforzo, il timore precedenti la con-

quista. Questo implica per gli insegnanti il dovere di essere esigenti, di chiedere, ma anche la capacità di proporre ai ragazzi sfide che si collochino, come direbbe Vygotsky, nella loro “fascia di sviluppo prossimale”, ossia poco al di sopra del livello delle loro prestazioni autonome, perché possano, con buone probabilità, essere affrontate con successo e rafforzare negli studenti percezioni di stima e di fiducia.

A questo riguardo, ci pare cruciale il ruolo del docente: è colui che con sapienza predispone le condizioni per il successo, per alimentare quel circuito virtuoso da cui l'apprendimento trae energia; orienta l'alunno a scorgere aspetti positivi anche all'interno di prestazioni non del tutto soddisfacenti, per affrontare poi con più forza le carenze; lo abitua a misurare i suoi progressi sulla base del punto di partenza e delle sue possibilità e non solo in rapporto ai risultati dei compagni; lo aiuta a impadronirsi dei criteri per autovalutare le sue prestazioni e per avere un maggiore controllo, un maggiore potere sul suo apprendimento.

Ipotizziamo che queste percezioni abbiano un ruolo consistente nell'indurre gli studenti a far propri e a utilizzare, anche per scopi personali, gli apprendimenti a esse legati.

Criteri per descrivere e graduare le competenze

Il gruppo di ricerca si è interrogato, inoltre, su come descrivere e graduare le competenze degli alunni quando queste si esprimono a un livello inferiore rispetto ai traguardi previsti dalle *Indicazioni*.

Analizzando alcuni documenti internazionali che presentano scale di competenze già graduate¹³, ci siamo chiesti quali fossero i criteri sottesi a tale graduazione e abbiamo scoperto che questi fanno riferimento a due aspetti correlati alla competenza:

- il *compito*, sulla quale questa si esprime¹⁴;
- il *comportamento del soggetto* nell'affrontare quel compito.

Per ognuno di questi aspetti abbiamo estrapolato tre parametri implicati nella graduazione, grazie anche alla conoscenza di metodi didattici che ne

¹³ Quadro comune europeo per le lingue (2001); Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli (2006); Indagine OCSE-PISA (2006).

¹⁴ Avevamo già notato, nell'analizzare la definizione di competenza, come questa non potesse essere espressa genericamente, ma fosse riferita a compiti e contesti specifici, o, per meglio dire, a famiglie di compiti, avendo un carattere trasversale.

fanno largo uso, come ad esempio il metodo Feuerstein. Ecco i parametri individuati:

per quanto riguarda il compito:

- la novità,
- la complessità,
- l'astrazione;

per quanto riguarda il comportamento del soggetto:

- l'efficienza,
- l'autonomia,
- la responsabilità.

Riporto di seguito alcuni brani sull'argomento, tratti dal *Quaderno* che documenta il percorso del nostro gruppo¹⁵.

Parametri relativi al compito

“La competenza richiesta per affrontare una situazione è tanto maggiore quanto minore è la familiarità dell'alunno con quel tipo di compito. È comprensibile che più aumentano gli elementi di novità e più viene messa alla prova la competenza del soggetto”.

“Un altro parametro su cui si può giocare per abbassare o alzare il livello di competenza richiesta da un compito è il suo grado di complessità. Questo aumenta col crescere del numero degli elementi che occorre conoscere, tenere sotto controllo, mettere in relazione, per affrontare la situazione e con l'aumentare del numero di operazioni che sono necessarie per portare a termine il compito.

La complessità è quindi strettamente correlata con la numerosità. Per abbassare il livello di complessità basta ridurre il numero di variabili in gioco o di operazioni da compiere; si procede invece in direzione opposta, se si vuol rendere il compito più impegnativo e complesso” e quindi se si vuole alzare il livello di competenza richiesto per affrontarlo. “L'astrazione è forse il parametro che ha meno bisogno di esplicitazioni per essere compreso. Ognuno coglie intuitivamente come il maggior livello di astrazione di un compito sia in rapporto diretto con una maggiore richiesta di competenza”.

¹⁵ I brani virgolettati di questi paragrafi sono tratti da: P. Vanini, *Il valore aggiunto della didattica per competenze*, in P. Vanini (a cura di), *Corpo movimento sport. Dalle indicazioni alla pratica didattica*, Tecnodid, Napoli, 2010.

Parametri relativi al comportamento dell'alunno

“Una prestazione si considera ‘efficiente’ quando il soggetto riesce a eseguire un compito in modo ‘pulito’, conseguendo il risultato atteso, con il minor dispendio possibile di tempo e di energie. Sono indicatori di efficienza: la correttezza e la precisione del risultato, la rapidità e la fluidità del processo, ma anche una ridotta percezione di sforzo durante l’esecuzione.

L’efficienza è il frutto della padronanza di abilità e conoscenze, è quindi intimamente legata alla competenza. Un’esecuzione corretta ma molto lenta e faticosa non può essere considerata efficiente e neppure espressione di una competenza matura, ma può segnalarne l’esordio in fase germinale.

Il parametro dell’autonomia in una prestazione fa riferimento alla capacità del soggetto di contare su sé stesso e autoregolarsi nell’esecuzione del compito, utilizzando le risorse disponibili nell’ambiente, ma facendo a meno del sostegno, del parere o della guida dell’adulto. Maggiore è il grado di autonomia nell’affrontare una situazione e più alto è il livello di competenza che l’alunno esprime. La responsabilità entra in gioco e può manifestarsi laddove vi sia un margine di discrezionalità che permetta al soggetto, analizzato il problema, di compiere scelte o decisioni (es. cosa fare? quando? dove?), assumere ruoli e affrontarne le conseguenze. Per esercitarsi, la responsabilità ha bisogno di compiti aperti, problematici, compatibili con più soluzioni e non prettamente esecutivi”.

Concludendo, quali innovazioni?

“Avere consapevolezza dei parametri suddetti e cominciare a manipolarli può aprire agli insegnanti un ventaglio interessante di possibilità didattiche e offrire loro almeno due ordini di vantaggi. Da un lato, essi possono calibrare i compiti da proporre agli alunni adattandoli al livello delle loro capacità; possono, per esempio, abbassare il grado di novità, di complessità, di astrazione di un compito e moderare la richiesta di efficienza, di responsabilità e di autonomia, per consentire agli alunni, come si diceva prima, di sperimentare piccoli successi, alzando poi progressivamente il tiro, per stimolare l’acquisizione di competenze di livello più elevato. D’altro lato, i docenti possono osservare il comportamento dei ragazzi, mentre affrontano un compito, alla luce di criteri chiari, che consentono loro di descrivere, valutare e certificare il livello di competenze notato”.

Alla fine del percorso di ricerca ci è sembrato di essere approdati su un terreno diverso da quello da cui eravamo partiti, ci siamo accorti, con sorpresa, di avere una consapevolezza più definita, meno fumosa del significato di

‘competenza’ e delle possibilità di innovazione didattica a essa connesse. Per riassumere, ci pare che esse siano riconducibili, in estrema sintesi, ai seguenti elementi di attenzione:

- stimolare con maggiore frequenza gli studenti a riflettere per *interiorizzare* e *padroneggiare* la *struttura* dei concetti, dei processi, dei contenuti e abitarli a *trasferirla* in contesti diversi ma isomorfi;
- *esercitare* con sistematicità le *abilità* perché diventino automatiche, ma all’interno di situazioni in cui i ragazzi possano sperimentarsi come *produttori attivi* del loro apprendimento e cimentarsi gradualmente con la *novità*, la *responsabilità*, l’*autonomia*, avvertendone il fascino e il *significato* e irrobustendo la propria *autostima*¹⁶.

Questi spunti, che forse chi insegna con passione e riscontri in parte utilizza già, più o meno consapevolmente, sono strumenti che possono arricchire la nostra valigia degli attrezzi, ogni mestiere ne ha una. Ma l’anima della professione è qualcosa di più, di precedente. Credo sia innanzitutto una questione di *sguardo*: uno sguardo interessato alla persona, alle sue possibilità, a ciò che può divenire, anche a partire da situazioni compromesse; uno sguardo che suscita, che induce a tentare con sfide sapienti, che spinge a crescere. Per questo vorrei concludere questo contributo riprendendo una considerazione di Petracca, relativa alla nostra attività di insegnanti: “*Alla fine di una giornata di lavoro, la domanda che dovremmo porci non dovrebbe più essere: Ho fatto delle belle lezioni oggi? Ma piuttosto: Cosa ho suscitato nei miei alunni, oggi?*” (C. Petracca, 2010).

Bibliografia

- Bertollo M., *Trasformare le capacità in competenze*, in Eid L., *Le competenze nelle scienze motorie e sportive*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- Cecilian A., *Le competenze nelle scienze motorie*, in Berardi F., Vicini M. (a cura di), *Attività motorie. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*, Tecnodid, Napoli, 2007.
- INValSI, *Rapporto nazionale OCSE-PISA 2006*, Armando, Roma, 2006.

¹⁶ Nel lavoro del gruppo di ricerca, per rendere più definita e circoscritta la riflessione su questo argomento, ci si è limitati a prendere in considerazione le *competenze disciplinari*, che in parte possono essere considerate il veicolo per l’acquisizione anche di quelle *trasversali*, consapevoli che alla maturazione di queste ultime concorrono anche altri fattori: le esperienze extrascolastiche, l’organizzazione del lavoro d’aula, il clima del gruppo classe...

- Marostica F., *Competenze@competenze per il successo formativo e non*, in "Innovazione educativa", n. 4, 2003.
- ANSAS, *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia? La normativa italiana dal 2007*, MIUR, Firenze, 2007.
- Pellerey M., *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia, 2006.
- Petracca C., *Conclusioni* in Spinosi M. (a cura di) *Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità. Promuovere apprezzare certificare*, Tecnodid, Napoli, 2010.
- Rey B., *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Sandrone G., *La didattica laboratoriale* in "Scuola e didattica", n. 9, La Scuola, Brescia, 2004.
- Vanini P., *Potenziare la mente? Una scommessa possibile. L'apprendimento mediato secondo il metodo Feuerstein*, Vannini, Brescia, 2003.
- Vanini P., *Il valore aggiunto della didattica per competenze* in Vanini P. (a cura di), *Corpo Movimento Sport. Dalle indicazioni alla pratica didattica*, Tecnodid, Napoli, 2010.

Atto di indirizzo MIUR 8 settembre 2009: *Riforma primo ciclo.*

1. L'autonomia delle istituzioni scolastiche: un quadro di riferimento irrinunciabile

L'autonomia scolastica è ormai una realtà da tempo consolidata. Può e deve quindi costituire un supporto efficace all'attuale fase di rinnovamento della scuola italiana. Correttamente intesa, infatti, l'autonomia delle scuole – un principio ormai dichiarato a chiare lettere nella nostra Costituzione – si configura come un articolato dispositivo di mezzi, di opportunità e di risorse per raggiungere l'obiettivo prioritario di ogni sistema educativo: il successo scolastico delle giovani generazioni. L'autonomia si pone dunque come essenziale e ineliminabile sfondo del complessivo processo di miglioramento in atto del sistema scolastico, da realizzare oggi – nella presente fase di congiuntura – con i vincoli posti dall'art. 64 della legge 133/2008 e dalle relative norme applicative.

In coerenza con gli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione e nel rispetto della libertà di insegnamento, delle scelte educative e formative dei genitori e del diritto ad apprendere degli studenti, l'autonomia è lo strumento e la risorsa attraverso cui adottare metodi di lavoro, tempi di insegnamento, soluzioni funzionali alla realizzazione dei piani dell'offerta formativa e alle esigenze e vocazioni di ciascun alunno.

Il principio e gli strumenti dell'autonomia didattica tutelano una libertà progettuale comprensiva dell'eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi, oltre che dello sviluppo delle diverse opzioni metodologiche, a tutela effettiva della libertà di insegnamento di ciascun docente. anzi auspicabile che sempre più questi spazi di libertà siano utilizzati dagli insegnanti per sviluppare in modo coerente e far convivere e mettere a confronto nelle scuole autonome ipotesi pedagogiche e didattiche diverse. A partire da una consapevole assunzione del principio che la scuola di tutti non può conoscere una verità pedagogica obbligatoria, ma deve garantire la libertà dei percorsi attraverso cui raggiungere gli obiettivi di apprendimento comuni al sistema nazionale di istruzione e la possibilità di arricchirli ulteriormente da parte delle singole scuole dell'autonomia.

L'autonomia organizzativa consente a sua volta di dare al servizio scolastico flessibilità, diversificazione, efficienza ed efficacia e di realizzare l'integrazione e il miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, anche attraverso l'introduzione e la diffusione di tecnologie innovative. Con l'autonomia organizzativa si creano le condizioni per "il superamento dei vincoli in materia di unità oraria di lezione, dell'unitarietà del gruppo classe e delle modalità di organizzazione e di impiego dei docenti, secondo finalità di ottimizzazione delle risorse umane, finanziarie,

tecnologiche, materiali e temporali, fermi restando i giorni di attività didattica annuale previsti a livello nazionale, la distribuzione dell'attività didattica in non meno di cinque giorni settimanali, il rispetto dei complessivi obblighi annuali di servizio dei docenti previsti dai contratti collettivi, che possono essere assolti invece che in cinque giorni settimanali anche su base di apposita programmazione plurisettimanale" (cfr. Legge 15 marzo 1997, n. 59, articolo. 21, comma 8).

Le scuole pertanto, utilizzando gli strumenti dell'autonomia didattica e organizzativa, hanno la possibilità, singolarmente o in rete, di ampliare la propria offerta formativa sia nell'ambito del sistema scolastico, sia a mezzo di integrazioni e raccordi con le realtà del territorio. Inoltre, le quote di flessibilità previste per l'attuazione dell'autonomia rendono possibile un ulteriore potenziamento delle opportunità di istruzione e formazione.

2. L'armonizzazione delle "Indicazioni" e l'essenzializzazione dei curricula: un'opportunità progettuale per le scuole dell'autonomia.

Come è noto, negli ultimi anni le Indicazioni nazionali di cui agli allegati A, B e C del decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 come aggiornate dalle Indicazioni per il curriculum di cui al decreto 31 luglio 2007, sperimentate – queste ultime – nel biennio 2007/2008 e 2008/2009 hanno costituito un punto di riferimento per la progettazione dei piani dell'offerta formativa.

Il nuovo Regolamento dell'assetto ordinamentale organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione stabilisce ora che - per un periodo non superiore ai prossimi tre anni scolastici - continuino ad applicarsi le Indicazioni suddette, in attesa che si proceda alla loro compiuta armonizzazione. Essa è appunto prevista dal Piano programmatico elaborato dal Ministero dell'Istruzione, dell'università e della Ricerca di concerto con il Ministero dell'Economia e delle Finanze ed ha l'obiettivo di contemperare i contenuti tecnicamente rigorosi, essenziali per l'insegnamento, con l'accessibilità e la comprensione da parte dell'intera koiné scolastica e della pubblica opinione.

In tal senso acquista un peculiare rilievo, tanto più alla luce della esperienza degli istituti comprensivi, sia l'azione di ricerca sui temi della continuità e del curriculum verticale, sia le attività di elaborazione sulle conoscenze/competenze di base e sui traguardi da raggiungere al termine della scuola dell'infanzia e dei due segmenti della scuola del primo ciclo che da tempo stanno conducendo l'amministrazione, le associazioni professionali e disciplinari degli insegnanti, nonché - in primo luogo – il mondo della scuola "militante" nelle sue diverse articolazioni.

La prospettiva comune è appunto quella di pervenire a definizioni ed esiti dei curricula largamente condivisi dall'intera comunità educante. Sarà cura dell'amministrazione accompagnare questo complessivo processo con opportune misure.

In particolare saranno programmate, attivate e incentivate iniziative finalizzate a raccogliere, valutare e diffondere le migliori esperienze di ricerca didattica ed educativa anche in collaborazione con l'ANSAS e l'INVALSI.

Nel corso del triennio saranno previsti ed adottati strumenti e metodiche comuni per il sostegno e il riconoscimento del lavoro delle scuole.

Un piano di monitoraggio e di valutazione, assistito dalla periodica consultazione del CNPI, verificherà l'efficienza e gli esiti dell'iter triennale finalizzata all'armonizzazione delle Indicazioni nazionali e delle Indicazioni per il curriculum in vista della messa a regime.

1. I CRITERI

Una buona scuola per i bambini e i ragazzi dai 3 ai 14 anni è una priorità per il futuro delle giovani generazioni e per l'avvenire del Paese.

La scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado predispongono le basi necessarie al completamento, con il ciclo secondario, del percorso di istruzione e di formazione e offrono un fondamentale contributo alla crescita umana e civile di ciascun allievo.

A questo scopo è indispensabile:

1.1 porre al centro, nell'azione della scuola, l'alunno e il suo itinerario di formazione personale e di apprendimento;

1.2 mantenere in primo piano l'obiettivo di formare i cittadini di oggi e di domani;

1.3 operare per una scuola dell'inclusione;

1.4 fissare le tappe e i traguardi da superare nel percorso formativo continuo dai 3 ai 14 anni, secondo standard diffusi nell'area UE e OCSE;

1.5 verificare periodicamente e con sistematicità i progressi di ogni singolo alunno, soprattutto nelle capacità di base;

1.6 responsabilizzare ogni scuola rispetto ai risultati e ai livelli di apprendimento che i propri alunni sono chiamati a raggiungere;

1.7 definire e proporre un curriculum adeguato alla formazione degli alunni e al loro proseguimento negli studi;

L'adozione di questi criteri costituisce il presupposto indispensabile per porre a sistema e raccordare gli esiti di apprendimento attesi, gli interventi metodologici e didattici, i modelli organizzativi, le condizioni funzionali e i vincoli di compatibilità finanziaria.

A tal fine l'Amministrazione destinerà risorse specifiche per attività di approfondimento, di ricerca e di confronto.

1.1 Gli allievi e i loro percorsi

La scuola vive ed opera in una realtà in profonda trasformazione. Le sfide poste dalla rivoluzione digitale, dalla globalizzazione, dalla convivenza di culture e religioni diverse possono trasformarsi in opportunità, grazie anche all'azione educativa compiuta dalla scuola.

Come nel passato, deve essere in grado di svolgere la propria funzione educativa e offrire ai propri alunni, in rapporto alla loro età, sia i valori universalmente condivisi e previsti dalla nostra Costituzione, sia – oltre le necessarie conoscenze, abilità e competenze - gli strumenti adatti a leggere, affrontare e modificare la realtà.

I cambiamenti nel contesto costituiscono una costante. Pur variando di generazione in generazione, non mutano tuttavia la necessità di garantire, a ciascun allievo, le irrinunciabili basi culturali. La scuola è sempre tenuta a proporre un itinerario di studio e di apprendimenti che rispetti le individualità, riconosca i talenti, non perda mai di vista le mete da raggiungere, promuova la crescita di tutti e di ciascuno.

Ricerche recenti (Indagini internazionali come PIRLS e PISA; rilevazioni Invalsi...) segnalano però discontinuità nei risultati tra la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, evidenziano profonde disomogeneità tra i territori e mettono in luce un forte contrasto tra le conclusioni delle valutazioni interne e i risultati degli interventi esterni di valutazione (ad esempio quelli operati dall'Invalsi). Olti alunni del primo ciclo inoltre non sembrano padroneggiare le conoscenze e le competenze che sono la condizione per un positivo proseguimento del percorso scolastico nel secondo ciclo.

Come nella vita, così nella scuola - intesa quale un vero e proprio laboratorio dell'apprendimento - gli alunni vanno sostenuti e incoraggiati ad accettare con consapevolezza la sfida posta dall'apprendere, a riscoprire le motivazioni dello studio e della cultura, a curare il quotidiano lavoro sia in classe sia a casa – compreso quello della collaborazione tra pari -, a dare prova di impegno e di tenacia, a considerare e a vedere riconosciuto il merito.

La posta in gioco nella prima fase di istruzione e formazione è decisamente elevata. In molti casi le esperienze vissute nella fascia 3-14 anni determinano il destino del singolo allievo: possono assicurare le basi per il raggiungimento dei più alti gradi dell'istruzione, oppure porre le premesse per la dispersione successiva.

1.2 Cittadini di oggi e di domani

L'emergenza educativa lancia alla scuola la sfida della riaffermazione dei valori del senso civico, della responsabilità individuale e collettiva, del bene comune.

La nostra Costituzione indica principi e regole di comportamento da tenere a riferimento come risposta sia a un quadro valoriale talvolta incerto e confuso, se-

gnato da una molteplicità di modelli e schemi di comportamento agiti nella vita quotidiana o veicolati dai massmedia spesso contraddittori e diseducativi.

La conoscenza della nostra Carta costituzionale, l'adesione ai suoi principi e ai suoi valori di libertà, di giustizia, di uguaglianza, di rispetto della dignità della persona, di solidarietà, di pari opportunità, di democrazia costituiscono il punto di partenza, fin dalla scuola dell'infanzia, per sviluppare la coscienza civica, per imparare a convivere in armonia con le tante diversità presenti nella nostra società e per interpretare criticamente un mondo globalizzato, tecnologicamente avanzato e soggetto a continui cambiamenti, in cui spesso si mortifica la dignità della persona e in cui l'avere prevale sull'essere. L'acquisizione già nel primo ciclo delle conoscenze e delle competenze relative all'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" risponde a queste prioritarie esigenze, anche collocandole in una prospettiva storica.

1.3 La massima attenzione all'inclusione

La scuola è luogo di apprendimento e, insieme, di costruzione dell'identità personale, civile e sociale.

Questo significa mettere ciascuno in condizione di raggiungere la piena realizzazione di sé e l'acquisizione della cultura e dei valori necessari per vivere da cittadini responsabili. Nessuno – questo è l'obiettivo - deve rimanere indietro, nessuno deve sentirsi escluso.

In tale ottica si ritengono prioritari:

a) L'impegno per la persona con disabilità. Un'attenzione particolare va riservata agli alunni con disabilità. La scuola è infatti chiamata ad attivare interventi personalizzati, che esigono specifiche competenze professionali, in una logica di interazione con i servizi del territorio. In questo modo la scuola diventa anche risorsa formativa e mezzo di sensibilizzazione delle realtà locali per farvi crescere la cultura dell'inclusione.

b) Gli interventi intensivi nei confronti degli stranieri – specie ma non solo verso quelli di recente immigrazione -, la loro accoglienza e il loro equilibrato inserimento a scuola. La presenza di questi alunni nelle scuole del nostro Paese è un dato ormai strutturale e coinvolge in modo rilevante la scuola dell'infanzia e il primo ciclo, sia nelle grandi città sia nei piccoli centri. Soprattutto agli alunni stranieri di recente immigrazione, e cioè con cittadinanza non italiana e non italo-foni, occorre assicurare – nel contesto di una dimensione laicamente aperta alle istanze interculturali - una adeguata conoscenza della nostra lingua e delle nostre regole di convivenza civile, in modo da favorire l'apprendimento e da garantire un inserimento consapevole ed equilibrato nella comunità scolastica e in quella territoriale.

1.4 Un percorso educativo e formativo continuo, ma scandito da tappe e traguardi

Il percorso educativo e formativo è un continuum progettuale che accompagna i bambini e le bambine dal loro ingresso, eventualmente anticipato, nella scuola dell'infanzia alla conclusione del primo ciclo di istruzione, nella prospettiva della successiva prosecuzione degli studi.

Questo itinerario, attraverso tappe ben definite e tra loro raccordate, avvicina gradualmente l'allievo alle discipline di studio.

Al riguardo occorre:

- creare e mantenere il necessario livello di motivazione allo studio e alla partecipazione alle attività didattiche;
- stabilire uno stretto raccordo tra le "Indicazioni" e gli interventi di valutazione;
- definire e controllare i livelli di competenza raggiunti con verifiche periodiche e sistematiche (a fine anno, a fine del singolo segmento, a fine ciclo), anche tenendo conto delle analisi valutative condotte dall'Invalsi;
- intervenire con strategie di rinforzo, di approfondimento e di recupero, in stretta relazione con le carenze o le potenzialità verificate;
- tener conto degli standard di riferimento diffusi in ambito UE ed OCSE, in modo da rendere i risultati confrontabili;
- riservare specifica attenzione al conseguimento di traguardi progressivi di formazione, al graduale al passaggio da un anno all'altro e alla transizione dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado;
- sviluppare le dinamiche della didattica laboratoriale e della peer education.

1.5 Il progresso del singolo alunno

La valutazione dei risultati, del comportamento e del processo formativo assume un ruolo centrale nell'esperienza scolastica di ciascun allievo. Occorre dare piena e adeguata funzionalità agli strumenti e alle modalità in uso (voti, scrutini, prove oggettive, verifiche, ...) e alle nuove opportunità (rilevazioni Invalsi, certificazione delle competenze) per accompagnare in modo trasparente e coerente il percorso di ogni singolo alunno.

Appartiene alla responsabilità educativa degli insegnanti modulare e usare la valutazione come strumento pedagogico-didattico e a quella delle istituzioni coinvolte garantire l'informazione corretta e tempestiva degli esiti delle prove nazionali.

1.6 La scuola e i risultati degli alunni

La scuola dell'autonomia si pone come obiettivi prioritari, condivisi a livello nazionale, la formazione e la preparazione degli allievi. Deve quindi essere in grado di valutare correttamente il raggiungimento dei traguardi prefissati e di comunicarli tempestivamente agli alunni e alle loro famiglie. È infatti necessario

che siano rese disponibili ai genitori informazioni esaurienti e attendibili sui risultati raggiunti dagli allievi in itinere e finali, sugli esiti degli esami, sulle misure per assicurare a ogni alunno la continuità del percorso di apprendimento.

A tal fine, è opportuno che ogni istituzione scolastica adotti una corretta strategia perché i voti con cui gli apprendimenti e il comportamento vengono valutati siano trasparenti, credibili e coerenti con il percorso di formazione seguito.

1.7 Un curriculum adeguato alla formazione degli alunni e al proseguimento degli studi

Contenuti e articolazione delle discipline devono essere ripensati nella prospettiva di portare a una prima familiarità con i "nuclei fondanti" delle discipline stesse e a una solida acquisizione di conoscenze e competenze di base che tutti gli studenti devono possedere e padroneggiare a conclusione del primo ciclo di istruzione. Occorre abbandonare con decisione la strada, talora percorsa, dei programmi pletorici, risultanti perciò in parte consistente inattuabili, e tali da violare l'autonomia, la libertà metodologica di insegnamento per la molteplicità invasiva delle loro prescrizioni. Si tratta di passare ad una scuola che tenga a riferimento indicazioni essenziali, che possano essere sviluppate nel pieno esercizio delle responsabilità di scelta pedagogica e rispondendo alle diversità delle situazioni e delle esigenze.

Questo significa, tenendo presenti le Indicazioni nazionali segnalate nel decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 e le Indicazioni per il curriculum di cui al decreto ministeriale 31 luglio 2007, che ogni scuola deve:

a) predisporre un curriculum che, a partire da un'impostazione necessariamente predisciplinare, e salvaguardando sempre la dimensione transdisciplinare e interdisciplinare, miri a far scoprire la bellezza e l'interesse di ciascuna disciplina e conduca così gradualmente a coglierne i nuclei fondanti. L'approccio alle diverse discipline andrà calibrato in funzione delle differenti esigenze e vocazioni delle diverse età dei bambini e dei ragazzi. Proprio in tal modo è possibile far maturare un rapporto positivo con le discipline sul quale costruire, con il maturare delle necessarie facoltà, un approfondimento critico di esse, nella convinzione che serva uno studio intensivo e criticamente approfondito;

b) utilizzare il curriculum anche per valorizzare le capacità e intervenire sulle debolezze degli allievi;

c) organizzare l'insegnamento in modo progressivamente sistematico.

In questi ultimi anni si è resa evidente quella che viene definita "disconnessione digitale" tra scuola e società. Quella che apparentemente si presenta come una contrapposizione deve invece rappresentare una grande opportunità per la scuola. È quindi necessario introdurre nella pratica educativa nuovi linguaggi e fare ricorso a contenuti digitali. Proprio perciò diventa particolarmente importante per

le scuole utilizzare tutte le opportunità messe a disposizione dalle diverse azioni del programma "la scuola digitale" (cfr. <http://www.indire.it>).

Alla programmazione e all'allestimento delle dotazioni tecnologiche va pertanto assicurata una particolare cura. È evidente, infatti, che una dotazione sempre più moderna, ricca e articolata va riservata al potente supporto che le nuove tecnologie - dalle reti di pc alla navigazione internet, dai programmi informatici più aggiornati ai libri digitali, dagli scanner alle lavagne interattive e alle nuove opportunità dell'apprendimento on line - possono fornire all'insegnamento.

2. LA SCUOLA DELL'INFANZIA: UN LUOGO DI APPRENDIMENTO E DI CURA EDUCATIVA

2.1 *I caratteri*

La scuola dell'infanzia, rapportandosi costantemente all'opera svolta dalle famiglie, rappresenta un luogo educativo intenzionale di particolare importanza, in cui le bambine e i bambini realizzano una parte sostanziale della propria relazione con il mondo.

Le recenti ricerche hanno messo in evidenza come la scuola dell'infanzia favorisca l'apprendimento di comportamenti fondamentali e di conoscenze iniziali utili per acquisire le competenze successive e per rapportarsi con la società.

Il nostro paese ha raggiunto un elevato livello qualitativo e quantitativo, che la pone al di sopra della media europea e che le ha consentito di superare in anticipo l'obiettivo europeo del 90% di bambini dai 3 ai 5 anni scolarizzati. Occorre ora, ai diversi livelli istituzionali e territoriali, impegnarsi per la completa generalizzazione del servizio scolastico rivolto all'infanzia, qualificandone ulteriormente l'offerta formativa, assegnando priorità alle aree territoriali che evidenziano un maggiore bisogno di servizi educativi e, laddove possibile, ampliando la fascia temporale di intervento.

2.2 *Le priorità*

Va anzitutto considerato che non ci troviamo in presenza di una sola infanzia: ci sono diversità nei bambini in termini di curiosità, di livelli di sviluppo e di maturazione. Occorre perciò tenere presenti non solo l'immagine "forte", ma le variabili esistenti nelle concrete situazioni di vita dei bambini; occorre, quindi, ripensare in chiave educativa quei tratti di fragilità e quei bisogni di protezione che caratterizzano l'identità dei piccoli di oggi.

Ne deriva l'esigenza di un'interpretazione personalizzata della vita infantile, di ogni bambino, del suo bisogno di essere accolto e riconosciuto, delle sue peculiari possibilità di sviluppo. Tra le priorità della scuola dell'infanzia vanno quindi considerate le necessità di:

- dialogare e collaborare con le famiglie e con le altre istituzioni per attuare in modo concreto un'autentica centralità educativa del bambino;
- proporre un ambiente educativo capace di offrire possibili risposte al bisogno di cura e di apprendimento;
- realizzare un progetto educativo che renda concreta l'irrinunciabilità delle diverse dimensioni della formazione: sensoriale, corporea, artistico-espressiva, intellettuale, psicologica, etica, sociale;
- fare della scuola un luogo significativo per interventi compensativi finalizzati alla piena attuazione delle pari opportunità.

2.3. *La dimensione organizzativa*

I modelli organizzativi della scuola dell'infanzia si articolano, tenendo conto delle preferenze delle famiglie, in attività educative organizzate su 40 ore (e in particolari situazioni su 25 ore) settimanali, nonché in attività che possono estendersi, nell'ambito delle risorse disponibili, fino ad un massimo di 50 ore settimanali.

Il Regolamento recante revisione ordinamentale dell'assetto organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo favorisce inoltre l'accoglienza di bambini della prima infanzia, con criteri e misure di intervento individuati dall'art. 2 e con il concorso ampio e partecipato degli Enti locali.

Per meglio corrispondere alle esigenze delle famiglie è prevista, secondo i criteri già adottati con decreto direttoriale n. 37 del 10 aprile 2008, la prosecuzione, in collaborazione con le Regioni e con gli Enti Locali, delle "Sezioni primavera" rivolte ai bambini della fascia di età dai 24 ai 36 mesi. L'obiettivo della generalizzazione della scuola dell'infanzia, la molteplicità dei modelli organizzativi, la personalizzazione dei percorsi, la previsione di un coinvolgimento proficuo delle famiglie devono concorrere ad assicurare una qualità sempre più alta dell'offerta educativa.

Non va infine dimenticato come le tradizioni ormai consolidate della nostra scuola dell'infanzia comprendono, solo per fare qualche esempio significativo la ricchezza di spunti offerti dalla "Casa dei bambini" ideata e promossa da Maria Montessori, l'articolazione degli obiettivi presenti negli Orientamenti del 1991, le sperimentazioni condotte negli ultimi anni (Alice, Orme, Ascanio...), l'esperienza di Reggio children nei nidi e delle scuole dell'infanzia comunali di Reggio Emilia.

Sono un patrimonio che costituisce da anni un punto di riferimento oggettivo di qualità: non a caso, sono state e sono studiate da insegnanti, pedagogisti, ricercatori, amministratori, personalità della politica e della cultura provenienti da ogni parte del mondo.

3. IL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE: UNA BUONA PARTENZA PER TUTTI

3.1. *Il raggiungimento di traguardi essenziali*

È fin troppo ovvio come l'obiettivo centrale della scuola sia quello di formare i propri allievi, non solo garantendo traguardi adeguati allo sviluppo della loro età evolutiva, ma facendo sì che questi si traducano in apprendimenti coesi, coerenti e, al tempo stesso, aperti ai successivi sviluppi dell'itinerario scolastico.

La scuola del primo ciclo – senza naturalmente trascurare il ventaglio di opportunità formative offerte dall'articolata ricchezza del suo curriculum - deve porre una particolare attenzione a quelle aree e discipline in cui le indagini internazionali e gli stessi esiti della prova nazionale Invalsi denunciano le sofferenze più marcate, e che soprattutto sono aree decisive per lo sviluppo successivo degli apprendimenti. Si rendono pertanto necessarie:

Una buona preparazione in italiano. Nella scuola del primo ciclo una forte educazione all'uso della lingua italiana acquista un ruolo di indiscutibile rilievo per l'esercizio del diritto di parola e di cittadinanza.

Una buona preparazione in matematica. Analogo, per la sua forte valenza formativa, è il discorso relativo alle competenze matematiche. Tali competenze, al pari di quelle linguistiche, vanno fondate – già a partire dai "campi di esperienza" della scuola dell'infanzia - durante l'itinerario quinquennale della scuola primaria e sviluppate e rinforzate durante il percorso triennale della scuola secondaria di primo grado.

In gioco non c'è soltanto l'urgenza di superare un gap formativo, che attualmente viene alla luce sia con gli esiti delle rilevazioni PISA - OCSE, sia con i risultati della prova Invalsi nell'ambito degli esami conclusivi del primo ciclo: un gap formativo esistente non solo tra l'Italia e altre nazioni sviluppate, ma anche tra diverse zone del nostro stesso Paese. C'è pure l'esigenza, altrettanto urgente, di predisporre gli strumenti adeguati per superare - cominciando dalle giovanissime generazioni - quella sostanziale scissione tra cultura umanistica e cultura scientifica che ha costituito e costituisce ancora uno dei limiti della scuola italiana e della stessa cultura nazionale.

Una buona preparazione nella lingua inglese. Una iniziale, chiara conoscenza nella lingua inglese va considerata come irrinunciabile traguardo formativo. Nella scuola del primo ciclo vengono poste e via via rafforzate le basi per l'acquisizione della competenza nella lingua inglese che costituisce oggi un veicolo comunicativo indispensabile nella stagione della globalizzazione mondiale.

Una buona preparazione nelle scienze. Una adeguata alfabetizzazione in questa area costituisce un aspetto irrinunciabile del progetto formativo della scuola del primo ciclo.

A partire da contesti ancora semplici (ma non perciò meno significativi), la scuola primaria e poi la secondaria di primo grado sono chiamate a costruire nei loro giovani allievi – superando modi di approccio alla realtà fenomenica ancora superficiale o ingenuo – un'apertura non dogmatica alla cultura scientifica che costituisca la base da cui partire per l'acquisizione di conoscenze e competenze specifiche sempre più solide.

Accanto all'impegno in queste direzioni, la scuola del primo ciclo deve garantire che negli allievi si sviluppino conoscenze e competenze di ordine storico, geografico e sociale, nonché il gusto per queste forme del conoscere che - anche in una dimensione interdisciplinare – possono essere coltivate con le altre già ricordate. Su un altro piano, la formazione di ordine intellettuale-disciplinare deve essere completata e sostenuta da quella artistica e musicale come da quella corporea, nello spirito di un'educazione integrale.

3.2. *La Scuola primaria*

3.2.1 Una buona tradizione da mantenere e sviluppare

La scuola primaria ha una lunga e positiva tradizione nel sistema nazionale di istruzione e ha sviluppato nel tempo aspetti di qualità e di efficienza, da preservare e promuovere:

- la persona intesa nella completezza e nella complessità delle sue dimensioni: cognitiva, emotiva, sociale, artistico-espressiva, corporea;
- la finalizzazione dell'istruzione all'educazione, coniugando l'apprendimento con la crescita integrale della persona e l'affinamento delle competenze necessarie alla convivenza sociale;
- la cura dell'accoglienza, delle relazioni, del clima della scuola, del benessere degli alunni, quali condizioni per l'efficace svolgimento delle attività e il perseguimento delle finalità che le sono proprie;
- la cultura della promozione del successo formativo per tutti e la ricerca delle strategie e dei percorsi atti a valorizzare vocazioni e potenzialità di ciascuno;
- il raggiungimento per tutti, nel rispetto dei ritmi personali, dei traguardi definiti, in modo che nessuno rimanga escluso.

La scuola primaria rappresenta un tassello fondamentale del sistema educativo, in quanto, attraverso di essa, gli allievi passano gradualmente da una impostazione pre-disciplinare all'acquisizione delle conoscenze declinate nelle diverse discipline di studio, comunque unitariamente rappresentate.

Sviluppare le competenze degli alunni non significa però che aree e discipline assolvano solo a una funzione strumentale. Certo, esse sono decisive per il raggiungimento degli indispensabili obiettivi della formazione di base, legati soprattutto alle abilità di lettura, di scrittura e di calcolo. Ma le aree e le discipline, fin

dalla scuola primaria, cominciano anche a dischiudere per gli alunni le grandi dimensioni del sapere e le straordinarie avventure della conoscenza.

La scuola primaria costituisce allora come un segmento formativo di fondamentale importanza, lungo il quale si forma e via via si consolida una vera e propria alfabetizzazione culturale.

3.2.2 Le priorità

Il quinquennio della scuola primaria costituisce l'arco temporale entro cui si pongono le basi - decisive ai fini dell'ulteriore sviluppo dell'itinerario formativo dei giovanissimi allievi - dell'alfabetizzazione. In tale ottica, nell'ampio ed articolato quadro di un percorso curricolare caratterizzato da pluralità ed integrazione di linguaggi, contenuti, tecniche ed attività, costituiscono priorità irrinunciabili:

a) assicurare al termine della scuola primaria l'apertura ai valori della cittadinanza e al senso della storicità e della fenomenologia sociale;

b) garantire, pur nel rispetto dell'unitarietà del percorso di crescita e di formazione, un coerente livello delle competenze in italiano, in matematica, in inglese e in scienze, in modo da consentire all'alunno il padroneggiamento teorico e pratico delle relative conoscenze.

È in un tale contesto e in vista del raggiungimento dei traguardi essenziali sopra indicati che, in considerazione delle complesse esigenze del mondo attuale, va attualizzata ed innovata la tradizionale definizione della scuola primaria come quella del "leggere, scrivere e far di conto".

3.2.3 Le modalità organizzative

Le diverse articolazioni dell'orario (24, 27, 30 e 40 ore) richiedono un disegno progettuale coerente, rigoroso e organico. Spetta ad ogni istituzione scolastica, nelle sue diverse articolazioni, nel rispetto dei bisogni e delle vocazioni degli alunni e sulla base delle scelte pedagogiche dei docenti, adottare le soluzioni organizzative più idonee al raggiungimento dei traguardi attesi.

I modelli organizzativi. Tutti i modelli orario (24, 27, 30, 40 ore) confluiscono in un progetto pedagogico in cui la diversa consistenza oraria si integra in un piano formativo unitario con comuni traguardi di competenze da raggiungere. Il modello del docente unico/prevalente – di cui al D.L. n. 137/2008, convertito nella legge n. 169/2008 - viene indicato come modello da privilegiare nell'ambito delle possibili articolazioni del tempo scuola "tenuto conto delle richieste delle famiglie e nel rispetto dell'autonomia scolastica". In sostanza, l'indicazione del modello lascia autonomia alle scuole per strutturare orari e assetti didattico-organizzativi, nell'ambito dell'organico assegnato, secondo la propria programmazione e valutazione. Dall'anno scolastico 2009-2010 le classi successive alla prima continueranno a funzionare, fino a conclusione del loro percorso, secondo i modelli orario

in atto nell'anno scolastico 2008-2009 (incluso quello a tempo pieno). Resta prerogativa della scuola articolare l'orario delle lezioni su sei o su cinque giorni settimanali in un quadro di riferimento più ampio secondo quanto stabilito dalle norme sull'autonomia didattica e organizzativa. Il passaggio, ancorché graduale, dal modulo al docente unico/prevalente, a partire dalle classi prime, richiede da parte dei collegi dei docenti e dei dirigenti scolastici l'esame approfondito e la progettazione di nuove articolazioni orarie e didattiche, nella salvaguardia della qualità del servizio.

L'insegnante unico/prevalente è "figura di riferimento" che – nell'esercizio di una responsabilità condivisa – assume un ruolo di coordinamento della relazione educativa nei riguardi del singolo alunno e della classe nel suo insieme, nei rapporti con le famiglie, nell'assunzione dell'impegno di istruzione ed educazione. In tal modo, evitando i rischi della frammentazione disciplinare e della secondarizzazione precoce dei percorsi formativi, vengono favoriti l'equilibrio e l'integrazione tra le esigenze della visione unitaria e quelle dell'articolazione dei diversi contenuti dell'apprendimento.

Il tempo pieno. Per esso non si prevede alcuna riduzione oraria (40 ore). il tempo pieno continua pertanto a configurarsi come una opportunità preziosa non solo e non tanto quale servizio sociale offerto alle famiglie, quanto quale risorsa organizzativa e didattica che consente sia tempi di apprendimento più distesi, sia la possibilità di integrazione del curriculum con una più mirata attenzione agli eventuali interventi personalizzati.

3.3 La Scuola secondaria di primo grado

3.3.1 Un segmento formativo da valorizzare

La ex scuola media non è più, anche in riferimento all'obbligo, scuola terminale; ha il compito di assicurare ad ogni allievo il consolidamento delle padronanze strumentali (lettura, scrittura, matematica, lingue...) e della capacità di apprendere, oltre ad un adeguato livello di conoscenze e di competenze, che formano la piattaforma su cui costruire il successivo percorso.

La scuola secondaria di primo grado costituisce cioè uno snodo decisivo del sistema educativo nonostante non poche istituzioni scolastiche abbiano sempre lavorato con impegno e indiscutibile professionalità, resta però il fatto che questo complessivo segmento formativo risente di alcune criticità, risalenti a diversi fattori:

- permanenza di un impatto ancora in qualche misura problematico nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria;

- perdita di incisività, derivante dal tentativo di assicurare un livello di formazione esaustivo, attraverso un ventaglio di insegnamenti tendenzialmente enciclopedici e onnicomprensivi;
- appannamento del significato dell'esame di Stato, ormai solo formalmente momento conclusivo di un intero ciclo di istruzione;
- significativa dispersione, secondo le statistiche disponibili, dei giovani una volta usciti dalla secondaria di primo grado.

3.3.2 Ridefinire le priorità

La conclusione del primo ciclo di istruzione deve segnare il raggiungimento di traguardi compiuti di apprendimento nelle diverse discipline; lacune contratte e non colmate lungo il primo ciclo sono difficili da superare negli anni successivi e formano eredità pesanti per gli alunni.

La problematica specifica della particolare fascia di età e le strutture linguistiche e cognitive nei pre-adolescenti richiedono che vada privilegiato un approccio curricolare verticale ancorato alla dimensione formativa delle discipline.

Questo significa che:

a) occorre costruire un curriculum di scuola definito e puntuale sui reali bisogni formativi degli adolescenti di oggi, sulle loro modalità di apprendimento, sulle loro forme di aggregazione sociale, sul loro rapporto con gli adulti (genitori, educatori, docenti ...);

b) nell'ambito del sistema di istruzione la scuola secondaria di primo grado deve mirare a garantire a tutti le competenze attese e deve essere vista da tutti, genitori e allievi, come momento fondamentale per trasformare gli adolescenti che la frequentano in studenti consapevoli del valore della conoscenza e dell'impegno nello studio;

c) particolari interventi, dalle nuove tecnologie alla musica anche strumentale, dalla promozione della pratica sportiva all'approccio sperimentale e laboratoriale nell'insegnamento delle scienze e della scrittura creativa, possono contribuire a far emergere potenzialità, talenti e creatività;

d) la valutazione periodica e annuale, di cui è responsabile il Consiglio di classe, deve seguire il percorso del singolo studente, anche con la possibilità di attivare iniziative di recupero e di sostegno, di consolidamento e di potenziamento, sulla base di un esplicito contratto formativo, condiviso dall'allievo e dai suoi genitori. Ma a fronte di evidenti carenze negli apprendimenti e nel comportamento va prevista la non ammissione all'anno successivo o all'esame di Stato conclusivo del ciclo;

e) l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze essenziali deve trovare puntuale riscontro negli esiti al termine del ciclo, anche attraverso le prove in sede di esame di Stato; sotto questo profilo la prova nazionale Invalsi diventa opportunità di riflessione anche per la scuola stessa;

f) il tempo scuola deve essere per ciascun studente un "contenitore" di esperienze significative di apprendimento nella prospettiva di favorire l'acquisizione di metodi di studio ("imparare ad imparare") con il contributo di tutti gli insegnanti;

g) l'attività orientativa andrà indirizzata sullo sviluppo delle conoscenze e competenze che possono garantire buone probabilità di successo nei percorsi scelti dallo studente tra quelli che la scuola secondaria di secondo grado offrirà con i nuovi ordinamenti.

3.3.3 Orari di scuola e livelli di preparazione

La possibilità di tempi scuola differenziati chiama in causa le opportunità offerte dall'autonomia, intesa come capacità di iniziativa progettuale volta ad approfondire, a rafforzare, ad ampliare le conoscenze e le competenze degli alunni in relazione agli obiettivi da raggiungere.

L'organizzazione e la gestione dell'orario della scuola mira ad assicurare l'efficacia dell'insegnamento: sia il tempo ordinario di 30 ore settimanali, sia il tempo prolungato che varia da 36 a 40 ore settimanali diventano contenitori di esperienze significative in relazione alle discipline previste.

All'interno di questi due tempi, agli allievi occorre garantire che "imparino ad imparare". Questo può accadere sia grazie al modello di team teaching, cioè della pari dignità degli insegnanti sul piano delle competenze disciplinari, sia attraverso la interazione educativa scuola - territorio.

CONCLUSIONE

Un ponte verso...

Il primo ciclo di istruzione – che generalmente affonda le proprie radici già nella significativa esperienza triennale della scuola dell'infanzia - impegna un arco temporale di otto anni: anni davvero fondamentali per la crescita umana, sociale, culturale e civile degli alunni. Sono appunto gli anni in cui si acquisiscono gli strumenti culturali di base, si costruiscono i saperi essenziali, si esplorano metodi interpretativi per comprendere la società e il mondo, si sviluppano le competenze indispensabili per continuare ad apprendere sia nel successivo percorso scolastico e formativo, sia lungo tutto l'arco della vita.

In questo senso il primo ciclo di istruzione - come peraltro ci insegna la storia della scuola (elementare prima e media unica dopo) – contribuisce a rispondere al dettato costituzionale di "rimuovere gli ostacoli [...] che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione [...] all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese".

*Finito di stampare nel mese di aprile 2011
per conto della Tecnodid Editrice S.r.l
Piazza Carlo III, 42 – 80137 Napoli
da Grafica Sud – Casalnuovo (NA)*