

ANNALI
DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

4-5/2007

Le Indicazioni per il curricolo: un cantiere di lavoro, una prospettiva di rinnovamento

a cura di Luigi Cepparrone



LE MONNIER

ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

RIVISTA BIMESTRALE

DEL MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

4-5/2007

Direttore responsabile: TIZIANA RAGNI

Direttore editoriale: MAURO CERUTI

Coordinamento editoriale e redazionale: LUIGI CEPPARRONE e GAETANO SARDINI

Articoli, lettere e proposte di contributi vanno indirizzati a: ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, Periodici Le Monnier, Mondadori Education, viale Manfredo Fanti, 51/53 – 50137 Firenze.

Gli articoli, anche se non pubblicati, non si restituiscono.

Condizioni di abbonamento 2007 (sei numeri per complessive pagine da 704 a 800)

— Annuale per l'Italia Euro 25,84
— Annuale per l'Estero Euro 36,70

Versamenti sul c/c postale n. 30896864 intestato a Mondadori Education S.p.A.

Garanzia di riservatezza per gli abbonati

Nel rispetto di quanto stabilito dalla Legge 675/96 "Norme di tutela della privacy", l'editore garantisce la massima riservatezza dei dati forniti dagli abbonati che potranno richiedere gratuitamente la rettifica o la cancellazione scrivendo al responsabile dati della Mondadori Education S.p.A. (Casella postale 202 – 50100 Firenze).

Le informazioni inserite nella banca dati elettronica Mondadori Education verranno utilizzate per inviare agli abbonati aggiornamenti sulle iniziative della nostra casa editrice.

Registrazione presso il Tribunale di Firenze con decreto n. 1935 in data 17-6-1968

Finito di stampare nel mese di agosto 2008 presso
New Print s.r.l., Gorgonzola (Milano)

TUTTI I DIRITTI SONO RISERVATI

INDICE

INTERVENTI

DISCUTENDO DEI PRINCIPI ISPIRATORI

«Le Indicazioni per il curricolo»:
una riforma culturale e didattica
Intervista al Prof. Mario Ceruti 3
a cura di Luigi Cepparrone

Indicazioni e scuola del curricolo 15
di Italo Fiorin

PRIME CHIAVI DI LETTURA

Discipline e aree disciplinari 27
di Carlo Petracca

Educare alla cittadinanza 39
di Luigina Mortari

Insegnamento e apprendimento: due ottiche a confronto 49
di Caterina Manco

La valutazione come volano della crescita formativa 57
di Gaetano Domenici

VERSO RINNOVATI SCENARI FORMATIVI

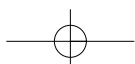
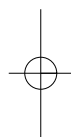
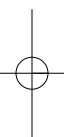
Un capitale per il futuro dell'umanità: l'infanzia
Le «Indicazioni per il curricolo» danno gambe e ali alla scuola
che verrà 73
di Franco Frabboni

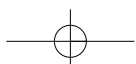
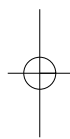
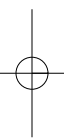
Indicazioni per il curriculum e alfabetizzazione culturale di base	81
<i>di Marco Rossi-Doria</i>	
L'ambiente di apprendimento	91
<i>di Silvana Loiero</i>	
Le TIC tra new media, tecnologia, linguaggi e comunicazione	103
<i>di Giovanni Biondi</i>	
Insegnanti	107
<i>di Mario Riboldi</i>	
Oltre la scuola della sufficienza, per una scuola attuale	113
<i>di Annamaria Ajello</i>	
Una scuola da vivere: la ricerca di 'senso'	127
<i>di Gustavo Pietropolli Charmet</i>	

DOCUMENTI

Indicazioni per il curriculum	131
Decreto ministeriale 31 luglio 2007	213
Direttiva ministeriale 3 agosto 2007, n. 68	216
Nota 31 gennaio 2008	221
Circolare ministeriale 22 aprile 2008, n. 45	226
Rapporto delle attività (settembre 2007-maggio 2008)	239
Decreto dipartimentale n. 7	250
Decreto dipartimentale n. 30/bis	252
Decreto dipartimentale n. 38	255

DISCUTENDO DEI PRINCIPI ISPIRATORI





LE INDICAZIONI PER IL CURRICOLO: UNA RIFORMA CULTURALE E DIDATTICA

Intervista al Prof. Mauro Ceruti

a cura di Luigi Cepparrone

Sempre di più oggi il problema dell'educazione è quello di formare una persona che sappia costruire un futuro che non è affatto predeterminato, ma che dipende in maniera critica dalle capacità di visione e di immaginazione.

Gianluca Bocchi e Mauro Ceruti, *Educazione e globalizzazione*

La scuola, in Italia come in tutti i paesi sviluppati, da anni vive una crisi che è oggetto di un vivace dibattito. I segnali fondamentali della situazione difficile in cui si trova la scuola riguardano soprattutto la comunicazione intergenerazionale tra docenti e studenti, diventata spesso faticosa, e la caduta di interesse verso le materie scolastiche, con il conseguente indebolirsi delle abilità e delle competenze di base. Ma i problemi riguardano anche il sempre più diffuso disagio di ragazzi e di giovani in difficoltà a trovare significati capaci di orientarli nel presente e linee guida per progettare il futuro, così come a rendere fecondo l'incontro con altre culture.

Gli attuali dibattiti rivelano quanto sia carente un «fare scuola» che riesca a proporre ai giovani progetti e percorsi dotati di senso per la propria formazione personale.

La nostra scuola non manca di teorie pedagogiche e di pratiche didattiche valide e consolidate nel tempo, ma le innovazioni istituzionali faticano a sfociare in progettazioni in grado di incidere profondamente nella realtà. Le «Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione», elaborate dalla commissione di esperti presieduta dal professor Mauro Ceruti, si caratterizzano per la forte coerenza tra le premesse culturali e pedagogiche con gli

Mauro Ceruti
Università
di Bergamo
Presidente
della Commissione
delle Indicazioni
per il curricolo

I segnali della situazione difficile in cui si trova la scuola riguardano soprattutto la comunicazione tra docenti e studenti e la caduta di interesse verso le materie scolastiche

aspetti più direttamente didattici e offrono punti di vista significativi per ripensare la scuola.

Se fino a un recente passato è stato facile pensare a «programmi» organici sulla base di priorità di contenuti e competenze da acquisire, oggi sembra necessario cambiare alla radice l'impostazione, la visione dello stesso processo educativo. Il punto di partenza è la sfida che la scuola deve assumere di fronte agli straordinari mutamenti della composizione della società, dei percorsi di vita delle persone, dei saperi scientifici e tecnici. Si tratta di un grande sforzo per adeguare le strutture educative italiane alle caratteristiche della nuova società di oggi, alle rivoluzioni delle tecnologie, delle comunicazioni, dei saperi.

Professor Ceruti, ci può illustrare quali sono le esigenze culturali e sociali dalle quali hanno preso avvio le riflessioni della commissione nell'elaborazione delle Indicazioni per il curriculum?

Le riflessioni che hanno guidato la commissione nell'elaborazione delle *Indicazioni* si sono sviluppate identificando alcune domande che oggi riteniamo fondamentali: le istituzioni scolastiche sono in grado di contribuire alla diffusione di nuovi saperi? di favorire la creazione di nuovi linguaggi condivisi? di promuovere una maggiore democrazia cognitiva, tentando di offrire risposte significative agli straordinari mutamenti in corso nel nostro tempo?

La condizione umana è oggi caratterizzata da processi temporali, da dimensioni spaziali e da forme di relazioni qualitativamente nuove, e in buona parte inattese. Accelerazione, globalizzazione e imprevedibilità sono fra gli aspetti più evidenti di queste novità: i ritmi temporali dell'esistenza umana appaiono sempre più veloci; lo spazio di pertinenza di ogni esperienza individuale si è allargato ai confini dell'intero pianeta; gli eventi si intrecciano in maniera tale che una piccola causa locale può dare effetti globali enormi e imprevedibili.

Oggi è più che mai indispensabile collocare qualsiasi riflessione o intervento sull'educazione e sulla formazione nel quadro di queste straordinarie trasformazioni che hanno cambiato radicalmente la vita degli individui e delle collettività del pianeta. Il processo di globalizzazione e lo sviluppo delle tecnologie hanno trasformato profondamente la condizione umana e hanno prodotto effetti dirompenti sugli stessi contesti educativi.

Gli individui sono da un lato sempre più «globalizzati», «interdipendenti», ma dall'altro anche sempre più «diversificati». L'interculturalità è già una realtà sotto molti aspetti: cresce la varietà delle conoscenze e delle aspettative individuali, nello stesso tempo in cui si moltiplica la diversità di microculture e di appartenenze a piccoli gruppi. Le tecnologie stesse contribuiscono ad aprire nuovi, enormi spazi di possibilità alla diversificazione delle esperienze e delle mentalità.

Le istituzioni scolastiche sono in grado di contribuire alla diffusione di nuovi saperi? di favorire la creazione di nuovi linguaggi condivisi?

Accelerazione, globalizzazione e imprevedibilità caratterizzano, d'altra parte, anche gli stessi saperi umani. Si producono sempre più approcci specialistici e suddivisioni disciplinari, ma proprio per questo si delinea sempre più chiaramente la necessità di una crescente interdipendenza fra tutte le ricerche e tutti i campi del sapere. E gli sviluppi di un particolare campo disciplinare sono spesso influenzati da sviluppi di saperi che, in astratto, potrebbero essere considerati discosti e lontani.

Soprattutto, stiamo scoprendo l'irriducibile complessità degli oggetti di studio delle nostre ricerche scientifiche: l'umanità, la mente, il corpo, la società, l'ambiente, la Terra, l'universo, i problemi globali e planetari. Lo studio di tutti questi oggetti e problemi richiede necessariamente la cooperazione di molti approcci e di molti punti di vista. I confini delle discipline e delle competenze non possono essere intesi come rigide barriere: dipendono da obiettivi e da giudizi contestuali, costruiti e revocabili. Per orientarci in quest'orizzonte, abbiamo bisogno in primo luogo di mappe cognitive ampie e flessibili; in secondo luogo abbiamo anche bisogno di strumenti per far evolvere queste mappe, per allargarle, per ristrutturarle, per incrementare il loro potere di discriminazione.

Anche le relazioni fra il sistema formativo e il mondo del lavoro stanno rapidamente cambiando. Ogni persona si trova spesso nella necessità di riorganizzare se non proprio letteralmente di reinventare i propri saperi, le proprie competenze, il suo stesso lavoro. Molte tecniche e competenze diventano obsolete nel volgere di pochissimi anni.

È chiaro che, in queste nuove condizioni, l'obiettivo della scuola non può essere quello di inseguire lo sviluppo di singole tecniche e competenze; piuttosto, si tratta di formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri.

In un tale scenario, alla scuola spettano alcune finalità fondamentali: offrire occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni; promuovere la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la didattica alla costruzione di saperi a partire dai bisogni formativi concreti, individuali e collettivi.

La prima parte del documento, Cultura scuola persona, indica una chiave di lettura delle proposte educative delle Indicazioni. Per acquisire gli strumenti necessari per vivere in modo fecondo le attuali condizioni di «complessità» e di continuo mutamento, ribadisce che è fondamentale conciliare in una relazione significativa elementi quali: «unità» e «molteplicità», «identità» e «diversità».

I confini delle discipline e delle competenze non possono essere intesi come rigide barriere: dipendono da obiettivi e da giudizi contestuali, costruiti e revocabili

L'idea è che la scuola debba offrire gli strumenti concettuali e culturali utili a orientarsi e a dare senso alla varietà spesso caotica delle esperienze.

Unificare ciò che è frammentario è un problema educativo e pedagogico, antropologico e sociale, di importanza decisiva per le giovani generazioni e per l'intera società.

Nell'esperienza scolastica non basta ricorrere a una serie di «raccordi» tra materie, tra discipline: occorre un cambiamento di prospettiva più radicale. Nella nostra società, la scuola svolge il ruolo decisivo nella costruzione delle mappe cognitive degli individui. In massima parte ciò che si apprende in seguito, negli ambiti professionali e nelle carriere lavorative, è basato proprio su un gioco di differenziazione, di ricombinazione e di precisazione delle mappe cognitive già costruite negli itinerari scolastici. È in tale sede che continuano a formarsi le nostre idee di fondo sull'umanità, sulla storia, sulla natura, sull'universo, sulla società, sulla mente, sui problemi planetari, sul sapere stesso. La posta in gioco è quella di delineare mappe cognitive in grado di evolvere, che incarnino un'idea di sapere aperta alla discontinuità, alla sorpresa, all'incertezza, alle sfide della scoperta e dell'innovazione, alla consapevolezza dei mutamenti paradigmatici, alla capacità di riformulare le dimensioni della propria interrogazione. L'attenzione dovrebbe vertere certo sulla ristrutturazione delle conoscenze in quanto oggetto di studio, ma anche sulla riflessione intorno alle dinamiche della conoscenza in quanto processo. Si dovrebbe fornire agli studenti una nuova sensibilità non solo al «sapere di non sapere» (come estendere le proprie competenze in territori disciplinari dati), ma anche al «non sapere di non sapere» (come ristrutturare l'organizzazione delle proprie competenze in presenza di nuove acquisizioni o di nuovi bisogni, che possono irrompere anche in modi assai rapidi e imprevisti).

Oggi più che mai, l'esigenza di articolare e organizzare i saperi è ineludibile e pressante.

Ogni persona ha bisogno di mappe cognitive flessibili e in continua evoluzione, in grado di allargarsi, mettersi in discussione, ristrutturarsi. Occorre spostare l'accento dai singoli contenuti e dalle competenze particolari, verso la capacità di apprendere, e di apprendere per tutta la vita.

La scuola deve fornire le chiavi per *apprendere ad apprendere*, per costruire e trasformare le mappe dei saperi rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti.

I molteplici apprendimenti necessari agli individui per vivere fecondamente le attuali condizioni di globalizzazione contengono in sé il nucleo di una relazione apparentemente paradossale fra *unità e diversità*. Da un lato, l'accento non può che cadere sull'esigenza di una maggiore unità: la possibile elaborazione di una cittadinanza planetaria comune richiede l'allargamento del contesto, degli strumenti, delle informazioni che stanno alla base delle tradizionali

La scuola
deve fornire
le chiavi
per *apprendere
ad apprendere*,
per costruire
e trasformare
le mappe
dei saperi
rendendole
continuamente
coerenti con la
rapida e spesso
imprevedibile
evoluzione
delle
conoscenze
e dei loro
oggetti

cittadinanze nazionali, nel nostro caso di europei, certamente attraverso l'elaborazione di una cittadinanza europea che svolge un ruolo decisivo di interconnessione fra il nazionale e il globale. Dall'altro lato, l'accento cade anche sull'esigenza di una maggiore diversità. Oggi l'irriducibilità del locale al globale sta assumendo molteplici forme (come l'ampliamento delle autonomie regionali e la riscoperta delle lingue minoritarie), non necessariamente da vivere in contrapposizione alle cittadinanze più ampie. Il nostro è davvero il tempo in cui l'unità non comporta necessariamente l'omologazione, e in cui la diversificazione non comporta necessariamente l'atomizzazione.

Tutto questo richiede alla scuola non un semplice aggiornamento di contenuti e di metodi dell'insegnamento, ma una vera riforma del pensiero. Significa fare i conti con la propria tradizione culturale.

Certamente. La tradizione di pensiero che fino a oggi ha ispirato il sistema educativo, dalla scuola elementare all'università, ha privilegiato il metodo che riduce il complesso al semplice, che separa ciò che è legato, che omologa ciò che è molteplice, che elimina tutto ciò che apporta disordine e contraddizione al processo di comprensione. Il pensiero che taglia, riduce e isola può certo condurre esperti e specialisti a essere molto produttivi nei loro campi rispettivi. Oggi, tuttavia, la frammentazione dei saperi, la moltiplicazione dei sottosettori nelle singole discipline, la proliferazione di linguaggi autoreferenziali creano ostacoli e impedimenti alla comunicazione fra gli scienziati stessi, impedendo di spostare e di ampliare il loro sguardo.

L'ultimo secolo ha sgretolato la metafora dei saperi come edificio e con essa l'immagine di uno sviluppo cumulativo delle conoscenze. Alla metafora dell'edificio oggi si è sostituita quella del contesto. Ogni immagine statica, ogni visione panoramica del sapere è diventata impossibile e, comunque, sterile e poco feconda. Ogni possibile sistemazione del sapere, ogni progetto enciclopedico si può dipanare solo percorrendo dall'interno i sentieri, le nuove aggregazioni problematiche e disciplinari. Questi percorsi non sono predeterminati, non sono tracciati da sempre, o per sempre. Sono costruiti dai fini, dalle mosse, dalle visioni, dalle strategie dei singoli soggetti, degli scienziati, dei filosofi, degli artisti, dei gruppi, delle collettività. L'enciclopedia è una ricognizione di percorsi e non già una sistemazione di risultati.

La missione della scuola deve dunque cambiare in modo significativo.

Oggi la scuola ha alcuni obiettivi prioritari. Il primo riguarda la necessità di far propri alcuni problemi della ricerca scientifica che abbiamo indicato prima e

L'ultimo secolo
ha sgretolato
la metafora
dei saperi
come edificio
e con essa
l'immagine
di uno sviluppo
cumulativo
delle
conoscenze

quindi di insegnare a ricomporre i grandi oggetti della conoscenza – l'universo, il pianeta, la natura, la vita, l'umanità, la società, il corpo, la mente, la storia – in una prospettiva complessa, volta a superare l'eccessiva frammentazione delle discipline e a integrarle in nuovi quadri d'insieme. Ciò significa anche promuovere i saperi propri di un *nuovo umanesimo*: la capacità di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi; di comprendere le implicazioni, per la condizione umana, degli inediti sviluppi delle scienze e delle tecnologie; di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze, consapevoli di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento. Ma ciò significa anche diffondere la consapevolezza che i grandi problemi dell'attuale condizione umana (il degrado ambientale, il caos climatico, le crisi energetiche, la distribuzione ineguale delle risorse, la salute e la malattia, l'incontro e il confronto di culture e di religioni, i dilemmi bioetici, la ricerca di una nuova qualità della vita) possono essere affrontati e risolti attraverso una stretta collaborazione fra differenti approcci culturali e disciplinari. Tutti questi obiettivi possono essere praticati sin dalle prime fasi della formazione degli alunni. L'esperimento, la manipolazione, il gioco, la narrazione, le espressioni artistiche e musicali sono anch'esse occasioni privilegiate per apprendere per via pratica quello che successivamente potrà essere fatto oggetto di più elaborate conoscenze teoriche e sperimentali. Nel contempo, lo studio dei contesti storici, sociali, culturali nei quali si sono sviluppate le conoscenze è condizione altrettanto importante per una loro piena comprensione.

La scuola
deve formare
cittadini
che siano
in grado
di scegliere
le modalità
della loro
partecipazione
alla
costruzione
delle molteplici
comunità di cui
fanno parte

Fra i compiti più significativi e urgenti per le nuove istituzioni formative c'è sicuramente l'esigenza di elaborare nuove forme di cittadinanza adeguate alle relazioni intense e plurali tra locale e globale.

La scuola deve formare cittadini che siano in grado di scegliere le modalità della loro partecipazione alla costruzione delle molteplici comunità di cui fanno parte: locale, nazionale, europea e planetaria.

L'impegno che oggi è richiesto a ogni cittadino, a ogni collettività e a ogni istituzione della Terra è di iniziare a concepire e vivere una comunità planetaria in positivo: considerare la presente appartenenza a un intreccio globale di interdipendenze come l'unica condizione adeguata per garantire e migliorare la qualità della vita degli individui, delle società, dei popoli; trasformare il dato di fatto dell'interdipendenza planetaria nel compito etico di costruire una «civiltà» globale, dirigendo l'evoluzione della specie verso la convivenza e la pace. Oggi è più che mai necessario elaborare un'ecologia delle idee per questa nascente civiltà planetaria; rafforzare un sentire comune rispetto alla nostra «comunità di destino»; diffondere una coscienza di specie (coinvolgendo anche e soprattutto l'immaginario e l'universo affettivo dei cittadini); configurare uno stile inedito di educazione e di formazione alle reti delle interdipendenze globali.

In particolare, nella sua veste di comunità educante, la scuola deve generare una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, che sia in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola affianca dunque al compito «dell'insegnare ad apprendere» quello «dell'insegnare a essere». L'obiettivo è quello di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente e contemporaneamente l'apertura all'incontro con le diversità, con le alterità.

A questo proposito, occorre considerare come decisivo l'incontro con le diversità, che ormai ha luogo in tutte le tappe del percorso scolastico. Si tratta non solo evidentemente di assumerne consapevolezza, ma di costruire mappe almeno in parte condivise.

Nella pratica scolastica sono oggi condivisi i valori dell'incontro, dell'accoglienza, dello scambio, ma sotto molti aspetti rischiano di restare semplici enunciazioni di principio. In una situazione in cui l'interculturalità è ormai una realtà quotidiana, non basta infatti appellarsi astrattamente alle possibilità formative e costruttive dell'accoglienza e della diversità: bisogna soprattutto interrogarsi su quali siano e come possano essere messe in atto regole comuni in grado di rendere sostenibile la convivenza delle diversità e di utilizzare effettivamente, nel contesto educativo, le esperienze degli altri come strumento privilegiato per la scoperta delle proprie specificità e delle proprie vocazioni.

Nelle *Indicazioni*, abbiamo proposto come obiettivo fondamentale quello di valorizzare l'identità culturale, religiosa, etnica di ogni singolo studente. La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. Non basta convivere nella società: questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme.

C'è nel documento un'attenzione speciale, vorrei dire una «cura», per le varie forme di diversità (dalla lingua, alle tradizioni religiose, dalle condizioni socio-economiche, ai percorsi di vita individuali...) di cui sono portatori bambine e bambini, ragazze e ragazzi. L'attività didattica non si rivolge dunque a individui astratti, ma a persone con nome e cognome che hanno una storia, che vivono qui e ora.

La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e della complessità di ogni persona, della

La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone

sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. Lo studente è pertanto posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi.

In questa prospettiva, gli insegnanti non possono pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici per individui astratti, bensì per persone che vivono in contesti ben determinati, in uno specifico qui e ora. Dovranno prendere le mosse dai bisogni degli alunni, dalle loro domande esistenziali per le quali è necessario costruire orizzonti di senso adeguati. Se il fulcro dell'azione formativa sono i bambini e i ragazzi nella loro irripetibile singolarità, le dimensioni affettive e relazionali acquistano, nell'esperienza concreta del fare scuola, nella progettazione e nella pratica dell'azione educativa, un'importanza imprescindibile: diventa fondamentale promuovere un'elevata qualità relazionale accompagnando gli studenti nella tessitura di relazioni di cooperazione. Lo spazio educativo può e deve costituirsi anche come spazio di accoglienza. Occorre dedicare un'attenzione particolare agli stili cognitivi, alle modalità di lettura dei vissuti dei singoli e dei gruppi, per configurare lo spazio scolastico anche come ambito all'interno del quale si impara a elaborare e a gestire i conflitti.

Ma la centralità della persona non è evidentemente riferita soltanto agli studenti: riguarda anche gli insegnanti. L'integrazione, il significato unitario di ciò che si apprende deve avvenire dall'incontro educativo vivo di persone che si arricchiscono e si completano reciprocamente. Solo in questo modo la scuola può garantire la realizzazione di esperienze piene, ricche, che riguardano, coinvolgono e valorizzano tutti gli aspetti e le dimensioni della personalità degli studenti.

Lo spazio
educativo
può e deve
costituirsi
anche
come spazio
di accoglienza

Per tutte queste ragioni, accompagnare il processo formativo di bambini e di giovani entro i nostri contesti assume oggi significati inediti e interroga radicalmente le responsabilità degli adulti impegnati in questi percorsi.

Credo che la vera sfida consista nel supportare l'unicità dell'itinerario formativo di ogni studente, in particolare promuovendo la comunicazione e l'incontro con gli itinerari altrettanto unici e originali degli altri studenti. Il compito oggi più che mai urgente è quello di aiutare ogni persona a percepirsi come identità multipla, aiutandola contemporaneamente a percepire le altre persone come identità altrettanto multiple. Solo questo gioco di riconoscimenti reciproci può far emergere nuove idee di cittadinanza sottratte sia al pericolo di rifugiarsi dentro arcaiche appartenenze rigide, sia al fascino perverso esercitato da nuove appartenenze totalizzanti o nullificanti.

Sul terreno delle modalità di convivenza fra le diversità si scontrano due idee divergenti della condizione umana. Insistere sull'identità può essere una via per ridurre l'eterogeneo all'omogeneo, il dinamico allo statico, il flessibile al rigido.

In questo modo l'identità diventa la parola d'ordine che impone di separare, di purificare, di ripulire. Le diversità sono viste come contrapposte, come mutuamente incompatibili con la propria identità.

In una prospettiva interculturale, invece, l'identità può essere anche un invito a cercare di che cosa veramente si sono alimentati i gruppi, le collettività, le società, per scoprire che identità «pure» non esistono e che tutte le collettività umane sono il risultato di interazioni e precari equilibri fra storie, narrazioni, idee, tradizioni che hanno origine in spazi e in tempi differenti, che da apporti spesso disparati creano nuove coerenze.

Questi processi e queste reti fanno sì che singole persone spesso facciano parte di comunità differenti, e che assumano su di sé identità differenti. Così l'esperienza umana non si sta delocalizzando, ma piuttosto tende sempre più a svolgersi in una molteplicità di spazi comunicativi, in cui le dimensioni geografiche, storiche, soggettive, simboliche sono variamente intrecciate. Ogni persona sperimenta il problema di abitare questi molteplici spazi e scopre in se stesso identità diversificate e stratificate; deve imparare a mediare fra le tensioni e i conflitti che intercorrono fra tali identità. In questo modo, un problema formativo di importanza cruciale diventa quello di aiutare ciascuno a integrare e a connettere identità territoriali (quali sono l'appartenenza a uno stato, a una regione, a un continente, a una città) e identità sociali, culturali, etniche, religiose; identità antiche e nuove.

I luoghi della formazione allora diventano anche laboratori in cui sperimentare, nel vivo della relazione educativa, l'uno nel molteplice e viceversa, l'identico nel diverso e viceversa.

Anche il rapporto con la tecnologia appare decisivo: sia nei percorsi formativi che nella ricerca. Esso influenza la produzione di beni, la creazione di relazioni e di idee.

Gli sviluppi tecnologici stanno quotidianamente spostando le frontiere del possibile. Questa dinamicità della tecnologia si riflette nella sua estrema pervasività, nella sua capacità di trasformare le forme della vita quotidiana, i comportamenti individuali e sociali, la trasmissione dei saperi, gli stessi modi in cui vediamo il mondo.

Esiste tuttavia un'altra faccia della medaglia: gli sviluppi tecnologici sono sempre più autonomi, sempre più incontrollabili, sempre più sfuggenti a ogni istanza regolatrice, sempre meno condivisi da un'opinione pubblica che rischia di vederne solo gli effetti e non già le radici.

In questa situazione, le opportunità e le difficoltà si generano insieme. Gli sviluppi tecnologici, quanto più risultano dirompenti, tanto più mostrano l'esigenza di essere regolati e soprattutto «pensati».

Identità «pure»
non esistono
e tutte
le collettività
umane sono
il risultato
di interazioni
e precari
equilibri
fra storie,
narrazioni,
idee, tradizioni

Non è più
possibile
considerare
la scienza
come
un'istituzione
sociale
indipendente

Il rapporto fra scienza e tecnologia non è più a senso unico, e comunque non è più riassumibile nella relazione «teorica/applicativa». Al contrario: radici, ritmi, tempi, scelte della tecnologia sono molteplici, dipendono anche da molti fattori extrascientifici – economici, sociali, culturali, individuali – e talvolta risultano persino contrastanti con le esigenze puramente conoscitive. Il rischio maggiore è che si giunga a una contrapposizione: da una parte, una tecno-scienza trionfalistica, che sforna continuamente congegni e innovazioni di grande effetto, ma che tuttavia è incapace di riflettere sulle conseguenze a lungo termine e a vasto raggio delle sue azioni; dall'altra parte, un pensiero scientifico forse più attento e consapevole, ma incapace di interagire con l'operato della tecno-scienza, cioè un pensiero scientifico costantemente «lasciato indietro» dagli ultimi risultati e dalle ultime invenzioni della tecnologia. Perché non si dia questo divorzio dalle gravi conseguenze, diventa opportuno introdurre nella formazione dei tecnologi, degli scienziati e di tutti i cittadini, nuove dimensioni come quella etica, quella sociale, quella comunicativa.

Nella formazione, è soprattutto importante approfondire la dimensione etica. Gli sviluppi tecnologici hanno esteso la sfera della responsabilità umana verso nuovi ambiti: verso la natura e il pianeta nella sua interezza; verso il destino evolutivo e la possibilità stessa di sopravvivenza della specie umana; verso la natura umana individuale, i suoi costituenti genetici e la sua identità biologica.

Non è più possibile considerare la scienza come un'istituzione sociale indipendente, che determinerebbe con criteri oggettivi le conoscenze da ritenersi valide per determinati oggetti e in una data situazione, che la società, la politica, il diritto dovrebbero recepire più o meno acriticamente.

Tutto ciò diventa tanto più urgente in relazione ai ritmi dirompenti che oggi assumono gli sviluppi tecnologici e alla necessità sempre più frequente di pensare l'imprevedibile e, talvolta, quello che solo pochi anni prima era inconcepibile sulla base degli schemi mentali consolidati.

Soprattutto, la nostra conoscenza è diventata contestuale. Se una teoria o un modello siano o non siano validi non è una questione assoluta, atemporale, aspatiale e atemporale. Non è una questione di vero o di falso *tout court*, senza precisazioni ulteriori. Ogni teoria, ogni concetto, ogni punto di vista ha i suoi limiti di applicabilità.

Ecco allora che la scuola dovrà assumere tra le sue responsabilità anche quella di presentare nella loro complessità le prospettive ecologiche, cosmologiche, storico-evolutive, sociali come scenari di fondo, come prospettive integratrici in grado di offrire nuovi orizzonti di senso ai singoli contenuti e alle singole ricerche scientifiche e tecnologiche.

Entro un contesto culturale e sociale che presenta tratti di tale complessità, il cambiamento di paradigma e di prospettiva suggerito dalle Indicazioni ap-

pare una straordinaria possibilità di rileggere e riprogettare l'esperienza del fare scuola in tutti i suoi aspetti cognitivi, emotivi, culturali, simbolici, materiali, didattici ma anche una sfida aperta, dai confini «imprendibili», dalle difficili possibilità di approdo.

Credo che la domanda sulle reali dimensioni dell'impresa e sulle effettive possibilità di realizzazione di un tale ripensamento dei sistemi formativi non vada elusa. La risposta, tuttavia, dal mio punto di vista non può che essere incoraggiante, nella misura in cui si assume un approccio di tipo evolutivo. La questione, infatti, potrebbe essere posta anche in termini solo apparentemente diversi: qual è il futuro per la parola cultura? Oggi questo termine non può più essere declinato in riferimento a una realtà essenzialmente statica, ma in termini evolutivi: questo anche per non decretare la vittoria della competizione selvaggia delle singole microcompetenze, del «mercato delle idee» senza regole, con pochissimi a governare il panorama globale e tanti analfabeti di ritorno, dotati di tecnologia, ma non di cultura.

Ma oggi tutte le persone e le collettività sono dinanzi a un dubbio che forse può aprire loro nuovi orizzonti, e una capacità di reinvenzione interiore: il dubbio che, forse, il valore che dà il senso a tante narrazioni e a tante conoscenze non stia più nella completezza, ma in quello che appare il suo esatto contrario, l'incompletezza, il fatto che il valore supremo non sia la chiusura autosufficiente del proprio mondo, bensì la sua capacità di richiamo e di evocazione di altri mondi.

La sfida sembra essere quella di concepire ogni persona, ogni collettività, ogni tradizione culturale come serbatoio di potenzialità, di possibilità evolutive inedite. Forse i giochi non sono fatti, forse l'umanità è in grado di trascendere ancora se stessa verso le aree inesplorate delle sue possibilità cognitive ed etiche. Ciò che è infatti alle radici non solo dell'umanità, ma della vita stessa, è il *cambiamento, l'evoluzione, l'incompletezza, la generatività*: caratteri oggi decisivi per affrontare i problemi delle scelte etiche, della convivenza, dell'identità e dell'alterità.

I saperi e gli apprendimenti dovrebbero essere finalizzati non già a rendere prevedibile il mondo ma, al contrario, ad assumere che la sorpresa, l'imprevisto, la discontinuità, le soglie, le emergenze sono condizioni costitutive del nostro tempo e del nostro essere nel mondo, e che l'individuo dovrà e potrà, nella sua vita di formazione, professionale e civile, produrre continuamente nuove mappe, nuove competenze, nuovi significati in un gioco sempre aperto di interazioni e ricostruzioni. L'impresa formativa diventa dunque fecondatrice della vita stessa e delle sue possibilità: deve fornire alla persona quello sguardo che la renda capace di percepire se stessa come complessa, dotata della stessa ricchezza e varietà di linguaggi e di comportamenti di un mondo altrettanto complesso.

L'educazione alla complessità, superando gli steccati delle specializzazioni disciplinari, si presenta come un compito quanto mai urgente: l'esigenza di un'in-

La sfida sembra essere quella di concepire ogni persona, ogni collettività come serbatoio di potenzialità, di possibilità evolutive inedite

tegrazione e di un dialogo fra culture differenti è diventata improrogabile. Anche la scuola deve assumere pienamente questa responsabilità poiché la contemporaneità esige nuove capacità di lettura dei problemi e di definizione delle possibili risposte agli interrogativi pressanti. Il nuovo umanesimo che la riforma culturale e pedagogica può contribuire a delineare, significa anche e soprattutto integrazione dei molteplici saperi e linguaggi umani (letterari, artistici, musicali, scientifici, tecnologici) al fine di tracciare un nuovo e fecondo rapporto delle persone con la società e con la natura.

La
contemporaneità
esige nuove
capacità
di lettura
dei problemi
e di definizione
delle possibili
risposte agli
interrogativi

INDICAZIONI E SCUOLA DEL CURRICOLO

ANTEFATTO

Le teorie del curricolo, sviluppatesi verso la metà degli anni Cinquanta, inizialmente a partire dagli Stati Uniti e presto presenti anche in Europa, iniziano a diffondersi in Italia solo una ventina di anni dopo, ma vi trovano una particolare accoglienza. I motivi del favore con il quale vengono recepite sono molteplici. È viva nel nostro Paese la richiesta di rendere la scuola partecipata, aperta alla società, nella quale trovino spazio altri soggetti che non siano i docenti, in primo luogo le famiglie, ma anche gli Enti Locali, le istituzioni, il mondo economico. In modo sempre più accentuato inizia a prendere consistenza la critica all'impianto del sistema scolastico italiano, estremamente centralizzato, subordinato all'amministrazione, direttivo. Poiché il curricolo si presenta come uno strumento di progettazione elaborato localmente e particolarmente attento alle esigenze di una precisa comunità non solo scolastica ma anche sociale, è evidente l'interesse che tale prospettiva suscita. I Programmi nazionali diventano un modello da superare, proprio per la loro natura di documento centrale e uniformante. È in questa stagione che si inizia a delineare il tema dell'autonomia della scuola che: «da un lato si definisce per opposizione al monopolio statale e al centralismo dell'Amministrazione, dall'altro si distingue nettamente da ogni forma di corporativismo, in quanto non risulta dalla capacità di pressione del corpo docente, ma dalla natura del servizio che viene reso al cittadino e alla comunità, nel contesto nuovo creato dalla scuola di massa»¹.

Connessa all'istanza di tipo sociale e partecipativo prende forza la richiesta di maggior efficienza dell'istruzione. Si punta a superare i limiti di una concezione dell'insegnamento troppo tradizionale e ripetitiva, tutta concentrata nella trasmissione quasi rituale di contenuti ormai standardizzati. Si auspica una organizzazione dell'offerta formativa caratterizzata da maggiore razionalità, quindi da maggior efficienza nell'organizzazione scolastica e da maggior efficacia nel perseguimento dei risultati, di controllabilità e rendicontazione.

Accanto a queste istanze, che provengono dall'esterno della scuola, se ne afferma un'altra, tutta interna, di tipo professionale. Gli insegnanti rivendicano una valorizzazione della loro professionalità, percepita ancora secondo una dimensione troppo artigianale quando non impiegatizia. Vogliono inoltre contare di più all'interno della scuola, essere un soggetto attivo e responsabile.

1. L. Corradini, *La difficile convivenza*, Editrice La Scuola, Brescia, 1975, p. 100.

di
Italo Fiorin
 Università
 «Lumsa» di Roma

Il curricolo si presenta come uno strumento di progettazione particolarmente attento alle esigenze di una precisa comunità non solo scolastica ma anche sociale

Gli esiti dell'impatto delle teorie curricolari con il nostro sistema scolastico non tardano a manifestarsi, tanto nella pratica didattica, sempre più disponibile ad adottare principi e metodologia della progettazione curricolare, quanto a livello di normativa. Il primo atto rilevante è costituito dalla Legge 477/73 e dai successivi Decreti delegati del 1974. Il nuovo quadro normativo, con la costituzione degli Organi Collegiali, recepisce la richiesta di partecipazione e di gestione sociale della scuola e traccia un profilo professionale che vede il docente non semplicemente esecutore di programmi o direttive nazionali, ma soggetto che partecipa, attraverso la ricerca e la sperimentazione, allo sviluppo dell'innovazione.

Troviamo in questo complesso di norme il delinearsi germinale di alcuni valori forti, che il progressivo affermarsi dell'autonomia delle scuole porterà a maturazione: l'autonomia didattica, legata alla dimensione non semplicemente individuale ma collegiale; la scuola intesa come comunità, sia professionale che sociale; il forte rapporto con il territorio.

PROGRAMMI 'DEBOLI'

La più evidente conseguenza del nuovo clima culturale, in coerenza con i principi affermati nei Decreti delegati, è data dalla emanazione, in sequenza, dei Nuovi Programmi per la scuola media (1979); dei Nuovi Programmi per la scuola elementare (1985); dei Nuovi Orientamenti per la scuola materna (1991)². I Nuovi Programmi della scuola media sono forse quelli che più alla lettera trasferiscono al loro interno le modalità della programmazione curricolare. In realtà, poiché le teorie curricolari sono molteplici, fanno anche una scelta di campo adottando un modello molto centrato sugli obiettivi. L'impostazione per obiettivi risulterà quella maggiormente diffusa anche negli altri ordini di scuola. In ogni caso già i Programmi della scuola media, molto di più quelli della scuola elementare e in maniera assolutamente più marcata gli Orientamenti della scuola materna si presentano come programmi che, pur essendo nazionali, lasciano grandi margini di libertà agli insegnanti. Progressivamente il loro tasso di prescrittività è sempre più debole e, di conseguenza, aumenta la discrezionalità della scuola, proprio come la logica del curriculum richiede. Siamo, perciò, in presenza di programmi prescrittivamente 'deboli', ma la loro debolezza è, in realtà, il loro maggior pregio. Il sistema scolastico italiano è ancora governato da programmi nazionali, che garantiscono un riferimento unitario all'interno del Paese, ma in realtà è già avvenuta una

2. Ancora prima va ricordata l'emanazione della L. 517/77 che, insieme ad altre importanti innovazioni (riguardanti in particolare il tema dell'integrazione degli alunni con disabilità e delle nuove modalità di valutazione), riconosce la dimensione collegiale della programmazione e apre alla introduzione della metodologia del curriculum.

Il nuovo quadro normativo vede il docente non semplicemente esecutore di programmi ma soggetto che partecipa, attraverso la ricerca e la sperimentazione, allo sviluppo della innovazione

rilevante modifica, dal momento che la logica e la metodologia del curricolo sono ormai diventate componenti radicate tanto nelle pratiche quanto nelle idee portanti presenti nello stesso quadro normativo. Si fa sempre più forte la sollecitazione a superare la cultura centralistica e ad adottare una attenzione non occasionale nei confronti della realtà locale, imparando a leggere le richieste, a interpretarle pedagogicamente e didatticamente, a dialogare con la molteplicità dei soggetti presenti nel territorio e a fornire risposte sempre più 'su misura', aprendosi alla diversificazione delle proposte nel rispetto della specificità locale.

Non si è, ancora, pienamente entrati nella scuola 'del curricolo', ma si sta decisamente superando la scuola 'dei programmi'. In questo senso è sintomatica l'espressione 'programmazione *di tipo* curricolare'. I programmi sono ancora un riferimento forte, ma non è più richiesta una loro traduzione meccanica, uguale in tutte le diversificate realtà del Paese. Ci sono spazi per l'interpretazione dell'insegnante, scelte da fare, integrazioni possibili. L'insegnante cessa di essere una sorta di impiegato dei programmi, chiamato ad applicarli quasi alla lettera, è, invece un professionista che fa delle scelte, assume delle responsabilità, soprattutto rapporta il programma nazionale al contesto in cui opera.

AUTONOMIA, INDICAZIONI E CURRICOLO

L'approvazione della legge sull'autonomia (1997) segna la vera svolta. I programmi nazionali cessano la loro funzione e viene riconosciuta l'autonomia progettuale (oltre che didattica, organizzativa e di ricerca) delle scuole. Il posto che era dei programmi viene preso da due nuovi strumenti di programmazione, l'uno della scuola e l'altro nazionale. Sul piano locale lo strumento a disposizione della scuola è rappresentato dal Piano dell'Offerta Formativa e, al suo interno, dal curricolo, che ne costituisce il 'cuore' didattico. Con il superamento dei programmi nazionali e il passaggio al curricolo siamo entrati nella stagione dell'autonomia didattica compiuta, matura. Il passaggio dai programmi al curricolo introduce, inevitabilmente, un principio di forte diversificazione a livello nazionale, che richiede alcune regole, se non si vuole arrivare, oltre al superamento del centralismo, alla dissoluzione di ogni riferimento unitario. Tali regole sono state definite dal 'Regolamento' allegato al DPR n. 275/99, che, oltre ad introdurre il Piano dell'Offerta Formativa e il curricolo e a specificare le competenze delle scuole autonome, chiarisce le prerogative del centro. Rispetto alle richieste formulate attraverso i programmi nazionali, quelle che il centro esprime si fanno molto più essenziali e riguardano soprattutto il terreno delle finalità generali e degli obiettivi che, attraverso diversi insegnamenti e attività, dovranno essere perseguiti. Spetta inoltre al centro fornire i riferimenti per la valutazione. Tutto questo all'interno degli or-

L'insegnante è un professionista che fa delle scelte, assume delle responsabilità, soprattutto rapporta il programma nazionale al contesto in cui opera

dinamenti e delle regole istituzionali (insegnamenti obbligatori, orari, ecc.) che sono, sempre, definiti dal centro. Tali richieste vengono proposte dal nuovo strumento che prende il posto dei programmi e che viene indifferentemente denominato con l'espressione 'indirizzi' o 'indicazioni'. Il compito della scuola è quello di elaborare il proprio curriculum didattico integrando nelle proprie scelte le richieste che il centro esprime attraverso le proprie *Indicazioni*. In concreto, il curriculum risulta composto dall'integrazione di due fondamentali componenti, quella nazionale, che stabilisce il minimo comune denominatore indispensabile alla tenuta del sistema, e quella della singola istituzione scolastica, alla quale viene riconosciuta piena autonomia progettuale, didattica, organizzativa, di ricerca e sviluppo. Le due componenti non vanno viste come parti separate e giustapposte, ma nella loro integrazione, che si esprime in forma necessariamente originale, individuata, diversa da situazione a situazione. Il processo di costruzione del curriculum ha il compito di mediare i rapporti tra il livello del discorso pedagogico generale, e quello strettamente locale. Sono compresenti in esso il piano delle finalità generali e quello operativo e particolare; finalità generali e scelte riferite alla specifica realtà locale rappresentano i due poli entro i quali si esercita la dialettica curricolare, che comporta l'esigenza di una sintesi tra le finalità, in cui trova espressione il piano assiologico, e gli obiettivi, che sono invece il terreno dell'azione pratica e circoscritta. La scuola come luogo educativo di formazione e istruzione non può fare a meno né delle une né degli altri. Dalla complementarità dei due poli emerge il curriculum, come strumento di progettazione e ricerca educativa, che per un verso pone problemi di fondazione e giustificazione (ciò di cui si occupano prevalentemente le cosiddette «teorie curricolari») e per l'altro problemi di funzionamento ed efficacia (che vengono trattati soprattutto nell'ambito delle «strategie curricolari» o del «curriculum design»). Di conseguenza, qualunque sia la prospettiva curricolare cui si aderisce, il nodo di questioni che devono essere affrontate coinvolge tutti i fattori connessi con il processo educativo, dai contenuti agli esiti formativi, dalla modalità di realizzazione ai condizionamenti dovuti alle situazioni socioambientali. Come è affermato nel documento *Il curriculum nella scuola dell'autonomia*:

Il curriculum
risulta
composto
dalla
integrazione
di due
fondamentali
componenti,
quella
nazionale
e quella
della singola
istituzione
scolastica

Il processo di costruzione del curriculum non può prescindere da una riconsiderazione critica degli elementi essenziali del rapporto educativo.

In conclusione:

- il curriculum va *costruito* nella scuola, non viene *emanato* dal centro per essere *applicato*;
- tale costruzione deve permettere l'accordo tra istanza centrale, normativa e unitaria, e istanza locale, pragmatica e flessibile;
- la costruzione del curriculum implica una considerazione della scuola come luogo di ricerca, in rapporto dialettico con le istanze provenienti dalla comunità scientifica, le istanze provenienti dalla comunità sociale e quelle etiche e che caratte-

rizzano l'orizzonte dei valori condivisi rappresentati sia a livello centrale sia a livello locale;

- la problematica curricolare è il terreno su cui si muove l'innovazione educativa³.

DAI PROGRAMMI ALLE INDICAZIONI: UN DIFFICILE PASSAGGIO

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 i 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 appena 10 anni fa. In questo breve arco temporale si sono succeduti tre diversi testi: gli *Indirizzi per l'attuazione del curriculum*, del Ministro De Mauro (2000); le *Indicazioni per i Piani di Studio Personalizzati*, del Ministro Moratti (2003); le *Indicazioni per il curriculum*, del Ministro Fioroni (2007). Al di là delle differenze, i tre testi possono essere visti come tentativi ancora iniziali di superamento della logica dei Programmi e della cultura centralistica. Così considerati, possiamo dire che gli *Indirizzi per il curriculum* del Ministro De Mauro in realtà erano ancora troppo simili ai Programmi nazionali, mentre le *Indicazioni per i Piani di studio Personalizzati* del Ministro Moratti erano, al contrario, più somiglianti al curriculum che alle indicazioni, dal momento che erano estremamente dettagliate negli obiettivi ed entravano, forse involontariamente, ma certo impropriamente, in terreni di competenza dei docenti. Questo non significa affermare che, dopo i primi due tentativi, il terzo che ha prodotto le attuali *Indicazioni* sia perfettamente riuscito. Si può però riconoscere che il nuovo testo ha fatto tesoro dei limiti dei precedenti e si è maggiormente avvicinato a un più equilibrato modo di interpretare il rapporto tra centro ministeriale e scuole autonome. È molto difficile per il centro cedere competenze; ma è anche molto difficile per la scuola autonoma assumerle. La strada per l'autonomia richiede che si compia questo duplice passaggio: da parte del centro rinunciare a sostituirsi ai compiti che spettano alla scuola; da parte della scuola evitare di chiedere che il Ministero intervenga con le sue *Indicazioni* in materie che invece sono di esclusiva competenza delle istituzioni scolastiche.

C'è, poi, un ulteriore elemento di difficoltà, proprio della nostra recente situazione politica. È innegabile che oggi ci sia una esasperata radicalizzazione delle posizioni, e questo fa sì che, con l'alternanza dei governi, si privilegino scelte

È molto difficile per il centro cedere competenze; ma è anche molto difficile per la scuola autonoma assumerle

3. Documento della Commissione nazionale per le nuove *Indicazioni: La scuola del curriculum*, pubblicato a cura del Ministero della P.I., Roma, maggio 2007, p. 23.

di discontinuità anche profonde. Probabilmente se si potesse ragionare in un clima politico più sereno, le decisioni relative alla scuola sarebbero prese con maggior spirito di collaborazione, attenti a non sciupare quel bene comune che è rappresentato dal sistema nazionale di istruzione e formazione.

In ogni caso non sarebbe ragionevole aspettarsi per le *Indicazioni* una consistente durata nel tempo. Per la sua stessa natura tale documento è di essere destinato a venir sottoposto a revisioni molto più ravvicinate rispetto ai tempi in passato utilizzati per cambiare i Programmi nazionali, che sono invece pensati per durare molto a lungo, anche per decine d'anni. Oggi non è più possibile pretendere da un documento una tale durata. I tempi che viviamo sono contrassegnati da cambiamenti tanto profondi quanto rapidissimi, e il sistema formativo non riesce a star dietro alle richieste continuamente mutevoli che dalla società e dall'economia vengono fatte alla scuola. È per questa ragione che è finita la stagione delle 'Grandi Riforme', che richiedono un investimento di energia molto elevato e che invecchiano prima di essere portate a compimento. Il cambiamento lo si affronta meglio con strumenti normativi leggeri, facilmente rivedibili, capaci di accompagnare lo sviluppo delle innovazioni. Le *Indicazioni*, anche in questo, sono molto diverse dai Programmi, più essenziali e più facilmente rivedibili alla luce degli inevitabili cambiamenti.

LE NUOVE 'INDICAZIONI PER IL CURRICOLO'

Le *Indicazioni*
vanno
identificate
con il curriculum.
In realtà
il curriculum
comprende
le *Indicazioni*,
le assume
e le utilizza

Se, come si è visto, le *Indicazioni* non sono programmi, non vanno nemmeno identificate con il curriculum. Non è casuale che il testo appena varato porti come titolo *Indicazioni per il curriculum*. La relazione tra i due strumenti progettuali è molto stretta. Non si tratta di intendere i due documenti come giustapposti, il primo riferito a ciò che tutte le scuole devono garantire e il secondo ciò che invece di specifico compete alla singola scuola. In realtà il curriculum comprende le *Indicazioni*, le assume e le utilizza. 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 ne esce mortificata o svuotata. Il nuovo testo sembra consapevole del problema e si presenta molto essenziale, specie nella prescrizione degli obiettivi riferiti alle competenze da sviluppare. Un aspetto di novità non semplicemente formale è costituito dalla scelta di considerare in maniera unitaria i tre distinti ordini di scuola. Viene così sottolineata la dimensione verticale del curriculum, che deve saldare in un percorso coerente universi scolastici un tempo separati. Il primo forte elemento di unitarietà è dato dall'unica premessa. La cornice culturale è la stessa, perché i grandi problemi che interrogano la scuola riguardano ogni ordine e grado scolastico ed è importante che vengano condivise le idee pedagogiche fondamentali. I sistemi

scolastici sono investiti da problemi che non è facile affrontare, ma che non si possono ignorare. Questo comporta la ridefinizione delle tradizionali missioni della scuola. Il confine tra istruzione e formazione, sempre vacillante, è completamente saltato e a poco vale che si dica che alla scuola compete l'insegnamento, ma non l'assunzione di ruoli che invece toccherebbero ad altri soggetti, la famiglia in primo luogo. Gli studenti non si preoccupano di queste distinzioni, ma semplicemente portano dentro l'aula il loro disorientamento e chiedono che qualcuno se ne prenda cura. La necessità di rivedere l'offerta didattica della scuola è quindi più che fondata, vista la pressione esercitata da tutti i fattori appena richiamati. Come si pongono le *Indicazioni* al riguardo? In primo luogo quali sono le idee cardine del loro impianto pedagogico?

Per dirlo in termini estremamente sintetici, a fondamento del curricolo, vengono posti tre grandi riferimenti pedagogici: la centralità della persona e quindi l'attenzione allo sviluppo delle sue dimensioni costitutive; l'impegno per la costruzione di un mondo migliore, e quindi il concetto di cittadinanza; la comunità educante vista come la dimensione educativa che meglio consente di accogliere la persona, di valorizzarla appieno e di aiutarla ad assumere responsabilità nei confronti degli altri e dell'ambiente.

Le finalità dei diversi ordini di scuola rappresentano un filo rosso che cuce il curricolo dai tre ai quattordici anni. Lo sviluppo dell'identità, la formazione di solide competenze di cittadinanza, il possesso di una autonomia non solo di tipo motorio, ma affettiva e cognitiva, sono riferimenti comuni dell'intero curricolo.

Un altro filo rosso è dato dalla preoccupazione di favorire la progettazione di percorsi didattici all'insegna dell'unitarietà. Già nella scuola dell'infanzia questo aspetto 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 che, e soprattutto, fuori dalla scuola. La stessa preoccupazione, ancora più accentuata, emerge 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.

Un ulteriore forte riferimento comune è dato dalla finalizzazione della didattica alla promozione delle competenze e, quindi, dall'identificazione di quelli che vengono chiamati i 'traguardi di sviluppo delle competenze'. I traguardi sono direzioni di sviluppo dell'azione didattica e aiutano a finalizzarla. Non vanno intesi come livelli di apprendimento che devono essere raggiunti per gli

A fondamento del curricolo, vengono posti tre grandi riferimenti pedagogici: la centralità della persona; il concetto di cittadinanza; la comunità educante vista come la dimensione educativa che meglio consente di accogliere la persona

alunni, ma come criteri che guidano l'insegnamento. 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 né nella scuola dell'infanzia, né nella scuola, ma continuare lungo tutto l'arco della vita.

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 una 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, che si misura con 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.

INVITO ALLA RICERCA

Le *Indicazioni* sono un testo che è stato inviato alle scuole con l'invito a sperimentarlo, così che dopo un tempo ragionevole si possa arrivare non solo alla sua validazione, anche grazie a interventi migliorativi frutto del lavoro e della riflessione dei docenti, ma al suo miglioramento e completamento. Con la consapevolezza che quello che viene consegnato non è un testo privo di limiti e destinato a durare quanto più a lungo possibile, le nuove *Indicazioni* si propongono come strumento di lavoro e non come nuova versione di programmi centrali. La loro forza sta, paradossalmente, nella dichiarata provvisorietà. È la prova dell'aula che deve validare il testo, ed è la riflessione sulle esperienze che si svilupperanno a partire dalle richieste fatte e dai suggerimenti offerti che deve portare alla revisione e al miglioramento. La sperimentabilità delle *Indicazioni* pone la condizione per un coinvolgimento delle scuole non di maniera. Finiti i sogni di 'grandi riforme', finiscono anche gli alibi e la responsabilità del cambiamento è nelle mani degli insegnanti e dei dirigenti scolastici, più che in quelle dell'ingegneria politica. In tempi di incertezza, anche politica, è diffuso, e anche comprensibile, un certo scetticismo di fronte a ogni nuova proposta. Gli insegnanti e i dirigenti si chiedono se valga la pena impegnarsi prendendo sul serio un testo che potrebbe essere rapidamente accantonato una volta che cambiasse la guida politica. Ognuno troverà la sua risposta

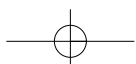
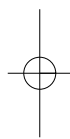
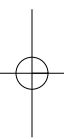
Le nuove
Indicazioni
si propongono
come
strumento
di lavoro e non
come nuova
versione
di programmi
centrali

e le ragioni di una personale motivazione, ma ci sono domande che non possono rimanere eluse. Perché ci è richiesto di cambiare? Per quale ragione dovremmo abbandonare consuetudini tranquillizzanti e sperimentare nuovi percorsi? Soprattutto, per chi dovremmo fare questo? La risposta è data dalla natura stessa dell'educazione e, quindi, da ciò che fonda la professione di chi opera nella scuola. È la natura stessa dell'educazione che chiede di riconoscere come prioritarie le esigenze degli studenti e impone all'adulto responsabile di saper ascoltare i bisogni, le attese, le speranze degli alunni e di elaborare una ipotesi didattica capace di rispondervi in termini significativi. Se le Indicazioni hanno a che fare con questi interrogativi, sono da prendersi sul serio e costituiscono un riferimento importante per impostare il curricolo «La riflessione curricolare impegna tutti i membri della comunità scolastica a misurarsi sul senso dell'impresa educativa e sulle strategie da adottare e richiede un costante monitoraggio dell'esperienza. Prima e molto di più di essere una lista di cose da fare, il curricolo sollecita una ricerca continua di miglioramento»⁴.

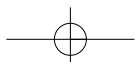
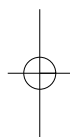
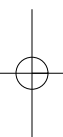
INTERVENTI

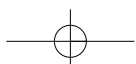
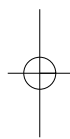
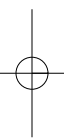
**È la natura
stessa
dell'educazione
che chiede
di riconoscere
come
prioritarie
le esigenze
degli studenti**

4. I. Fiorin, *La relazione didattica*, Editrice La Scuola, Brescia, 2004, p. 13.



PRIME CHIAVI DI LETTURA





DISCIPLINE E AREE DISCIPLINARI

L'introduzione delle aree disciplinari nelle *Indicazioni per il curricolo* ha riacceso condivisioni ed entusiasmi (soprattutto nella scuola primaria), ma anche preoccupazioni e dubbi (soprattutto nella scuola secondaria di primo grado) e ha risollevato il problema della interdisciplinarietà. Sappiamo anche che a livello teorico, quando si parla di apprendimento, si contrappongono i *disciplinaristi*, ossia coloro che collocano un buon apprendimento all'interno delle singole discipline, e i *trasversalisti* che all'opposto ravvisano la qualità dell'apprendere nelle connessioni tra le discipline. È opportuno quindi tentare una prima esplorazione sul versante teorico per poi potersi orientare sul piano didattico.

1 • DISCIPLINARISTI E TRASVERSALISTI

I sostenitori dell'una o dell'altra tesi sono molteplici, ma oggi si tende a riassumere il dibattito nelle posizioni di Howard Gardner e di Edgar Morin. Gardner sostiene che le discipline:

a) raccolgono le più significative conquiste umane e sono strumenti per affrontare in modo affidabile problemi importanti

La nascita delle varie discipline di studio è frutto dell'impegno secolare con cui l'umanità persegue l'ampliamento delle conoscenze e del mondo¹.

Le discipline si sono mantenute nei secoli, anche se le loro identità e i loro confini particolari hanno conosciuto molti cambiamenti. In ogni momento storico dato, le discipline rappresentano il frutto degli esseri umani di affrontare in modo sistematico e affidabile questioni e problemi importanti²;

b) permettono lo sviluppo della civiltà e senza di esse si cade nella comune dissennatezza

Tra sviluppo delle discipline e nascita delle civiltà a volte c'è stato un legame abbastanza stretto [...]. Le discipline sono nondimeno un fattore di civiltà, giacché offrono metodi pratici per affrontare le questioni. Quando le discipline vengono meno è giocoforza ripiegare sul senso comune e su quel suo succedaneo inevitabile che è la comune dissennatezza³;

1. H. Gardner, *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano, 1999, p. 30.

2. Ivi, p. 150.

3. Ivi, p. 152.

di
Carlo Petracca
 Dirigente Tecnico
 dell'Ufficio
 Scolastico
 Regionale
 per l'Abruzzo

A livello teorico,
 quando
 si parla di
 apprendimento,
 si
 contrappongono
 i *disciplinaristi*
 e i *trasversalisti*

- c) *sono lenti di accesso alle questioni più profonde e consentono di conferire senso al mondo*

Una circostanza ugualmente importante è che le discipline rappresentano altrettanti punti di accesso per affrontare le questioni più profonde riguardanti il mondo [...] ⁴. Le discipline sono dei modi di pensare, messi a punto dai loro cultori, che consentono a chi le pratica di conferire al mondo un senso particolare e in larga misura non intuitivo. Una volta acquisite e interiorizzate, le discipline *diventano* i modi in cui gli esperti costruiscono i fenomeni del loro mondo o, per tornare a un'immagine precedente, gli schemi interpretativi di tale costruzione ⁵.

E. Morin, convinto assertore della trasversalità, sostiene che:

- a) *i saperi, frazionati e suddivisi in discipline sono inadeguati ad affrontare realtà e problemi che sono multidimensionali*

C'è un'inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave tra i nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline da una parte, e realtà o problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari dall'altra. In questa situazione diventano invisibili: gli insiemi complessi; le interazioni e le retroazioni fra le parti e il tutto; le entità multidimensionali; i problemi essenziali. Di fatto l'iperspecializzazione impedisce di vedere il globale (che frammenta in particelle) così come l'essenziale (che dissolve) ⁶;

- b) *le discipline consentono un approccio riduzionista ai problemi che sono sempre più globali e planetari*

Ora, i problemi essenziali non sono mai frammentari, e i problemi globali sono sempre più essenziali. Sempre più, tutti i problemi particolari possono essere posti e pensati correttamente solo nel loro contesto, e il contesto stesso di questi problemi deve essere posto sempre più nel contesto planetario ⁷.

Le discipline ci ingiungono di ridurre il complesso al semplice, cioè di separare ciò che è legato, di scomporre e non di comporre, di eliminare tutto ciò che apporta disordini o contraddizioni nel nostro intelletto ⁸;

- c) *le discipline non sono in grado di dare risposte alla rinascita nel nostro tempo delle entità globali*

Si delinea [...] una rinascita delle entità globali, come il cosmo, la natura, l'uomo, che erano state affettate come salami e alla fine disintegrate, nella convinzione che derivassero dall'ingenuità prescientifica, ma in realtà perché comportavano al loro interno una complessità insostenibile per il pensiero disgiuntivo ⁹.

Si delinea
una rinascita
delle entità
globali,
come il cosmo,
la natura,
l'uomo

4. Ivi, p. 164.

5. Ivi, p. 161.

6. E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano, 2000, pp. 5-6.

7. *Ibidem*.

8. Ivi, p. 7.

9. Ivi, p. 92.

2 • DISCIPLINARITÀ E INTERDISCIPLINARITÀ: PROBLEMA EPISTEMOLOGICO

Il dibattito tra disciplinarità e interdisciplinarità (termine che provvisoriamente viene assunto come comprensivo di pluri e multidisciplinarità) è antico e chiama in causa diversi aspetti: epistemologico, pedagogico, didattico.

L'aspetto epistemologico è quello più arduo in quanto implica naturalmente delle riflessioni filosofiche e ruota intorno all'interrogativo: la scienza è unitaria o molteplice? Le tesi sono naturalmente opposte.

I sostenitori della «settorialità» della scienza e, quindi, della molteplicità del sapere e, di conseguenza, della legittimazione delle «discipline» scolastiche affondano le proprie radici nella classificazione delle scienze, effettuata dal positivismo ottocentesco. Secondo i positivisti il reale viene suddiviso fra le scienze come un latifondo tra i contadini a seguito di una riforma fondiaria: a ciascun campo viene assegnato un nuovo proprietario che si preoccupa di coltivarlo.

I sostenitori della settorialità del sapere e, quindi, delle discipline di studio negano l'interdisciplinarità o perlomeno, pur non negandola totalmente, sono assertori della priorità logica della disciplinarità rispetto all'interdisciplinarità.

Il pensiero di Dario Antiseri, poi ripreso da più parti, è questo: prima viene la disciplinarità, poi l'interdisciplinarità¹⁰. L'interdisciplinarità per esistere ha bisogno delle discipline anzi le presuppone. Non si potrebbe parlare di interdisciplinarità e cioè di integrazione dei diversi campi del sapere se prima non ci fossero le discipline. Antiseri per sostenere questa sua tesi si serve delle metafora dell'orchestra. In una orchestra esistono esperti per diversi strumenti: il violinista, il pianista, il suonatore di oboe, ecc: ognuno è «specialista» nel proprio settore. L'insieme delle specializzazioni partorisce la settima sinfonia di Beethoven, che ha le caratteristiche dell'interdisciplinarità. Così per la costruzione di un ospedale abbiamo bisogno di «specialisti»: il matematico, l'urbanista, l'architetto, lo psicologo, ecc. La realizzazione dell'ospedale è opera interdisciplinare che presuppone la disciplinarità.

I sostenitori dell'unità della scienza, e quindi dell'interdisciplinarità, invece negano la ragione di essere delle discipline. Secondo alcuni le discipline sono frutto della suddivisione del sapere, operata dalla borghesia, come la suddivisione del lavoro e ambedue sono portatrici di alienazione. La parcellizzazione sia delle prestazioni di lavoro sia dei contenuti di studio finiscono sempre con l'estraniare il soggetto dalla situazione globale. Lo studente nella scuola si trova in una condizione simile a quella dell'operaio in una catena di montaggio: conosce la singola fase, ma non il tutto. La scuola tradizionale in effetti ha mantenuto le

Non si potrebbe parlare di interdisciplinarità e cioè di integrazione dei diversi campi del sapere se prima non ci fossero le discipline

10. Cfr. D. Antiseri, *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, Armando Editore, Roma, 1972.

*L'unità non
può annullare
le diversità*

discipline rigidamente distinte tra loro e non sempre è riuscita a far comprendere i legami profondi persino tra letteratura, filosofia, storia, arte, musica, scienza. Questa tesi di ispirazione marxista in verità postula l'unità della scienza sui malefici che la suddivisione produce e fa pensare all'inefficacia di un apprendimento troppo settorializzato in discipline che non dialogano tra loro.

Altri sostengono che l'interdisciplinarietà non può essere negata perché è nelle cose e perché è nell'uomo. Afferma Mauro Laeng¹¹ che l'interdisciplinarietà si connette direttamente alla *natura dell'esperienza sia umana che scientifica* la quale ha in sé una radicale unità e si presenta sempre inserita in un contesto problematico che ha la caratteristica della globalità, *anteriore e originaria* rispetto a qualsiasi successiva frantumazione nella formalità degli oggetti disciplinari astratti. L'esperienza ha sempre una ricchezza problematica. Il problema esperienziale che si pone è molteplice, ma unitario. Gian Carlo Penati asserisce che il fondamento dell'istanza interdisciplinare è nella stessa razionalità critica che affronta la complessità del reale oltrepassando i singoli approcci parziali¹².

A sostegno di tale tesi si aggiunge anche che l'interdisciplinarietà è nello stesso creato che risulta molteplice, ma unitario. L'interdisciplinarietà è nell'uomo. L'organismo umano è comunicazione di parti tra loro, ognuna delle quali è ben distinta e con specifiche funzioni, ma sempre correlata all'insieme. La stessa mente è interdisciplinare in quanto caratterizzata da una pluridimensionalità organica.

Da questi postulati deriva un corollario: l'interdisciplinarietà ha una priorità logica rispetto alla disciplinarietà. Il sapere all'origine ha un carattere pansofico che si perde storicamente attraverso la parcellizzazione operata dalla storia. L'interdisciplinarietà, quindi, ha una priorità logica sulla disciplinarietà. La tesi di Antiseri, secondo alcuni, si può anche controbattere e la stessa metafora dell'orchestra non regge. È vero che dall'unione degli specialisti nasce la settima sinfonia di Beethoven, ma questo accade perché ciascun specialista si è costituito in funzione dell'unità: la settima sinfonia di Beethoven è prioritaria rispetto alla sua distinzione in partiture.

Tra le due tesi contrapposte si sostiene anche la mediazione che risulta più fertile dal punto di vista didattico: il sapere è caratterizzato da unità e molteplicità nello stesso tempo. *L'unità non può annullare le diversità* in quanto la scienza non può vivere fuori delle sue specializzazioni, assicurate dalle ricerche settoriali. Nello stesso tempo però le ricerche settoriali e, quindi, le discipline non possono rimanere chiuse in se stesse, ma devono stabilire collegamenti con altri campi del sapere. Le caratteristiche della nostra cultura fanno oggi oscillare il movimento pendolare maggiormente verso il polo dell'unità, dell'in-

11. Cfr. M. Laeng, *Educazione in prospettiva '70*, Armando Editore, Roma, 1970.

12. Cfr. G. Penati, *Interdisciplinarietà*, Editrice La Scuola, Brescia, 1976.

tegrazione e della cooperazione tra le discipline per i seguenti motivi: a) la parcellizzazione estrema della cultura; b) il pluralismo culturale e religioso; c) l'orientamento olistico che privilegia nella strategia investigativa il tutto rispetto alle parti (biologia, sociologia, psicologia sociale, linguistica testuale).

In fondo lo stesso Gardner, in un paragrafo intitolato *Discipline... e oltre*, riconosce che per trovare risposte conclusive ai problemi dell'uomo e del mondo occorre necessariamente superare le discipline: «I nostri sforzi di dare risposte conclusive e personali ai problemi concernenti vero, bello e bene, ci portano necessariamente ad andare oltre le singole discipline e a cercare una sintesi»¹³.

Lo stesso Morin riconosce che la storia della scienza ha dimostrato la fecondità delle discipline che operano «la delimitazione di un dominio di competenza, senza il quale la conoscenza diventerebbe inafferrabile»¹⁴; non può fare a meno di indicare la «virtù della specializzazione» e mettere in guardia dagli inevitabili «rischi dell'iperspecializzazione»; e per questo finisce con l'auspicare «sconfinamenti e migrazioni interdisciplinari» e la creazione dell'occhio «extradisciplinare»¹⁵.

3 • L'INTERDISCIPLINARITÀ NELLE INDICAZIONI

In fondo anche nelle *Indicazioni per il curriculum* si prospetta l'esigenza di interconnessione tra discipline diverse per costruire un nuovo umanesimo. La scuola – si dice proprio nel paragrafo destinato al *nuovo umanesimo* – deve diffondere:

la consapevolezza che i grandi problemi dell'attuale condizione umana (il degrado ambientale, il caos climatico, la salute e la malattia, l'incontro e il confronto di culture e di religioni, i dilemmi bioetici, la ricerca di una nuova qualità della vita) possono essere affrontati e risolti attraverso una stretta collaborazione non solo fra le nazioni, ma anche fra le discipline e fra le culture.

E per questo i docenti devono insegnare:

a ricomporre i grandi oggetti della conoscenza – l'universo, la mente, la storia – in una prospettiva complessa, volta a superare la frammentazione delle discipline e a integrarle in nuovi quadri d'insieme.

E per questo il bisogno di conoscenza degli studenti:

non si soddisfa con il semplice accumulo di tante informazioni in vari campi, ma solo con il pieno dominio dei singoli ambiti disciplinari e, contemporaneamente,

13. Gardner, *Sapere per comprendere*, cit., p. 152.

14. Morin, *La testa ben fatta*, cit., p. 120.

15. Ivi, p. 112.

**Nelle Indicazioni
per il curriculum
si prospetta
l'esigenza
di
interconnessione
tra discipline
diverse
per costruire
un nuovo
umanesimo**

con l'elaborazione delle loro molteplici connessioni. È quindi decisiva una nuova alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo.

Questa istanza oltretutto è giustificata dalla modalità con cui oggi procede la ricerca scientifica:

Negli ultimi decenni infatti discipline una volta distanti hanno collaborato nel ricostruire un albero genealogico delle popolazioni umane e nel tracciare i tempi e i percorsi delle grandi migrazioni con cui il pianeta è stato popolato. La genetica, la linguistica, l'archeologia, l'antropologia, la climatologia, la storia comparata dei miti e delle religioni hanno cominciato a delineare una storia globale dell'umanità. Da parte loro, la filosofia, le scienze, l'economia, la storia delle idee, delle società, delle scienze e delle tecnologie stanno mettendo in evidenza come le popolazioni umane abbiano sempre comunicato fra loro e come le innovazioni materiali e culturali siano sempre state prodotte da una lunga storia di scambi, interazioni, tradizioni. A loro volta, le scienze del vivente oggi [...] allargano ancora di più questo quadro: le collaborazioni tra genetica, paleontologia, embriologia, ecologia, etologia, geologia, biochimica, biofisica ci danno per la prima volta un quadro delle grandi tappe della storia della vita sulla terra e mostrano la stretta interdipendenza fra tutte le forme viventi.

Proprio partendo da questi presupposti sono state introdotte le aree disciplinari accanto alle discipline (paragrafo *L'organizzazione del curriculum*):

Il
raggruppamento
delle discipline
in aree indica
una possibilità
di interazione e
collaborazione
fra le discipline

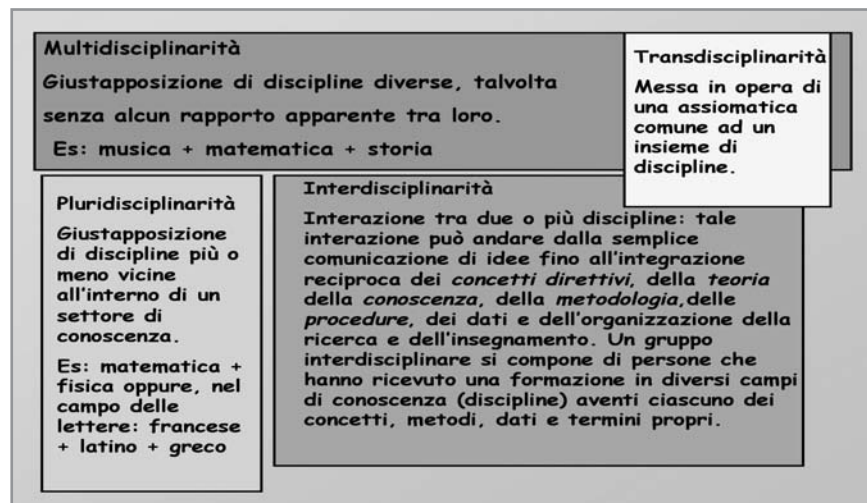
Nella scuola del primo ciclo la progettazione didattica promuove l'organizzazione degli apprendimenti in maniera progressivamente orientata ai saperi disciplinari: promuove inoltre la ricerca delle connessioni tra i saperi disciplinari e la collaborazione tra i docenti. Il raggruppamento delle discipline in aree indica una possibilità di interazione e collaborazione fra le discipline (sia all'interno di una stessa area sia fra tutte le discipline) che le scuole potranno delineare nella loro autonomia con peculiari modalità organizzative.

4 • LE TRASVERSALITÀ POSSIBILI: MULTI/PLURI/INTERDISCIPLINARITÀ

Se queste sono le riflessioni teoriche e di carattere generale si tratta ora di vedere, prendendo spunto anche dalle *Indicazioni per il curriculum*, quali sono le modalità concrete di realizzare le interconnessioni tra le discipline in senso multi/pluri/interdisciplinare. Intanto per una chiarificazione concettuale dei termini soprariportati si rimanda alla definizione data da Gaston Berger, riportata da Cesare Scurati¹⁶ che resta ancora oggi quella più utilizzata (Fig. 1).

16. Cfr. C. Scurati, *Interdisciplinarietà e didattica: fondamenti, prospettive, attuazioni*, in M. Men-carelli, *Valutazione e interdisciplinarietà*, Editrice La Scuola, Brescia, 1978, p. 4.

▼ Figura 1 (Adattata da C. Scurati)



Nell'attività didattica possono essere utilizzate modalità multi/pluri/interdisciplinari, senza esclusione di alcuna di esse, a condizione che siano rispettati alcuni accorgimenti.

4.1 • Trasversalità pedagogica

A livello pedagogico l'interdisciplinarietà fonda la sua legittimazione sul riconoscimento dell'esistenza di obiettivi educativi che sono comuni a tutte le discipline e per il cui conseguimento ciascuna disciplina, anche se in misura diversa, può e deve concorrere. Ecco il primo legame profondo tra curriculum e interdisciplinarietà. Gli obiettivi formativi o le finalità educative che scuole e docenti selezionano devono avere un carattere unitario perché unitario è anche il soggetto che apprende. Si tratta di una interdisciplinarietà teleologica e cioè di fini che vogliamo raggiungere attraverso l'azione educativa. È facile immaginare come obiettivi civici, traducibili in comportamenti reali, quali il rispetto delle norme della comunità scolastica, il rispetto dell'altro, il rispetto del proprio corpo, ecc., siano *obiettivi che costituiscono un patrimonio comune* alle diverse discipline le quali concorrono tutte, ciascuna con la propria specificità e diversità, alla educazione e formazione della persona. Ecco perché nelle nuove *Indicazioni* non compaiono più le Educazioni che vengono pensate come conaturate alle stesse discipline. Gli esempi potrebbero essere molti. È il POF che assicura, focalizza e rende il più possibile consapevole questa interdisciplinarietà teleologica e cioè di scopi. Attraverso questo tipo di interdisciplinarietà possiamo ricondurre all'unità dell'educazione la diversa articolazione del sapere in discipline.

Gli obiettivi formativi o le finalità educative che scuole e docenti selezionano devono avere un carattere unitario perché unitario è anche il soggetto che apprende

4.2 • Trasversalità per omologia materiale

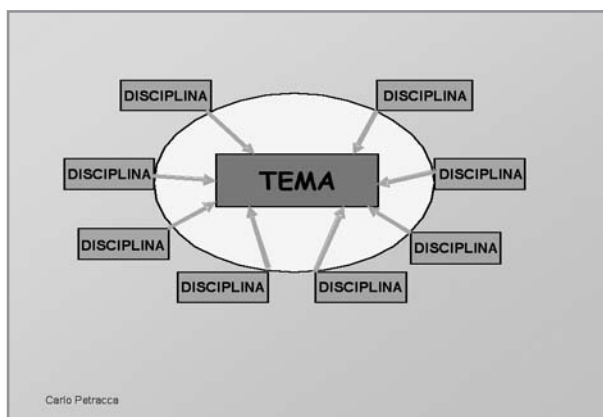
Nella scuola tradizionale, fondata sulla suddivisione del sapere in discipline, l'interdisciplinarietà a livello didattico, è stata quasi sempre elusa. L'istanza comincia a prendere corpo sotto la spinta di quella che è stata definita la rivoluzione copernicana dell'insegnamento: il puerocentrismo. Le scuole nuove, l'attivismo in primo piano, danno molto risalto alla libertà del fanciullo che apprende, con le sue caratteristiche e con i suoi bisogni. Sorge la proposta della «scuola su misura» di Claparède e di un'attività didattica centrata sui bisogni del fanciullo secondo la distinzione dei bisogni effettuata da Decroly. Sorgono la metodologia dei «centri d'interesse», che privilegia questa valenza soggettiva, e la metodologia dei «nuclei tematici» che privilegia la valenza oggettiva. Si tratta di partire da un argomento di carattere generale per poi sezionarlo e studiarlo con gli apporti conoscitivi delle singole discipline. La metodologia della ricerca e del lavoro di gruppo degli anni Sessanta rappresentano la continuazione e l'evoluzione dei «nuclei tematici». Chi non ricorda l'epoca della moda della ricerca, fatta di colla e forbici, attraverso cui lo studente viene chiamato a ritagliare figure e testi, a incollare, a trascrivere interi brani di enciclopedie? A livello editoriale sorgono delle collane che portano questo nome: «La Ricerca». La ricerca ha fatto impazzire, come affermava Raffaele Laporta, le famiglie italiane di quel periodo e ha creato la figura del «nonno ricercatore» che accompagna il bambino in questo lavoro.

Centri d'interesse, nuclei tematici, ricerca, lavoro di gruppo dovevano soddisfare a livello didattico l'istanza dell'interdisciplinarietà, posta a livello epistemologico, ma hanno finito con l'assicurare una interdisciplinarietà solo a livello di contenuti. Siamo nel campo di quella interdisciplinarietà che, secondo Scurati¹⁷, si verifica per *omologia materiale* e si ottiene attraverso tutti quei processi di insegnamento-apprendimento nei quali la riadduzione del molteplice all'unità avviene secondo criteri di carattere contenutistico, cioè mediante il riferimento a contenuti comuni: se si affronta il tema del Natale, il ciclo dell'acqua, o qualsiasi altro argomento, tutte le discipline sono chiamate a portare il proprio contributo. La Fig. 2 rappresenta graficamente questo concetto: al centro viene collocato l'argomento da trattare, le discipline sono disposte lungo la circonferenza e con un movimento centripeto tutte si dirigono verso il centro per dire qualcosa sul tema.

**L'omologia
materiale
si ottiene
attraverso
tutti quei
processi di
insegnamento-
apprendimento
nei quali
la riadduzione
del molteplice
all'unità
avviene
secondo criteri
di carattere
contenutistico**

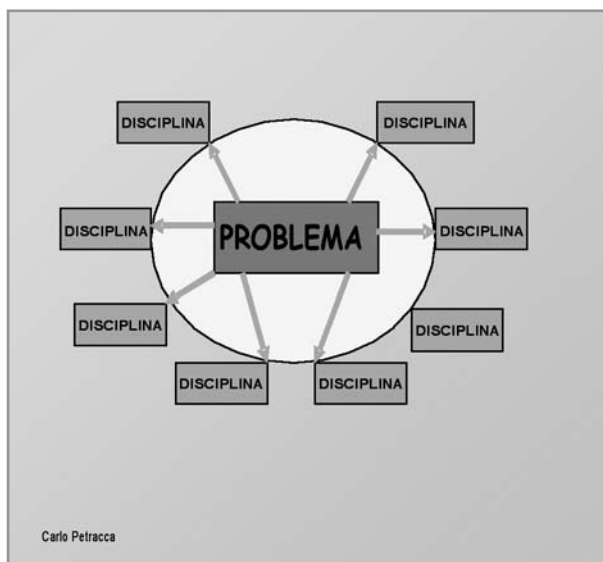
17. Ivi.

▼ Figura 2



Conosciamo i limiti dell'interdisciplinarietà per *omologia materiale*: artificiosità estrema dei collegamenti; ricorso all'*analogia e somiglianza* solo a livello superficiale; esteriorità e non specificità dell'indagine. Questi rischi hanno anche portato con il tempo a sconsigliare questo tipo di attività. Essa invece è ancora fertile se si utilizza l'accorgimento rappresentato nella Fig. 3: al centro viene posto un problema e non un argomento, poi con un movimento centrifugo si vanno a scegliere quelle discipline e solo quelle che possono portare un contributo alla risoluzione del problema. Si potrà ottenere così una multi o pluridisciplinarietà, sempre più efficace di una interdisciplinarietà forzata.

▼ Figura 3



Conosciamo i limiti della interdisciplinarietà per *omologia materiale*. Essa invece è ancora fertile se al centro viene posto un problema e non un argomento

4.3 • Trasversalità per omologia formale

Scurati¹⁸ ritiene che l'interdisciplinarietà a livello didattico può essere meglio assicurata attraverso l'*omologia formale* che deriva dall'applicazione dei principi dello strutturalismo. Nello strutturalismo infatti è ravvisabile una aspirazione alla totalità, una tendenza a voler ricostruire un settore di realtà preso in esame come un *sistema globale* interconnesso di parti e di elementi in reciproca dipendenza.

La ricerca interdisciplinare nell'insegnamento più che fondarsi su *contenuti comuni* (omologia materiale), deve basarsi sulla individuazione di quei *principi strutturali comuni* alle diverse discipline. È questa l'interdisciplinarietà che si ottiene attraverso l'*omologia formale* che privilegia il momento metodologico e logico rispetto a quello meramente contenutistico. Individuare le procedure, il più possibile comuni alle diverse discipline, che sono state utilizzate nel tempo per conquistare i saperi disciplinari è compito del docente che non voglia tradire l'istanza dell'interdisciplinarietà: spesso la stessa metodologia viene utilizzata da discipline diverse: la generalizzazione, per esempio, è una procedura che appartiene alle scienze, alla matematica, alla storia, ma anche all'italiano in quanto per poter riassumere occorre saper generalizzare, ossia condensare e sussumere più informazioni di dettaglio in una espressione più sintetica. Dare un titolo ad un brano è la forma più elevata di generalizzazione. Più fattibile e utile a livello pratico è questa interdisciplinarietà *metodologica* più che contenutistica. Oltretutto insistere su di essa permette di far acquisire agli allievi le conoscenze procedurali che sono il presupposto delle abilità (saper fare) e delle stesse competenze.

4.4 • Trasversalità come convergenza su obiettivi di apprendimento e traguardi di sviluppo delle competenze

A livello didattico conosciamo, quindi, una interdisciplinarietà contenutistica che non gode più i favori della pedagogia, ma che può essere utilizzata con i dovuti accorgimenti, una interdisciplinarietà metodologica, più difficile, ma più fertile, e si può aggiungere, come per la dimensione pedagogica, una interdisciplinarietà intesa come *convergenza* di discipline diverse sugli obiettivi di apprendimento e sui traguardi di sviluppo delle competenze comuni a più discipline.

Si tratta di individuare (in sede di programmazione) obiettivi e competenze trasversali e di vedere come le discipline, ciascuna con i propri specifici contenuti, possano concorrere al loro conseguimento. A titolo esemplificativo quando una programmazione prevede di: sviluppare l'osservazione; sviluppare

L'*omologia materiale* privilegia il momento metodologico e logico rispetto a quello meramente contenutistico

18. Ivi.

il giudizio critico; sviluppare la sintesi, ecc.; non è difficile immaginare come tutte le discipline possano convergere su questi obiettivi, pur con contenuti differenti appartenenti alla specificità disciplinare.

5 • TRASVERSALITÀ PER PROCESSI COGNITIVI

Questa tipologia di trasversalità è stata anticipata nel momento in cui è stato chiamato in causa il puerocentrismo ed è stato asserito che l'interdisciplinarietà è nell'uomo. Alcuni studi hanno tentato, sotto l'influsso della psicologia cognitiva di stampo strutturalistico, di identificare in un concreto ed effettivo dinamismo psicologico la «chiave» risolutiva del problema interdisciplinare. Questo tipo di trasversalità viene identificato con la *capacità di transfert* ossia con la capacità dello studente di utilizzare nell'apprendimento di una disciplina condotte cognitive che appartengono in modo specifico a un'altra disciplina. A livello pratico questo tipo di interdisciplinarietà è ancora più complesso della omologia formale. Si tratta di individuare a priori una serie di processi di apprendimento e meccanismi mentali identici che possono essere messi in moto attraverso gli interventi disciplinari specifici. Si tratta in fondo di una convergenza delle discipline non sui metodi o sugli obiettivi, ma su processi mentali in grado di fornire capacità di generalizzare e di transfert, sempre attraverso contenuti differenti. Il concetto di *causa-effetto è una condotta cognitiva* che non appartiene solo alla storia, ma anche alla geografia, alle scienze naturali, alla fisica, alla chimica, alla matematica, all'arte, ecc. Personalmente considero questo tipo di interdisciplinarietà molto fertile e soprattutto di grande aiuto per la formazione dei concetti e per l'acquisizione delle competenze.

6 • TRASVERSALITÀ OPERATIVA

È stato scritto tanto sull'interdisciplinarietà, sono state individuate diverse forme di interdisciplinarietà, sono state anche tracciate delle «piste di lavoro interdisciplinari». Le disposizioni ministeriali per lo svolgimento dell'esame finale del primo e secondo ciclo parlano di colloqui pluridisciplinari, di terza prova a carattere pluridisciplinare, ma personalmente ho maturato la convinzione che per la realizzazione di una qualsiasi delle forme di trasversalità finora indicate abbiamo bisogno di un altro tipo di interdisciplinarietà di cui si parla poco: quella operativa. Oggi in qualsiasi settore (economico, turistico, industriale, ecc.) l'operare perde la connotazione «individuale» per assumere quella «collettiva». L'assunzione di decisioni, l'attività di analisi di situazioni e di progettazione di soluzioni alternative, non sono affidate alla competenza e capacità di un singolo individuo, ma all'equipe di esperti: si lavora in più persone, si decide con il concorso di competenze plurime. Esiste una interdisciplinarietà operativa che la scuola non attua in modo adeguato e che viene a coincidere con la collegia-

La *capacità di transfert* è la capacità dello studente di utilizzare nello apprendimento di una disciplina condotte cognitive che appartengono in modo specifico ad un'altra disciplina

lità. L'insegnante nella nostra epoca storica non è più una figura solitaria, quasi sacrale, che celebra il proprio rito al riparo delle mura scolastiche, all'interno della propria aula in un rapporto individualistico con i suoi allievi e con il suo sapere. Purtroppo esistono ancora figure di questo genere. L'insegnante di oggi deve far suo un *habitus* professionale nuovo, costituito di competenza disciplinare solida, di competenza pedagogica, di competenza metodologica, di competenza psicologica, ma anche di una disponibilità psicologica alla collegialità didattica. Collegialità didattica significa affrontare i problemi insieme, ricercare le soluzioni insieme, programmare degli interventi insieme, verificare i risultati insieme. In tal modo si ottiene l'interdisciplinarietà operativa che significa anche reciproco apprezzamento e rispetto delle competenze di ciascun insegnante, apprezzamento e rispetto delle peculiarità di ciascuna disciplina, significa tolleranza per le diversità metodologiche e procedurali, anche quando non pienamente condivise, significa avere non una concezione gerarchizzata delle discipline, ma una concezione di «concorrenza articolata» di discipline distinte e tutte paritariamente ammesse alla tavola della «discussione del sapere». È un modo di arricchirsi tramite il reciproco scambio!

In conclusione ritengo che nulla sia più vero di quanto affermato da Apostel:
l'interdisciplinarietà non si impara e non si insegna, si vive!

*L'interdisciplinarietà
non si impara
e non si insegna,
si vive!*

EDUCARE ALLA CITTADINANZA

Nell'*Apologia*, che può essere considerato il testo fondativo della teoria dell'educazione in Occidente, Socrate spiega che il fine della pratica educativa consiste nel promuovere nel soggetto la disposizione ad aver cura dell'anima così che possa accedere alla virtù necessaria a realizzarsi sia nella propria essenza umana sia in quanto cittadino (ἀρετῆς τῆς ἀνθρωπίνης τε καὶ πολιτικῆς)¹. L'educazione dovrebbe mirare, quindi, a fornire le esperienze capaci di promuovere nel soggetto lo sviluppo delle competenze necessarie sia per attualizzare compiutamente la propria umanità sia per realizzarsi in quanto membro di una comunità. Per esercitare la cittadinanza è necessario avere maturato la virtù politica, cosa questa che non si possiede naturalmente, ma che si acquisisce attraverso un intenzionale processo di apprendimento. Infatti, nel *Protagora* troviamo scritto che «la virtù politica non è un dono di natura e nemmeno del caso, ma è insegnabile e chi la possiede l'acquista avendone cura»².

Platone non si limita a sostenere la tesi della necessità di un processo formativo intenzionalmente finalizzato a promuovere la competenza della cittadinanza, ma specifica anche che a questo apprendimento va dedicata un'adeguata cura (ἐξ ἐπιμελείας), segno dell'importanza che viene assegnata alla virtù politica. Importanza che verrà poi confermata da Aristotele, che a partire da una concezione antropologica dell'essere umano come animale politico³ considera il dedicarsi alla vita pubblica condizione essenziale per autenticare l'esistenza.

L'essere umano è nella sua singolarità ontologicamente plurale dal momento che il suo processo di individuazione ha luogo nella rete di relazioni che strutturano il suo campo vitale; la sua esistenza è, dunque, coesistenza, e in quanto tale si attualizza in relazione con altri costruendo un mondo che consenta di vivere una vita adeguatamente buona. Coesistere vuol dire sapere e sentire che la nostra vita è in stretta relazione con quella degli altri; data questa assunzione ontologica si può concordare con la tesi arendtiana secondo la quale una vita imperniata essenzialmente nel suo spazio privato è destinata a sciogliere verso una malinconica opacità, perché «vivere una vita interamente privata significa prima di tutto essere privati delle cose essenziali a una vita autenticamente umana»⁴.

1. Platone, *Apologia*, 20b, in Idem, *Tutti gli scritti*, Bompiani, Milano, 2000.

2. Platone, *Protagora*, 323c, in Idem, *op. cit.*

3. Aristotele, *Politica*, libro I, 1253a, 3-4, Bompiani, Milano, 2001.

4. H. Arendt, *Vita activa*, Bompiani, Milano, 1989, p. 44.

di
Luigina Mortari
Università
degli Studi
di Verona

**Coesistere
vuol dire sapere
e sentire
che la nostra
vita è in stretta
relazione
con quella
degli altri**

La disponibilità a esercitare pienamente la responsabilità della cittadinanza è essenziale perché si costruisca civiltà. Si può delegare a un tecnico la progettazione di uno strumento, ma non esistono tecnici cui delegare la responsabilità sia di progettare sia di gestire il mondo in cui viviamo. È questo un compito che riguarda tutti, perché se solo alcuni possedessero l'arte politica, che consente di governare la vita sociale, allora la città si sfascerebbe⁵.

Nonostante il riconoscimento teorico che viene formulato nei confronti dell'educazione alla cittadinanza, le istituzioni formative non hanno riservato adeguata attenzione a questo aspetto del processo formativo, assumendo come riferimento più o meno intenzionale la tesi non fondata secondo la quale sarebbe sufficiente fornire agli alunni una buona istruzione perché questi siano poi in grado di esercitare la cittadinanza. Invece, la disposizione a impegnarsi nella comunità civica non costituisce un esito automatico del processo di istruzione, ma richiede che il processo formativo sia attraversato da un forte e sensibile orientamento etico, quello che favorisce nella persona lo sviluppo del senso di responsabilità nei confronti della vita civica.

Le recenti *Indicazioni per il curricolo* (settembre 2007) riportano l'educazione alla cittadinanza al centro del processo educativo, considerandola una direzionalità formativa che attraversa tutto il percorso formativo e può acquisire lo statuto di matrice aggregante i differenti percorsi di apprendimento. Data questa posizionalità pedagogica si tratta ora di individuare lungo quali linee declinare il processo formativo. Preliminare a questa analisi pedagogica è il compito di definire cosa s'intende per esercizio della cittadinanza.

Essere cittadini significa agire sulla base di quella virtù politica che dispone a impegnarsi con gli altri per costruire una comunità capace di facilitare il pieno fiorire della vita di ciascun cittadino. Se accettiamo di ragionare in termini aristotelici dare corpo alla virtù politica significa non solo compiere azioni ma anche pronunciare discorsi, perché entrambi necessari all'edificazione di una comunità. L'essere umano è infatti quell'animale che possiede il linguaggio e se con le parole si costruiscono mondi, con i discorsi si edificano le comunità. L'azione più intensamente politica si realizzerebbe nel discorso, perché trovare le parole opportune nel momento opportuno e pronunciarle pubblicamente significa agire⁶. L'essere umano ha la parola non solo per esprimere opinioni e sentimenti, ma anche per pronunciarsi su ciò che è bene e ciò che è male, su ciò che è giusto e su ciò che è ingiusto, ossia sul mondo dei valori⁷. Concepire la cittadinanza come esercizio della parola significa bandire dal campo della vita sociale ogni forma di violenza e assumere come centrale l'arte dialogica.

5. Platone, *Protagora*, 323c-d, in Idem, *op. cit.*

6. Arendt, *Vita activa*, cit., p. 20.

7. Aristotele, *Politica*, libro I, 1253a, 15, in Idem, *op. cit.*

Le recenti
*Indicazioni
per il curricolo
(settembre
2007)*
riportano
l'educazione
alla
cittadinanza
al centro
del processo
educativo

Date queste premesse si può affermare che un contesto di apprendimento inteso a promuovere le competenze e le disposizioni necessarie all'esercizio della cittadinanza non può che essere una comunità di parola: 'comunità' perché solo entrando a far parte di una comunità in qualità di apprendisti periferici legittimati⁸ si può realizzare un apprendimento significativo e 'di parola' perché solo in un contesto dove si costruiscono insieme discorsi si apprende la virtù del pensare insieme per edificare mondi. La pedagogia alla cittadinanza deve mettere al centro l'educazione a pensare perché della pratica illuministica del *pensare da sé* c'è un'irrevocabile necessità; l'incurante superficialità o la ripetizione di credenze proferite da altri e mai messe in discussione è il rischio di ogni tempo, e quando si afferma un pensare standardizzato non solo è a rischio la possibilità di ciascuno di individuarsi, cioè di trovare il proprio originale stile di vita, ma la stessa vita comune è a rischio, poiché senza pensiero la democrazia viene meno. Si tratta ora di identificare: (1) quali sono le competenze civiche essenziali da promuovere e (2) quale contesto di apprendimento va organizzato.

1 • COMPETENZE DI CITTADINANZA

1.1 • Dialogare

Condizione e insieme espressione della competenza di cittadinanza è l'esercizio del dialogo e il ricorrere all'arte della persuasione per condividere con altri le proprie idee. Il dialogo, che significa innanzitutto confronto aperto con l'altro, è essenziale alla pratica della partecipazione civica perché nessuno, quando sta solo coi propri pensieri senza confrontarsi con altre prospettive, può comprendere adeguatamente la complessa fenomenicità del reale. La realtà diventa comprensibile solo confrontando e mettendo in comune prospettive differenti. Il dialogo è una forma dell'interazione verbale che non va confusa col mero conversare, dove la mente segue l'incalzare delle idee che prendono forma nel contesto intersoggettivo senza che necessariamente siano generate dalla ricerca di un senso. Il dialogo si presenta nella forma di uno scambio fra parlanti intenzionati a scongelare le proprie idee per cercare, attraverso un confronto franco e leale, di costruire insieme orizzonti simbolici condivisi. Il dialogo generativo di pensiero non si risolve in un mero scambio di informazioni, di conoscenze, di opinioni, ma realizza un incontro di soggettività orientate a costruire nuove prospettive di interpretazione e di significazione dell'esperienza. Una comunità educativa ispirata al principio del confronto dialogico costituisce il contesto di apprendimento privilegiato per imparare l'arte della parola responsabile che è essenziale all'esercizio della cittadinanza.

8. J. Lave – E. Wenger, *Situated Knowledge: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1999, p. 33.

Il dialogo generativo di pensiero realizza un incontro di soggettività orientate a costruire nuove prospettive di interpretazione e di significazione dell'esperienza

Il dialogare insieme dovrebbe rappresentare un'esperienza frequente nei processi formativi, dal momento che è proprio dei contesti di apprendimento far trovare ciascuno alla presenza di più soggetti in una condizione potenzialmente ricca sul piano delle esperienze comunicative. Accade, invece, che il contesto plurale proprio di una comunità scolastica sia scarsamente valorizzato in funzione dialogica, mentre è largamente diffusa la trasmissione di informazioni veicolate dal docente⁹. Il dialogare in una prospettiva costruttiva, che non consuma la cognizione in attività meramente ripetitive, è invece fondamentale allo sviluppo della capacità di pensare. È attraverso la pratica del confronto dialogico, dove si attua una continua costruzione, decostruzione e ricostruzione dei significati, che ciascuno sviluppa il ruolo attivo di protagonista del processo di elaborazione culturale.

La ricerca educativa che assume per oggetto l'interazione sociale all'interno della prospettiva costruzionista, afferma che il «discutere insieme» in piccoli e grandi gruppi è fondamentale per lo sviluppo della capacità di pensare; la pratica della negoziazione con altri, soprattutto con il gruppo dei pari, è indispensabile per la costruzione di un comune mondo di significati. Discutendo insieme si mettono in gioco i punti di vista, si cercano le ragioni di quanto si va dicendo per argomentare in modo fondato le proprie asserzioni e, sviluppando le capacità sottese all'argomentare, si impara a pensare.

Nella cornice del confronto dialogico si situa l'educazione al conflitto cognitivo, intesa come promozione della capacità di gestire situazioni problematiche. Tale capacità si esprime in un'analisi dettagliata delle differenti posizioni argomentative e nell'individuare di ciascuna di esse gli aspetti significativi sui quali discutere. Di ogni argomentazione occorre poi apprendere a valutare la relazione sussistente fra le premesse del discorso e le conclusioni cui si perviene al fine di attivare una disamina critica delle differenti posizioni. La capacità di gestione del conflitto dovrebbe essere orientata dal principio del cercare un accordo quanto più possibile largamente condiviso, condizione questa che si realizza nella misura in cui ciascun interlocutore sa «vedere la prospettiva dell'altro», per questo si parla di sviluppo di una «epistemologica prospettiva»¹⁰. Allestire ambienti di apprendimento come comunità di discorso è possibile in

Il dialogare
in una
prospettiva
costruttiva,
che non
consuma
la cognizione
in attività
meramente
ripetitive,
è invece
fondamentale
allo sviluppo
della capacità
di pensare

9. Quelle che vengono definite «autentiche o dialogiche discussioni in classe» sono situazioni che, pur essenziali allo sviluppo della capacità di pensare, risultano praticate raramente nei contesti scolastici. Rispetto a questa situazione la ricerca pedagogica di matrice interazionista auspica, invece, la valorizzazione di contesti dialogici e collaborativi, dove gli studenti siano chiamati a confrontarsi su questioni aperte, con l'invito di esercitare un pensiero libero e creativo. (X. Hadjioannou, *Bringing the Background to the Foreground: What Do Classroom Environments that Support Authentic Discussions Look Like?*, in «American Educational Research Journal», 44 (2007), n. 2, pp. 370-399).

10. J.R. Weinstein, *Neutrality, Pluralism and Education: Civic Education as Learning about the Other*, in «Studies in Philosophy and Education», 23 (2004), n. 4, pp. 235-263, p. 246.

ogni ambito formativo e a ogni livello di scolarità, anche quando i soggetti partecipanti sono di età prescolare dal momento che i bambini manifestano precocemente varie forme di strategie argomentative¹¹, che attendono solo di essere adeguatamente coltivate.

1.2 • Problematizzare

Una responsabilità fondamentale nell'esercizio della cittadinanza è quella di tenere la mente attenta al presente per sollevare domande, perché quando non s'interroga radicalmente l'esperienza si vive scivolando sugli eventi e questi, proprio in quanto non compresi, tacitamente condizionano il nostro modo di essere. E niente è più problematico per l'essere umano che trovarsi «mosso non si sa da cosa, non si sa da chi, essere mosso da qualcosa al di fuori di sé»¹².

Una comunità autenticamente formativa è dunque quella che educa a problematizzare l'esperienza, ossia ad analizzare, elucidare, a «rendere visibile ciò che visibile è» ma che tendiamo a non vedere¹³. Problematizzare significa esercitare la critica. Si pensa criticamente quando ogni idea che ha a che fare con i problemi fondamentali dell'esistenza è il frutto di una conquista personale pacatamente meditata attraverso la disciplina della riflessione.

A partire dagli anni Ottanta si è intensificata la letteratura sul pensare critico, intesa come competenza fondamentale nel profilo del cittadino attivamente partecipe alla vita pubblica. Ad accomunare questa letteratura è la concettualizzazione del pensiero critico come quel pensare riflessivo mirato a valutare analiticamente ogni affermazione per fondare la decisione su un'analisi comparativa di ogni punto di vista. Lo sviluppo di questa competenza complessa richiederebbe l'apprendimento sia di abilità sia di disposizioni cognitive. Per quanto riguarda le abilità occorre imparare ad analizzare gli argomenti, valutare la credibilità delle fonti, identificare il fuoco delle questioni, sviluppare argomentazioni che consentano di produrre una considerazione dettagliata e multiprospettica del tema indagato. Le disposizioni cognitive richieste sono: desiderare di essere ben informato prima di fare affermazioni, essere disponibile a considerare tutte le possibili alternative, anche quelle che a una prima considerazione sembrerebbero non attendibili, essere attenti alle ragioni dell'altro e a produrre le proprie solo dopo aver compiuto una ricognizione adeguatamente analitica di ogni posizione emersa¹⁴.

Quando manca l'educazione a coltivare una 'mente aperta' il pensiero rischia di rimanere recintato entro concettualizzazioni egocentriche o paradigmi di

Si pensa criticamente quando ogni idea che ha a che fare con i problemi fondamentali dell'esistenza è il frutto di una conquista personale pacatamente meditata

11. P.L. Völzing, *La capacità argomentativa nel bambino*, Giunti-Barbera, Firenze, 1985.

12. M. Zambrano, *Persona e democrazia*, Bruno Mondadori, Milano, 2000, pp. 7-8.

13. M. Foucault, *Dits et écrits*, vol. III., Gallimard, Paris, 1994, p. 540.

14. R.H. Ennis, *A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities*, in J.B. Baron – R.J. Sternberg (eds.), *Teaching Thinking Skills*, Freeman, New York, 1987, pp. 9-26.

opinioni irriflesse¹⁵. Da considerare attentamente sono quegli studi che accentuano il ruolo giocato dalle abilità riflessive e metacognitive¹⁶; incrementare la riflessione che disamina analiticamente i fatti e insieme la riflessione di secondo livello, che prende in esame le reti di pensieri che perimetrano i processi di elaborazione del significato, è condizione essenziale al costituirsi di comunità di pratiche discorsive autenticamente critiche.

1.3 • Radicare il pensare nell'esperienza

Affinché un ambiente educativo sia luogo capace di coltivare le competenze civiche deve saper tenere il processo didattico legato all'esperienza, perché l'apprendimento efficace è quello che nasce dai fatti dell'esperienza viva e a essa rimane costantemente legato. Sempre si corre il rischio di un pensare astratto; stare col pensiero radicati nell'esperienza significa confrontarsi con problemi reali e poi assumere la realtà come banco di prova della validità degli esiti del pensare. Nutrire di esperienza il pensare significa offrire alla riflessione questioni chiave e a esse dedicare il tempo della disamina critica senza perdersi in speculazioni meramente astratte.

Quando si assume come materia da discutere l'esperienza il rischio è quello di stare ingarbugliati nel mondo delle opinioni; in tal caso è difficile che si possa sviluppare un autentico pensiero critico. Per ovviare i rischi di discussioni superficiali è importante mettere i soggetti educativi nelle condizioni di acquisire adeguate informazioni sul problema da discutere impegnandoli in seri processi di apprendimento rispetto alle questioni trattate¹⁷. Il pensare vivo si nutre di fatti, non di opinioni e valutazioni già confezionate.

Tenere il pensiero radicato nel presente non significa schiacciarlo a un livello meramente ricognitivo, perché il registro cognitivo dell'inventare nuovi mondi possibili richiede che si coltivi la funzione propriamente ideativa e costruttiva della cognizione. Questo pensare, mosso da intenzionalità trasformative rispetto all'esistente, si manifesta nella misura in cui è supportato dalla capacità della mente di operare nella dimensione del possibile. Per questo l'educazione deve assumere fra le sue direzioni di senso quella dell'utopico, coltivando l'immaginazione, intesa come la capacità di modificare dati e percorsi del quotidiano secondo criteri e prospettive impreviste dall'ordine esistente.

Nutrire
di esperienza
il pensare
significa offrire
alla riflessione
questioni
chiave
e a esse
dedicare
il tempo
della disamina
critica senza
perdersi
in speculazioni
meramente
astratte

15. R.C. Paul, *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*, Foundation For Critical Thinking, Santa Rosa, 1992.

16. D.F. Halpern, *Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains. Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring*, in «American Psychologist», 53 (1988), pp. 449-455.

17. A. Brown, *Transforming Schools into Communities of Thinking and Learning about Serious Matters*, in «American Psychologist», 52 (1997), pp. 399-413.

L'immaginazione che l'educazione è chiamata a coltivare non è semplice fantasticheria, ma è la capacità di aprirsi all'ulteriore per disegnare paesaggi inediti. Fra una pseudo-educazione cognitiva che piega il soggetto a un adeguarsi passivo all'esistente e una che alimenta l'immaginazione meramente fantastica, c'è la possibilità di coltivare un'immaginazione che sta al reale: è quella che sa disegnare altri orizzonti di progettualità culturale a partire, però, da una analisi della esperienza vissuta, per scoprire in essa le possibilità di un orizzonte simbolico differente rispetto all'esistente.

1.4 • Orientare il sentire

Un certo mentalismo tende a tenere il discorso dentro le prese di un approccio anaffettivo come se un'autentica educazione della mente debba mantenersi estranea alla dimensione affettiva. Costituisce, invece, un pregiudizio ritenere che l'assenza di emozioni sia necessaria al manifestarsi della razionalità, perché di fronte a una situazione che interroga la coscienza il distacco neutrale «ha un effetto più terribile di qualsiasi possibile inquinamento emotivo»¹⁸. Per comprendere un evento e fornire di esso una valutazione adeguata occorre prima di tutto «essere commossi», ossia partecipare intimamente dell'evento così come è vissuto dagli attori. L'incapacità di lasciarsi commuovere costituisce un impedimento alla comprensione degli eventi e quando manca la comprensione partecipe dell'esperienza dell'altro c'è il rischio di non riuscire ad attivare un agire eticamente responsabile.

Nella parabola del buon samaritano (Luca, 10) si dice che questi passando accanto a una persona in evidenti difficoltà «lo vide e ne ebbe compassione» e ascoltando il suo cuore «si prese cura di lui»; è proprio il sentire l'esperienza dell'altro, cioè co-sentire, e poi saper ascoltare questo sentimento che spinge alla solidarietà. La solidarietà, fondamentale virtù civica, non è l'esito di un calcolo intellettualistico sulle possibilità dell'agire, ma scaturisce da un pensiero che sa avvalersi dei ragionamenti del cuore, ossia di quelli che la filosofia definisce «sentimenti morali».

Diventa allora essenziale per l'educazione alla cittadinanza coltivare quella disposizione della mente che viene definita empatia. Di fronte a un sentire sempre più anestetizzato e indifferente all'altro, occorre risvegliare la capacità di vivere dentro di sé l'esperienza dell'altro. È l'empatia che rende possibile sgretolare l'indifferenza e la tendenza a prendere le distanze da tutto ciò che inquieta la coscienza, per essere invece capaci di una sensibilità responsabile di fronte a quanto ostacola il realizzarsi di una vita buona per tutti gli esseri umani. Si tratta di imparare a sentire l'esperienza dell'altro, per poter agire secondo l'etica della solidarietà.

18. H. Arendt, *Sulla violenza*, Guanda, Parma, 1996, p. 68.

Per
comprendere
un evento
e fornire
di esso una
valutazione
adeguata
occorre
partecipare
intimamente
dell'evento così
come è vissuto
dagli attori

La decisione per l'impegno a partecipare attivamente alla vita politica ha bisogno di essere nutrita da quelle che vengono definite «passioni comunitarie», ossia quelle passioni che orientano a cercare di realizzare una buona qualità della vita attraverso legami di solidarietà con gli altri. Nella nostra cultura, invece, sempre più evidente si manifesta la crisi del legame sociale che fa tutt'uno con il dilagare di forme di individualismo e di narcisismo¹⁹. L'imperativo dell'autorealizzazione intesa in senso atomistico provoca una disattenzione alla dimensione della socialità e alla condivisione della progettualità esperienziale, evidente nell'apatia e nell'indifferenza diffusa.

Se si condivide l'assunzione secondo la quale all'origine di questa diserzione dalla sfera pubblica ci sarebbe una perdita del legame emotivo con l'altro, ossia l'evanescenza della capacità di sentire il sentire dell'altro, allora la progettualità formativa non può evitare di pensare a come strutturare i contesti di apprendimento in modo che siano capaci di generare quella sensibilità per l'altro che è condizione per lo sviluppo di sentimenti etici. Sono tali quelli che esprimono attenzione all'altro e nutrono la tensione all'assunzione di responsabilità relazionali. Essere capaci di un sentire eticamente sensibile all'altro significa saper trovare sempre il tempo per uno sguardo attento, per una parola ospitale, per un gesto solidale che rompe il recinto di solitudine in cui l'altro si sente rinchiuso quando prevale l'individualismo narcisistico ed eticamente desensibilizzato.

2 • IL CONTESTO DI APPRENDIMENTO PER LA CITTADINANZA

Per consentire lo sviluppo dei traguardi formativi sopra indicati, la scuola è chiamata a strutturarsi come un contesto di apprendimento che si configura come *laboratorio di esperienza*, come *comunità di discorso* e come *palestra di cittadinanza*.

2.1 • Laboratorio di esperienza

Ai fini di predisporre un autentico contesto di apprendimento, è necessario scardinare la scuola meramente ricognitiva e dare corpo a una scuola laboratoriale, dove i soggetti educativi sperimentino la possibilità di costruire insieme agli altri le competenze di base in un clima attivo e partecipativo; in questa prospettiva assume valore centrale il concetto di esperienza. Per promuovere un apprendimento con senso va posto in discussione il prevalere monocratico della lezione frontale per valorizzare deweyanamente una scuola dell'esperienza, dove gli alunni sono invitati non solo a fare cose (piano dell'agire), ma anche a pensare riflessivamente su quello che fanno (piano della riflessione). È questa la premessa per dare solide basi a una scuola intesa come laboratorio, dove il docente

La scuola
è chiamata
a strutturarsi
come
un contesto di
apprendimento
che si
configura come
*laboratorio
di esperienza,
come comunità
di discorso
e come
palestra
di cittadinanza*

19. E. Pulcini, *L'individuo senza passioni*, Bollati Boringhieri, Torino, 2001, p. 12.

assume una prospettiva sperimentale, affinché la pratica educativa eviti le derive dell'applicatività routinaria e si strutturi, invece, come ricerca continua delle modalità più adeguate per promuovere un apprendimento significativo.

2.2 • Comunità di discorso

Data la valenza strutturante del linguaggio, attraverso il quale si disegnano i mondi esperienziali, e considerata l'importanza di pervenire a una solida competenza discorsiva, la scuola è chiamata a strutturarsi come *comunità di discorso*, dove gli alunni possono esercitarsi ad apprendere la capacità del confronto, della discussione, dell'esprimere dubbi, del sollevare questioni, del mettere alla prova ipotesi di pensiero, del negoziare punti di vista, del costruire insieme teorie ragionevoli, così da sviluppare quelle buone retoriche che sono essenziali al dar forma a una vita autenticamente democratica.

Se, come sostiene l'approccio interazionista, il pensare intrasoggettivo è il risultato di un processo di interiorizzazione di un pensare intersoggettivo, allora i contesti formativi dovrebbero essere strutturati come *comunità dove si pratica il pensare insieme*. In una comunità di pensiero vengono attivate frequenti e intense esperienze di comunicazione per consentire di «ascoltare il maggior numero possibile di proposte e di argomentazioni»²⁰. Un contesto di apprendimento che si costituisce come comunità di discorso si qualifica come «*forum per negoziare e rinegoziare il significato*»²¹. La capacità di pensare non è qualcosa che si «riceve» attraverso un processo di scambio di informazioni, ma che si «costruisce» argomentando dialogicamente con altri.

2.3 • Palestra di cittadinanza responsabile

Una scuola che assume come centrale l'educazione alla cittadinanza, intesa come partecipazione alla costruzione condivisa della vita democratica, non può che essere una scuola animata dalla cultura del dialogo che facilita l'incontro delle differenze salvaguardando le reciproche alterità, dove si apprende il confronto sereno e costruttivo con gli altri e dove i processi di argomentazione per dare corpo al proprio punto di vista e validare le proprie teorie non sono mai disgiunti dalla carità interpretativa, che consiste nel dare credito e fiducia al pensare dell'altro. In un tempo qual è quello attuale, segnato da un vuoto di eticità e aggravato da una disattenzione alle responsabilità civiche, costituisce un obiettivo irrinunciabile quello di promuovere ambienti di apprendimento mirati allo sviluppo di *una eticità della responsabilità*, per divenire cittadini protagonisti di un nuovo umanesimo segnato da dense cifre assiologiche. A que-

20. R. Rorty, *Scritti filosofici*, vol. I, Laterza, Bari-Roma, 1994, p. 53.

21. J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari-Roma, 2003.

I contesti formativi dovrebbero essere strutturati come *comunità dove si pratica il pensare insieme*

sto scopo la scuola è chiamata a profilarsi come una comunità permeata dalla cultura dell'accoglienza e da una rigorosa convivialità, così da qualificarsi come ambiente positivo sul piano relazionale, in quanto condizione per divenire luogo di apprendimenti significativi. In questa prospettiva le coordinate valoriali del progetto educativo non possono che essere: il rispetto, la solidarietà, la responsabilità di scegliere e di agire in modo consapevole, la capacità di aver cura del mondo che abitiamo.

Le coordinate
valoriali
del progetto
educativo
non possono
che essere:
il rispetto,
la solidarietà,
la capacità
di aver cura
del mondo
che abitiamo

INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO: DUE OTTICHE A CONFRONTO

CAMBIAMENTO E IDENTITÀ PROFESSIONALE

Di fronte a una proposta di cambiamento abbiamo sempre due possibilità: provare a comprenderne la natura avviando un processo di trasformazione che, a partire dall'ambito professionale, si riflette inevitabilmente anche sulla propria identità personale; o lasciarsi tentare dall'idea che è possibile ridurre la complessità del nuovo a un semplice riadattamento di quanto già conosciamo e pratichiamo.

La scuola non è sfuggita a questa ambivalenza e, nonostante sia implicata da oltre un decennio nei processi di cambiamento postulati dai nuovi bisogni formativi, locali e globali, in molti – troppi! – casi non ha raccolto la sfida di trasformare radicalmente la quotidianità e l'ordinarietà dell'azione didattica per corrispondere alle nuove e diverse esigenze di una società in rapida evoluzione. Convinti che l'acquisizione/accumulazione delle conoscenze fosse sufficiente a garantire, come in passato, la formazione dei futuri cittadini, abbiamo preferito la tranquillità della seconda opzione e, a tutti i livelli e in ogni ordine di scuola, si è continuato a programmare l'insegnamento senza interrogarsi sulla possibilità, o – meglio ancora – la necessità, di incidere sui processi di apprendimento per promuovere lo sviluppo delle competenze e formare cittadini attivi e **capaci di agire** in modo consapevole nella nuova «società della conoscenza».

A questa sfida, d'altra parte, non è facile rispondere perché l'orientamento alle competenze, che restituirebbe ai ragazzi la motivazione ad apprendere e – aggiungo – ai docenti la motivazione a insegnare, richiede di spostare il *focus* del processo formativo dal versante dell'insegnamento (in cui noi tutti ci siamo formati, da docenti oltre che da alunni) a quello dell'apprendimento; richiede di passare da una semplice trasmissione/acquisizione di contenuti disciplinari alla progettazione di un processo di insegnamento/apprendimento che coinvolga in modo formale dinamicismi della mente, metodi e concetti tesi a entrare nella comprensione della realtà per interagirvi a più livelli e modificarla attraverso l'azione. Richiede di riconoscere, in questo nostro tempo così convulso e complesso, uno di quei passaggi che, a partire dall'ambito professionale, non resta estraneo all'area dell'identità personale; richiede di accettare e governare un radicale cambiamento della organizzazione didattica anche se l'approccio

di
Caterina Manco
Dirigente
Scolastico presso
l'I.C. «eSpazia»
di Monterotondo

L'orientamento
alle competenze
richiede
di spostare
il *focus*
del processo
formativo
dal versante
dello
insegnamento
a quello
dello
apprendimento

tradizionale, che ha accompagnato gli anni della nostra giovinezza e le prime esperienze professionali, ci ha consentito di affermarci e di raggiungere una buona collocazione sociale; richiede insomma di mettersi in gioco come persone e accettare di ricominciare a studiare per imparare «come si fa».

Gli esiti delle recenti indagini internazionali, infatti, dimostrano ampiamente che la semplice programmazione dell'insegnamento, utilizzata per suddividere «il programma» in unità sequenziali e lineari (dagli elementi più semplici a quelli più complessi, dagli eventi più antichi a quelli più recenti...), non è sufficiente a garantire buoni risultati di apprendimento: tutta centrata sulle operazioni del docente, e l'individuazione degli obiettivi disciplinari, il cui raggiungimento è lasciato alla responsabilità degli alunni, non produce le competenze necessarie a esercitare il diritto di cittadinanza e non soddisfa le nuove esigenze della formazione *lungo tutto l'arco della vita*; occorre assumere un nuovo paradigma, focalizzare l'azione didattica sui risultati dell'apprendimento piuttosto che sugli obiettivi dell'insegnamento e spostare l'accento dall'input, la sequenza dei contenuti disciplinari, all'output, la maturazione delle competenze che, tra i possibili risultati, rappresentano l'elemento più «pregiato» come matrice della comprovata capacità di utilizzare, in un contesto specifico, anche gli altri risultati dell'apprendimento – le conoscenze e le abilità – integrandoli e finalizzandoli a uno scopo esplicito e concretamente definito.

INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO

Per consentire a tutti di esercitare pienamente il diritto a una cittadinanza attiva, occorre pensare all'apprendimento come a un **processo** per cui l'assimilazione/accumulazione di informazioni (conoscenze/contenuti disciplinari), l'acquisizione di abilità e la maturazione delle competenze si sviluppano in modo contestuale e integrato, producendo la costruzione di un sapere unitario, utile per «conferire senso» alla nostra vita e per «agire» nella/sulla *realtà*¹. Un processo che richiede di ridefinire gli scopi dello stare a scuola, di trasformare radicalmente la didattica introducendo situazioni formative e ambienti di apprendimento dotati di senso, di garantire la *operazionalizzazione* (attenzione: non la semplice operatività, ma la capacità di tradurre in azione le conoscenze acquisite) insieme alla *concettualizzazione* e creare quel ponte di connessione con la realtà extrascolastica che, offrendo ai ragazzi la certezza dell'utilità, qui e ora, di quanto vanno studiando suscita, contestualmente, la motivazione necessaria ad accendere la curiosità della mente per aprirla al sapere.

È questa la sfida che oggi la didattica deve affrontare. La soluzione scelta in passato, infatti, quando furono definiti *gruppi limitati di contenuti* da trasferire

Occorre pensare allo apprendimento come a un processo per cui l'assimilazione/accumulazione di informazioni e l'acquisizione di abilità e competenze si sviluppano in modo contestuale e integrato

1. In questo paragrafo si accolgono e si sviluppano idee di A. Agazzi, *Il discorso pedagogico. Prospettive attuali del personalismo educativo*, Vita e Pensiero, Milano, 1975; L. Guasti, *Didattica e significato del metodo*, in *Apprendimento e insegnamento*, a cura di L. Guasti, Vita e Pensiero, Milano, 2002 e L. Guasti, *Standard: un contenuto in azione, teso al suo sviluppo*, in www.indire.it (2004).

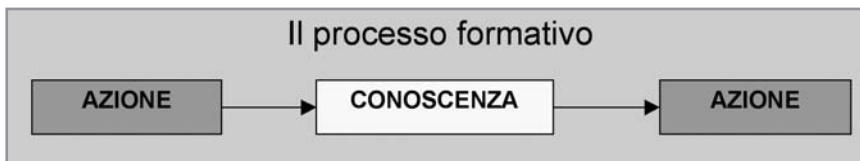
per accumulo, in modo sequenziale e lineare, a chi doveva incontrarli per la prima volta, non è ulteriormente praticabile: rispetto a campi di saperi in continua espansione, che spesso diventano obsoleti in un breve volgere di anni, occorre inventare soluzioni diverse e tali da favorire realmente i processi di formazione lungo tutto l'arco della vita.

La scuola deve riconoscere, una volta per tutte, che il suo compito non è quello di fornire nozioni ma di «suscitare le potenze apprenditive» (Agazzi) e che «l'insegnamento [...] più che mirare alla nozione, deve guardare al processo con cui la nozione viene appresa, scoperta, configurata e quasi creata dalla mente di chi la pensa» (*idem*); deve inventare una nuova didattica che investa «sui processi di espansione delle forme diverse di apprendimento per incontrare 'tutti quei contenuti che risultano essenziali' per il proprio sviluppo o per lo sviluppo del proprio apprendimento» (Guasti); deve imparare a progettare l'apprendimento, piuttosto che limitarsi a programmare l'insegnamento, perché imparare a imparare è più importante che imparare una certa quantità di contenuti ed è l'unico modo per tenere saldamente in mano le chiavi del proprio futuro; deve accettare la sfida di «inventare altre soluzioni rispetto a quelle tradizionali, in grado di favorire realmente i processi di formazione richiesti dall'opzione apprendimento» (*idem*).

Di fronte alla crisi epistemologica dell'insegnamento di cui, non essendo più collocato in un contesto con particolari oggetti da trasmettere, viene messa in discussione la tradizionale natura e l'antica funzione, l'opzione apprendimento è in grado di proporre una visione operativa del *concetto* (da non intendersi come semplice sinonimo di contenuto) che, visto nella sua funzione dinamica e mai totalmente astratto, non va scisso dalla *dimensione operatoria* che accompagna l'apprendimento di un contenuto: è una nuova dimensione, «legata alla teoria dell'azione e alla convinzione che l'idea di produzione possa avere un valore trainante e motivante per la formazione» (Guasti). È un modo di apprendere che non equivale a imparare e che, una volta avviato, acquista una autonoma capacità di movimento e di direzione.

IL «METODO NORMALE» NELL'EDUCAZIONE E L'OPZIONE APPRENDIMENTO

▼ Figura 1



Lo schema della Fig. 1 traduce l'idea di Maritain che nell'educazione la prospettiva deve essere rovesciata, l'azione deve venire prima. Dalla prassi alla co-

Imparare
a imparare è
più importante
che imparare
una certa
quantità
di contenuti

noscenza: tale è il *metodo normale* nell'educazione». E non solo nell'educazione perché l'affermazione può essere estesa a qualsiasi processo di insegnamento/apprendimento.

Se è vero che l'insegnamento e l'apprendimento rappresentano due versanti inseparabili dell'attività formativa, il risultato finale si presenta tuttavia radicalmente diverso se si assume come punto di osservazione e come criterio di progettazione il processo di insegnamento piuttosto

o che il processo di apprendimento. La descrizione della Fig. 2, arricchita e completata dagli schemi delle Figg. 3 e 4, chiarisce che non si tratta di semplici prospettive didattiche, ma di due diversi modelli di interazione antropologica.

▼ **Figura 2**

Insegnamento e apprendimento: due ottiche a confronto ²	
<i>"Dato un repertorio di contenuti da trasmettere, qual è il modo più funzionale per trasmetterlo?"</i>	<i>"Date alcune competenze da far acquisire ad un soggetto (conoscenze da far utilizzare; abilità da far esercitare; comportamenti da far assumere) qual è il percorso che questi dovrà compiere?"</i>
Chi progetta insegnamento pone al centro del processo l'informazione e programma quasi esclusivamente le proprie operazioni, ritenendo che il trasferimento d'informazione e lo "studio" siano di per sé una garanzia di apprendimento.	Chi progetta apprendimento pone al centro del processo colui che deve apprendere, progetta gli stimoli da fornirgli, le operazioni da fargli compiere, le facilitazioni da mettergli a disposizione, le situazioni di test con cui fargli prendere coscienza della strada che ha compiuto
Unità didattica: è la prassi di segmentare un campo vasto d'informazione in campi limitati, facilmente esplorabili, sequenziati in maniera logica.	Processo: garantisce l'unità dell'apprendimento, costituita da <i>dinamismi della mente e procedure per penetrare all'interno delle concettualizzazioni formali.</i>
Didattica: modi per insegnare efficacemente, utilizzando strategie di comunicazione adeguate.	

Insegnamento
e
apprendimento:
due ottiche
a confronto

Nel primo caso il *focus* centrato sulla programmazione dell'insegnamento esplicita la convinzione che il trasferimento di conoscenze sia garanzia sufficiente per formare abilità e competenze: il docente programma le sue azioni, divide e distribuisce in sequenza i contenuti disciplinari, si sforza di individuare modalità interessanti, a volte accattivanti, per ottenere dagli alunni l'acquisizione di quanto va proponendo. In realtà, l'output non si distingue dall'input: l'insegnante propone conoscenze, l'alunno memorizza conoscenze; sono chiari gli obiettivi, ma non si esplicitano i risultati: se l'apprendimento è una modificazione dei comportamenti, nulla s'intravede in tal senso; non si individua il valore aggiunto: i ragazzi imparano, ma spesso non apprendono.

La seconda opzione pone palesemente il *focus* dell'azione didattica sulla progettazione dell'apprendimento. E non è un caso se per i due processi vengono usati ter-

2. Questa tabella, e gli schemi rappresentati nelle Figg. 1, 3 e 4, sono stati elaborati dalla società di consulenza IF Italia Forma S.r.l.

mini diversi quali *programmazione e progettazione*: l'insegnamento infatti è, per sua natura, il trasferimento di conoscenze definite *a priori* programmandone la sequenza logica e segmentando in campi limitati, per consentirne l'acquisizione, un campo di informazioni più vasto; l'apprendimento invece ha a che fare con *il qui e ora*, con la verifica puntuale dei bisogni formativi di *quel gruppo* di alunni e con la progettazione di *situazioni formative* idonee a conquistare traguardi di competenza attraverso l'uso appropriato di conoscenze e la messa in campo di comportamenti adeguati allo scopo.

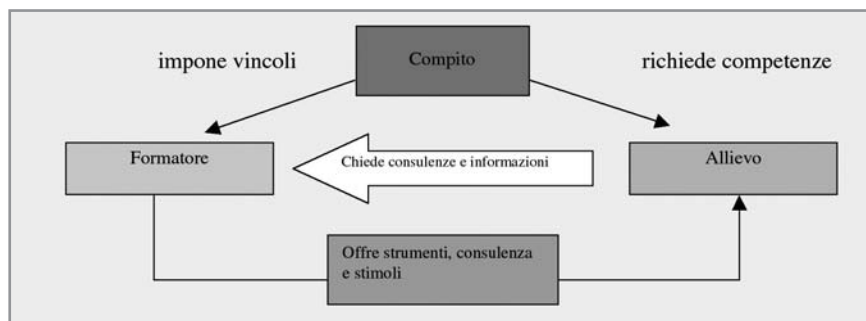
Poiché nulla è dato *a priori* occorre operare attraverso un progetto, costruito qui e ora e orientato ai risultati di apprendimento (cioè alla modificazione – effettivamente possibile e verificabile – di comportamenti esistenti) che si vogliono perseguire. Ponendosi dal punto di vista di chi utilizzerà le competenze che si vanno formando negli anni della scuola, occorre guardare all'esito del processo formativo, individuare il percorso attraverso il quale il ragazzo può raggiungere quei risultati, offrirgli occasioni per prendere coscienza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, progettare gli stimoli e le operazioni che attivano i dinamismi della mente e le procedure per penetrare all'interno delle concettualizzazioni formali: è la operazionalizzazione connessa ai concetti che funge da filo conduttore dell'intero processo di apprendimento.

IL COMPITO DI REALTÀ, UN MODELLO DI INTERAZIONE ANTROPOLOGICA

▼ **Figura 3** • Modello di interazione antropologica centrata sull'insegnamento



▼ **Figura 4** • Modello di interazione antropologica centrata sull'apprendimento



C'è bisogno di un progetto, costruito qui e ora e orientato ai risultati di apprendimento che si vogliono perseguire

Le situazioni formative centrate su *compiti di realtà* sono uno tra i modi possibili per rendere concreta l'opzione apprendimento nella didattica quotidiana. Tanto più, in quanto propongono un vero e proprio modello di interazione antropologica che rompe il meccanismo del rapporto duale tra il formatore e l'allievo.

Nel modello tradizionale (centrato sull'insegnamento) è il formatore che definisce le regole del rapporto educativo attraverso un'interazione diretta con l'allievo: è il formatore che propone il cambiamento e individua i vincoli e le sanzioni; in cambio gli viene chiesta una qualifica formale i cui connotati, tuttavia, restano indefiniti.

Nel modello tripolare (centrato sull'apprendimento), invece, il compito si pone tra il formatore e l'allievo fissando in modo autonomo, e indipendente da entrambi, vincoli da rispettare e competenze da mettere in campo per la sua realizzazione; chiede il rispetto dei tempi e degli standard definiti in precedenza, esige che i soggetti coinvolti assumano la responsabilità dei risultati e rendano conto delle decisioni e delle scelte.

Si tratta di «compiti», cioè di processi di lavoro che i ragazzi devono mettere in atto, preferibilmente «commissionati» da un soggetto terzo rispetto al gruppo di apprendimento, finalizzati alla realizzazione di un «prodotto» (pur sempre adeguato all'età degli alunni) in tempi definiti e rispettando caratteristiche date, da sottoporre all'utilizzo, e quindi alla valutazione, di un utente reale. Se bene utilizzati, si rivelano uno strumento operativo complesso e ricco di risorse perché costringono il soggetto in apprendimento a misurarsi con una pluralità di fattori:

- la propria contrattualità con il committente;
- la definizione dei risultati che si vogliono raggiungere;
- la necessità di programmare i passi da compiere per realizzare il prodotto;
- l'inevitabilità dei controlli di processo e delle correzioni di rotta;
- la «tenuta» effettiva del prodotto una volta affidato alla valutazione dell'utente, ecc.

Il più delle volte richiamano conoscenze e competenze già acquisite ma, in caso contrario, inducono ad assumerne delle nuove e permettono al soggetto di rilevare la propria iniziale inadeguatezza: imparare a imparare significa, in fin dei conti, saper riconoscere la propria imperizia e, soprattutto, sapere come e dove cercare le informazioni necessarie alla soluzione del problema.

Rappresentano in ogni caso «ambienti di apprendimento» dotati di senso perché chiedono agli alunni di cimentarsi in situazioni che hanno attinenza con la realtà; li inducono a riconoscere l'utilità (qui e ora) delle conoscenze e delle abilità che vanno acquisendo, a scomporre i contenuti delle discipline e ricomporli intorno alle azioni che devono mettere in campo per realizzare il prodotto, a

Nel modello tripolare il compito si pone tra il formatore e l'allievo fissando in modo autonomo vincoli da rispettare e competenze da mettere in campo per la sua realizzazione

verificare la necessità di accedere ad altre conoscenze e ad altre abilità per portare a termine il compito assegnato; pretendono che una piccola porzione della realtà con cui ci si è confrontati risulti modificata al termine del lavoro.

Producono competenze: quelle funzionali attinenti a un uso intenzionale e consapevole delle conoscenze disciplinari, e quelle trasversali, che hanno a che fare con la capacità di osservare, valutare, progettare e lavorare insieme ad altri, prevedere gli esiti delle proprie azioni, decidere anche assumendo il rischio di sbagliare; consentono ai docenti una «valutazione autentica» attraverso l'osservazione dei comportamenti e garantiscono la possibilità di certificare, dopo averle osservate in azione, le competenze maturate nel corso del lavoro.

Certo, non esauriscono l'intera attività di formazione, né pretendono di farlo. Ne possono però rappresentare l'elemento vivificante, quello che dà senso agli altri momenti meno esaltanti ma altrettanto necessari e rappresentano una occasione pregiata per arrivare a un esame di licenza che consenta di accertare la *performance* dell'alunno più che la memorizzazione delle conoscenze.

UNA NUOVA IDENTITÀ PROFESSIONALE

Come si diceva all'inizio di questa riflessione, privilegiare nella didattica l'opzione apprendimento comporta una radicale trasformazione del contesto e dell'identità professionale.

La scuola diventa un luogo dove si «produce cultura» perché, come ci insegna l'antropologia, ogni volta che si incide e si trasforma una porzione della realtà si incide e si trasforma la «cultura», cioè l'insieme delle tradizioni, dei riti, dei principi, dei valori delle persone che in quella realtà vivono e operano.

Il docente, attraverso la progettazione consapevole di situazioni formative che mettono gli alunni nella condizione di incidere sulla piccola porzione di realtà con la quale hanno a che fare tutti i giorni, diventa, di fatto, un progettista della formazione: al quale non si chiede di *svolgere un programma* definito da altri e lontano dal proprio contesto di insegnamento/apprendimento, ma di compiere scelte ragionate «in considerazione delle circostanze ambientali e delle situazioni di fatto»³ in cui si trova a operare.

I collegi dei docenti, non più organi burocratici che prendono atto di decisioni assunte altrove, diventano vere e proprie comunità professionali chiamate a definire gli esiti dell'apprendimento per quello specifico gruppo di alunni ai quali proporre un itinerario formativo, un curriculum, costruito attraverso situazioni di apprendimento finalizzate alla maturazione delle competenze e, nello stesso tempo, all'acquisizione delle conoscenze che di quelle sono un elemento costitutivo; un percorso nel quale si intrecciano e si fondono i processi cogni-

Il docente,
attraverso la
progettazione
consapevole
di situazioni
formative,
diventa,
di fatto,
un progettista
della
formazione

3. C. Pontecorvo, *Teoria del curriculum e sistema scolastico italiano*, in *Teoria della didattica*, a cura di B. Vertecchi, Editori Riuniti, Roma, 1978.

tivi e quelli relazionali; un progressivo passaggio (organizzato dalla scuola e assunto dallo studente in modo sempre più consapevole) dall'imparare facendo alla capacità di riflettere e formalizzare l'esperienza attraverso la ri-costruzione degli strumenti culturali e la capacità di utilizzarli consapevolmente come chiavi di lettura della realtà.

E le lezioni frontali, attraverso le quali si propongono le conoscenze di cui è necessario disporre per realizzare compiti e prodotti, non più fini a se stesse diventano funzionali alla progettazione di situazioni formative complesse, alla costruzione di percorsi significativi, all'attivazione di riflessioni metacognitive che mettono in campo i dinamismi della mente e la possibilità di penetrare nel significato della realtà per trasformarla e orientarla consapevolmente nella direzione che si ritiene più idonea a soddisfare alcune imprescindibili esigenze dell'uomo: la comprensione del giusto, del vero e del bello come strumenti privilegiati per dare senso alla propria esistenza e per non soccombere davanti alle molteplici difficoltà che la vita inevitabilmente ci propone.

Le lezioni
frontali non più
fini a se stesse
diventano
funzionali
alla
progettazione
di situazioni
formative
complesse

LA VALUTAZIONE COME VOLANO DELLA CRESCITA FORMATIVA

L'eccessiva variabilità del prodotto culturale scolastico tra aree geografiche, tra centro e periferia dei grandi agglomerati urbani e persino tra gli allievi di un medesimo istituto, e di una stessa classe, permane ancora oggi, in Italia, come una delle costanti del sistema, anche a causa della mancata valorizzazione dell'autonomia, ma soprattutto di procedure valutative efficaci.

Quasi tutte le indagini sui risultati formativi della scuola italiana dagli anni Settanta in poi, compresa l'ultima rilevazione PISA del 2006, hanno fatto registrare tale esito, evidenziando così la perpetuazione di forme di iniquità inaccettabili per un Paese moderno e democratico, perché dovute non al demerito o alla casualità delle dotazioni individuali, bensì alla casualità del luogo di nascita e della scuola frequentata.

I fattori di novità introdotti con le nuove *Indicazioni* e la ristrutturazione dell'INVALSI possono ben costituire alcuni dei più importanti strumenti per far tendere la scuola alla promozione, nel più breve tempo, del pieno successo formativo di ciascuno e di tutti gli allievi di ognuna e di tutte le unità scolastiche del Paese. È con la messa in pratica di queste novità e di alcune nuove funzioni assegnate all'Invalsi – in primis l'offerta tempestiva di informazioni sugli esiti delle rilevazioni dell'apprendimento ai diversi livelli scolastici – che può aver luogo la messa in atto di quel delicato, ma decisivo processo di valorizzazione delle diversità inter e intraindividuali; inter e intrascolastiche nonché inter e intraterritoriali per promuovere in tutti i fruitori della formazione una più elevata base conoscitiva in grado di dar luogo a una differenziazione non più legata, appunto, alla casualità del luogo di nascita e della scuola frequentata, bensì al potenziamento di interessi, attitudini e talenti, perciò non solo più equa sul piano sociale, ma anche in grado di valorizzare le specificità individuali e le eccellenze territoriali.

Per paradossale che possa apparire, un serio investimento culturale e lavorativo per il futuro delle nuove generazioni e del Paese è, dunque, anche quello che punta alla qualificazione dei processi di istruzione e formazione della nostra scuola: si direbbe che anche da essa, e non poco, dipende il raggiungimento o meno di quella massa culturale critica della popolazione italiana, che in tutti i Paesi del mondo si correla col numero di brevetti, con l'esportazione di alta tec-

INTERVENTI

di
Gaetano
Domenici
Università
degli Studi
di «Roma Tre»

Un serio
investimento
culturale
e lavorativo
per il futuro
delle nuove
generazioni
è anche quello
che punta alla
qualificazione
dei processi
di istruzione
e formazione
della nostra
scuola

nologia e in definitiva con il benessere economico e sociale, e, per molti versi, con la robustezza del tessuto democratico. In questo quadro, *la valutazione* – come vedremo – in quanto strumento insostituibile di produzione di informazioni capaci di rendere sempre alta la corrispondenza tra caratteristiche della proposta educativa, esigenze individuali e di contesto, peculiarità dei «materiali e delle esperienze» di formazione e finalità sociali dell'istruzione può ben considerarsi infatti – se praticata con rigore, consapevolezza e buon senso – *un volano per lo sviluppo della formazione delle nuove generazioni e del Paese.*

1 • IL VALORE DELLA VALUTAZIONE NEI E DEI PROCESSI FORMATIVI

Nel loro complesso tecnico-procedurale, le soluzioni date ai problemi della valutazione *del e nel* sistema di istruzione e formazione, possono considerarsi come un vero e proprio costruito politico-educativo, oltre che teorico-culturale.

Gli strumenti impiegati per la verifica o misurazione del valore assunto da una o più variabili del processo di insegnamento-apprendimento; le procedure seguite per la rilevazione e il trattamento dei dati valutativi; i processi attivati per la costruzione e la comunicazione del giudizio e, soprattutto, le finalità delle verifiche e delle valutazioni, sono tutti elementi che complessivamente rappresentano un sistema teorico-pratico che, oltre a derivare dall'evoluzione della ricerca di settore, costituisce nella sua più estrema e positiva materialità, il concetto di formazione dell'uomo, proprio di chi impiega quel sistema, talvolta persino oltre le sue stesse intenzioni manifeste.

In effetti, valutare significa, in fondo, porre in atto un processo di attribuzione di «valore» a fatti, eventi e simili, per poterli promuovere o inibire in relazione alle più importanti ragioni per cui si compie l'operazione, ma soprattutto in rapporto agli «scopi» che chi valuta vuole perseguire.

La valutazione acquisisce così un valore simbolico in grado di orientare l'azione dei più, qualificandola assai spesso ben oltre le condizioni e i vincoli normativi.

Non è per caso che anche dalle scelte tecnico-procedurali emerga il sistema di riferimento e di classificazione della qualità degli eventi e/o degli oggetti da valutare. Basti pensare ad alcune delle soluzioni proposte fino a qualche anno fa in Italia per far fronte ai tanti problemi educativi delle società complesse: si trattava di soluzioni palesemente contraddittorie rispetto alle ragioni addotte per giustificarle e ai bisogni cui dichiaravano di connettersi, rivelando non di rado ben altri principi ispiratori e il perseguimento di altre finalità.

Un solo esempio: il Portfolio che, proposto come strumento di registrazione dei dati valutativi per far meglio conoscere l'allievo al fine di facilitarne la personalizzazione del percorso educativo, da ipotizzabile e proclamato mezzo indispensabile per memorizzare i dati valutativi si è invece rivelato un «apparato» di «fissazione delle caratteristiche scolastiche originarie degli studenti in grado di generare, esso, sì, con *l'effetto di alone*, veri e propri «mostri educativi»!

*La valutazione
può ben
considerarsi
un volano
per lo sviluppo
della
formazione
delle nuove
generazioni
e del Paese*

Il suo uso postulava, per un verso una scarsa modificabilità di alcune caratteristiche umane e l'impossibilità della scuola di poter «condurre» se non tutti almeno molti a padroneggiare competenze scolastiche ritenute di base nelle società complesse di oggi; per altri versi democratica, equa e giusta una scuola articolata a immagine e somiglianza della stratificazione sociale del Paese. È in forza della supposta costanza dei giudizi valutativi e orientativi riportati nel Portfolio che – una volta abolito l'obbligo scolastico – appariva del tutto «naturale» canalizzare precocemente i percorsi educativi degli allievi, facendo così corrispondere alla provenienza sociale degli studenti, una «scuola su misura» (sic!), cioè, come si diceva, demagogicamente, «personalizzata»!

Se si ritiene ancora che la storia possa gettar luce sulle scelte dell'oggi, occorre allora ricordare che i disegni politici conservatori di formazione delle nuove generazioni hanno sempre concepito l'articolazione del sistema educativo scolastico come rispecchiamento statico della struttura sociale!

2 • QUANDO LA VALUTAZIONE DIVENTA RISORSA

La valutazione, che rappresenta o dovrebbe rappresentare sempre l'esito di una attenta ponderazione dei dati quantitativi – comprese le misurazioni – e di quelli qualitativi assunti con gli strumenti più disparati, ma affidabili e coerenti, o che comunque sono a disposizione di chi la compie, presuppone e comporta l'espressione di un giudizio che produce effetti di grande rilievo sulle azioni che a essa seguono.

Viene invece impiegata, purtroppo, quasi esclusivamente per sancire l'esito dell'apprendimento dopo un tempo relativamente lungo di lavoro scolastico, quando ormai sulla base delle informazioni che comunque veicola risulta poco efficace rimontare lacune, e persino regolare le condotte per rafforzare o cambiare le scelte compiute. In tal modo si finisce con il separare *attività di insegnamento e apprendimento* da una parte, e *misurazione, verifica, monitoraggio e controllo* dall'altra, annullando in un sol colpo quella loro reciproca stretta connessione, da cui peraltro dipendono la qualità dei processi e dei risultati formativi, ovvero gli esiti dell'impegno soprattutto di allievi e docenti.

Non di rado la valutazione viene vissuta da molti insegnanti come una sorta di orpello, una necessità burocratico-fiscale che altererebbe il ritmo di insegnamento e di apprendimento; dagli allievi, come un sistema di attribuzione di premi e punizioni, fondato più sulla base di simpatie/antipatie dei docenti o, nel migliore dei casi, della fortuna, piuttosto che su di una improbabile oggettività del riconoscimento di meriti e demeriti individuali.

La valutazione può non solo ergersi a sistema di promozione fattuale dell'equità, e quindi di alta formazione civile e democratica degli allievi, ma può persino diventare – come si è accennato – un volano della formazione, una vera e propria risorsa aggiuntiva quando venga impiegata invece come *stru-*

La valutazione presuppone e comporta l'espressione di un giudizio che produce effetti di grande rilievo sulle azioni che a essa seguono

mento principe per assumere il massimo di informazioni significative affidabili sugli elementi dei problemi formativi che strategicamente e tatticamente, ai differenti livelli di responsabilità e articolazione dell'intero sistema si affrontano al fine di ridurne l'ambiguità interpretativa. È infatti tale riduzione che può favorire la *identificazione delle ipotesi risolutive* e perciò le *decisioni più appropriate per rendere qualitativamente alta la proposta di formazione*. L'adeguatezza dell'offerta formativa ai singoli, ma anche e contemporaneamente alle caratteristiche del materiale e del contesto di apprendimento, nonché agli esiti cui si mira con l'azione educativa, rappresenta uno degli elementi costitutivi più importanti di ciò che può ragionevolmente definirsi alta qualità.

È allora utile considerare alcuni dei possibili fattori di arricchimento dei contesti educativi formali che possono *far diventare procedure ed esiti della valutazione in ambito formativo, non solo scolastico, vere e proprie risorse aggiuntive* almeno rispetto a quelle di cui diffusamente o ordinariamente si dispone. Risorse strategiche e tattiche delle quali potrebbero finalmente disporre tanto i principali attori dei processi di insegnamento-apprendimento – *in primis* docenti, allievi e genitori – quanto i decisori politici e il pubblico direttamente o indirettamente interessato ai problemi educativi.

Affinché ciò sia possibile vi è una condizione necessaria anche se non sufficiente: la creazione di una rete entro cui far scorrere in tutte le direzioni provviste di senso, *flussi di informazioni e dati valutativi affidabili*, ritenuti utili per la messa in atto di processi di decisione a tutti i livelli di intervento (compreso, come vedremo, quello che deve coinvolgere ogni allievo per renderlo progressivamente consapevole delle proprie strategie cognitive e affettive). Una messa in atto di *macro e microdecisioni* che abbiano, sì, alta probabilità di successo, ma che siano anche *pertinenti, efficaci* e, se possibile, *efficienti* (cioè, rispettivamente, adeguate al contesto, coerenti con gli scopi perseguiti e in grado di produrre l'effetto desiderato).

Si tratta, in altri termini, di garantire le condizioni per una regolazione continua delle scelte tanto didattico-culturali nella pratica formativa e nella pratica dell'autonomia scolastica quotidiana (decisioni che corrispondono alle dimensioni *meso* e *micro* del *sistema*, la singola unità scolastica e i gruppi-classe), quanto di quelle indispensabili per la regolazione dell'intero *macrosistema*. In questo caso, attraverso l'offerta di dati indispensabili per la valutazione delle politiche educative di chi governa, da parte dell'opinione pubblica, e, a chi governa, appunto, per la strutturazione di decisioni che tengano conto della realtà scolastico-formativa, ovvero della voce di docenti e dirigenti e non solo delle lobby che hanno maggiore potere nel momento delle macrodecisioni.

Allo stato attuale molti dei dati e delle informazioni disponibili (rilevazioni dei Progetti pilota 1, 2, ecc.), risultano invece così poco validi e attendibili da non permettere opzioni di successo né nella pratica educativa quotidiana né nel campo delle scelte politiche proiettabili verso il futuro.

Vi è una condizione necessaria anche se non sufficiente: la creazione di una rete entro cui far scorrere in tutte le direzioni provviste di senso flussi di informazioni e dati valutativi affidabili

3 • SPECIFICITÀ DELLE NUOVE INDICAZIONI

Per comprendere appieno le soluzioni delle delicate e complesse questioni valutative *nella e della scuola* dai tre ai quattordici anni proposte dalle nuove *Indicazioni* è necessario, preliminarmente, riprendere alcune delle «idee forti» che sono state poste a fondamento della stesura del testo: l'individuo, costituzionalmente inteso come persona, e il processo della sua «umanizzazione», nel nuovo contesto storico, economico-sociale, politico e culturale, soprattutto attraverso la formazione scolastica che contribuisce a renderlo cittadino consapevole, critico e attivo; la diversità inter e intraindividuale, interpretabile come ricchezza solo se intenzionalmente sottratta alle concezioni e condizioni «cultural-primitive» che considerano la differenza come disuguaglianza; l'interpretazione della libertà e dell'equità come elementi tra loro indissolubilmente connessi, così che la pratica di ciascuna non possa che rappresentare la condizione per la messa in atto dell'altra e viceversa, quale garanzia del rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno; il conseguente rilievo, quindi, della funzione pubblica e sociale della scuola per perseguire e raggiungere finalità formative generali quali: l'apprendimento e la padronanza dei saperi e dei linguaggi culturali di base; il possesso di strumenti di pensiero necessari per apprendere autonomamente, per accedere, selezionare e vagliare criticamente le informazioni; il possesso e l'elaborazione di metodi e categorie che orientino gli itinerari formativi personali e i loro percorsi interni; la promozione dell'autonomia del pensiero. Il tutto facendo in modo che la proposta di formazione favorisca di fatto la costruzione dei saperi necessari, a partire dai bisogni formativi.

Nelle *Indicazioni* la delimitazione di *Quale cittadino per Quale società* è netta anche se aperta. Forse, per maggior completezza del quadro di riferimento, al termine del biennio di prova converrà aggiungere la parola Società, e il conseguente riferimento pratico e concettuale, ai tre termini – Cultura, Scuola, Persona – che danno il titolo al primo dei due capitoli introduttivi del documento. Pertanto, gli elementi di novità rispetto al più immediato passato, e quelli di continuità rispetto alla più accreditata tradizione educativa e culturale italiana rimandano, in estrema sintesi: a) al recupero, in un quadro di vincoli nazionali, dell'Autonomia scolastica intesa come strumento oggi insostituibile per l'individualizzazione didattica e l'innalzamento della qualità dell'istruzione; b) alla ri-valorizzazione della libertà di insegnamento dei docenti e al riconoscimento della specificità della formazione scolastica, quindi del docente come professionista ad alto contenuto di competenze specialistiche; c) alla ricomposizione dei rapporti tra i diversi saperi e tra le differenti discipline, nonché alla riduzione delle loro aree di contenuto, compresi gli obiettivi di apprendimento, per contrastare l'enciclopedismo dei «programmi» e l'atomizzazione curricolare che generano superficialità «conoscitive», incapacità di andare in profondità, di ac-

Nelle
Indicazioni
la delimitazione
di *Quale*
cittadino per
Quale società
è netta anche
se aperta

quisire metodologie di analisi dei problemi, di sottoporre a verifiche procedurali ipotesi e strategie adottate come tentativi di risoluzione; d) alla valorizzazione della continuità educativa attraverso la ricomposizione dei diversi segmenti curriculari in un unico curriculum verticale, dai tre ai quattordici anni, che dovrà saldarsi con quello del biennio relativo all'obbligo d'istruzione; e) alla promozione delle condizioni normative e fattuali per far connettere i processi attuativi di ciascuna delle scelte indicate sopra, con procedure e funzioni valutative specifiche a livello di macro, meso e microsistema scolastico, condizioni indispensabili per la strutturazione di decisioni affidabili e consapevoli a tutti i livelli di responsabilità; f) alla considerazione dell'istruzione di base e, quindi anche dell'obbligo, come mezzo, ancora insostituibile, di garanzia della promozione in ognuno di quei saperi e di quelle competenze senza le quali non può esservi cittadinanza attiva e critica, né possono crearsi le condizioni per combattere le nuove disuguaglianze.

4 • LA VALUTAZIONE NELLE E CON LE NUOVE INDICAZIONI

Quali che siano le teorie e le procedure metodologiche di insegnamento e di apprendimento privilegiate dai docenti per questa o quella tipologia di attività o di situazione, il processo valutativo svolge in qualche modo, come si è prima accennato, la *funzione di vero e proprio attivatore delle azioni da intraprendere, di regolatore di quelle avviate, di bilancio critico di quelle condotte a termine.*

Precedendo, accompagnando e seguendo i più importanti processi formativi, l'attività valutativa rappresenta, infatti, una sorta di «sistema nervoso» del sistema educativo nel suo complesso, e delle sue diverse articolazioni. *Gli esiti conoscitivi cui si perviene* con il suo progressivo svolgimento *orientano infatti l'agire dei docenti e degli allievi*, indirizzandolo verso le direzioni e i traguardi desiderati. In effetti, se valutare significa anche se non soprattutto attribuire valore a fatti, dati, procedure, eventi educativi o a talune loro qualità in relazione agli scopi volta a volta perseguiti, è attraverso la valutazione che i principali protagonisti dei processi formativi possono contribuire alla promozione degli eventi ritenuti favorevoli evitando quelli considerati invece controproducenti.

4.1 • «La valutazione precede [...] i percorsi curriculari»

Fin dal momento della ideazione, elaborazione e messa a punto di un progetto formativo, soprattutto se in forma di curriculum verticale, la *ricognizione critica delle esperienze pregresse o delle conoscenze disponibili* sulla «questione», ovvero su progetti analoghi, sui problemi incontrati nella loro attuazione, sulle soluzioni adottate per farvi fronte e sugli esiti comunque conseguiti, costituisce la messa in atto di una vera e propria *valutazione preventiva, ex ante* – come soli-

Il processo
valutativo
svolge
la funzione
di vero
e proprio
attivatore
delle azioni da
intraprendere

tamente viene definita –, indispensabile per cercare di elaborare il migliore dei progetti (curricolo) possibili nel contesto dato e per le finalità perseguite.

Questa sorta di stima del grado di adeguatezza del progetto pensato, ai *vincoli* presenti nel contesto, alle *risorse* disponibili, agli «obiettivi di apprendimento» e ai «traguardi per lo sviluppo della/e competenza/e» perseguiti a livello nazionale, serve a incrementare la probabilità di successo dell'iniziativa e dell'azione. È pleonastico aggiungere che gli esiti e i prodotti formativi saranno migliori se si opererà valorizzando le specificità di ciascuno e di tutti i docenti, sia in fase di progettazione – per gruppi, in commissioni, dipartimenti e simili, in relazione ai «campi» o alle «discipline e aree disciplinari» di riferimento –, sia in fase di definizione collegiale del POF.

Questa fase dell'articolato processo valutativo, solitamente relegata a una condotta valutativa implicita dei pochi che la compiono, rappresenta invece un tempo a più alto investimento educativo. La ricchezza e la imprevedibilità totale della realtà, superando anche la più fervida fantasia previsionale, fa sì che in assenza di tale fase valutativo-progettuale, l'azione dei docenti sia condannata a inseguire la risoluzione dei mille micro-problemi quotidiani facendo perdere di vista le questioni di fondo d'ogni serio, rigoroso e creativo processo di istruzione ed educazione. In assenza di un progetto ad alta probabilità di successo, inteso non certo rigidamente, ma come strategia complessiva di azione, non è possibile compiere adeguamenti tattici come risposta ai mille problemi imposti dalla quotidianità, ma solo aggiustamenti improvvisati che spesso si rivelano posticci e inefficaci.

Giacché anche questo momento valutativo presuppone la disponibilità di molti dati informativi e conoscitivi per la strutturazione delle decisioni progettuali, occorre che il progetto curricolare messo a punto su quella base preveda, a sua volta – come ho già avuto modo di dire:

forme di documentazione del percorso e dei suoi problemi, ovvero strumenti e mezzi capaci di garantire un'accumulazione progressiva di dati e informazioni da parte delle unità scolastiche, e/o di altri centri, così che nella successiva, analoga fase di elaborazione progettuale, la valutazione ex ante possa essere reiterata in presenza di più avanzati livelli informativi e di una più alta e diffusa conoscenza delle questioni e dei problemi da parte degli operatori.

Se ci si rammenta che nel campo della valutazione interna ed esterna delle strutture educative tra le diverse accezioni del concetto di *informazione* risulta particolarmente proficuo quello che la fa coincidere con *tutto ciò che può ridurre il livello di ambiguità interpretativa di un problema*, e si tien conto che *l'uso del tempo è una variabile cruciale dei processi di insegnamento-apprendimento*, ben si comprende come le conformazioni dei dati e la struttura degli strumenti attraverso cui raccogliarli debbano, rispettivamente, facilitare al massimo il processo di decisione e interferire quanto meno possibile con lo svolgimento dell'attività progettata e monitorata.

Occorre
che il progetto
curricolare
messo a punto
su quella base
preveda
forme di
documentazione
del percorso
e dei suoi
problemi

Con la *valutazione ex ante*, si pongono dunque le basi non solo per una scelta critica e una definizione oculata del percorso curricolare, ma anche i presupposti per una strategia valutativa da praticare durante lo svolgimento del percorso (*valutazione in itinere*) – a partire dall'impiego oculato e soft delle prove di ingresso –, nonché, a freddo, per così dire, dopo la conclusione dello stesso (*valutazione ex post*) al fine di compiere un bilancio critico dell'attuazione del progetto didattico-curricolare.

Il rapporto di circolarità tra questi pur distinti momenti valutativi è di immediata percezione: i requisiti, la qualità e i prodotti conoscitivi resi disponibili da ognuno di essi influenzano in modo decisivo tutti gli altri, quindi anche e non poco l'apprendimento promosso negli allievi¹.

4.2 • «La valutazione [...] accompagna i percorsi curricolari», ovvero, l'apprendimento degli allievi e l'insegnamento

L'attività valutativa che si svolge lungo i percorsi di insegnamento e apprendimento può considerarsi d'alta o infima qualità – se non addirittura dannosa – in ragione delle *caratteristiche strutturali della didattica* e degli usi che si fanno degli esiti procedurali e finali delle verifiche.

Una didattica avanzata, rigorosa e flessibile, qual è quella presupposta dalle nuove Indicazioni (ma non dettata da esse, ovviamente, per evitare di riproporre seppur in forma nuova un dogmatismo ideologico-didattico di Stato), *non può che avvalersi di sequenze, strumenti e procedure di verifica in grado di permettere, soprattutto ai due principali attori dell'attività di insegnamento e di apprendimento – docenti e allievi –, un monitoraggio valutativo continuo, seppur da angoli visuali differenti, dei processi di costruzione dei saperi* per ottimizzarli in funzione delle necessità tattiche e strategiche, senza penalizzazioni o confronti classificatori tra gli studenti. Anche una didattica classificabile – a esser buoni – come non avanzata, può certamente impiegare forme e strumenti valutativi aggiornatissimi e sofisticati, ma senza tuttavia prevedere l'adattamento, sulla base dei dati con essi assunti, della proposta formativa alle caratteristiche di chi apprende, alla peculiarità dei «materiali di studio», dei contesti di co-costruzione dell'apprendimento, dei traguardi desiderati, ecc., anzi contemplando l'apparente o reale modernità valutativa solo come apparato giustificativo per sanzionare formalmente l'esito delle verifiche e le differenti capacità individuali. Si può ben comprendere come l'uso che si fa dei dati valutativi e le caratteristiche formali della didattica possono favorire l'apprendimento e la motivazione o contribuire a inibirlo e bloccarlo fino alla regressione cognitiva

Una didattica
avanzata
non può
che avvalersi
di sequenze,
strumenti
e procedure
di verifica
in grado
di permettere
un
monitoraggio
valutativo
continuo

1. G. Domenici, *La valutazione: rilevazione, documentazione, certificazione*, in *Le Indicazioni per il curricolo*, numero monografico di «Notizie della scuola», XXXV, nn. 2/3, 16 settembre-1 ottobre 2007, p. 130.

ed emotiva di molti soggetti. Ma anche i dati valutativi acquisiti intenzionalmente per la regolazione e il miglioramento delle procedure didattiche possono non bastare allo scopo.

In alcuni momenti del processo, infatti, il quadro informativo ha bisogno di arricchirsi di dati esterni prodotti da fonti informative accreditate, primariamente l'Invalsi, perché solo in tal modo può di fatto avviarsi, come vedremo, quell'autoregolazione strategica da cui dipendono qualità della proposta ed esiti educativi locali e nazionali.

Se ogni scuola e ogni classe si autosomministrassero nei giorni immediatamente successivi alla rilevazione nazionale le prove impiegate dall'Invalsi per le previste rilevazioni su campioni statistici di classi e/o scuole omologhe, la comparazione degli esiti informerebbe inequivocabilmente sulla posizione relativa di classi e scuole dando a ogni responsabile dell'azione didattica – compresi i colleghi dei docenti – la possibilità di indagare e conoscere i fattori che più di altri hanno nei fatti contribuito a determinarne l'esito e di conseguenza la possibilità di decidere autonomamente e liberamente quali azioni intraprendere per il miglioramento.

Informazioni interne ed esterne affidabili, facilitano il perseguimento delle principali finalità valutative *in itinere*: l'autoregolazione delle scelte e delle decisioni individuali – soprattutto di allievi e docenti – e collettive, particolarmente di gruppi, consigli e colleghi di docenti.

«La valutazione accompagna [...] i percorsi curricolari» non solo dunque per garantire, come è giusto ed equo, un alto livello di adeguatezza della proposta di istruzione al contesto, agli obiettivi e ai traguardi per lo sviluppo delle competenze indicati a livello nazionale, alle peculiarità di ciascuno e di tutti gli allievi, ma anche, e soprattutto, per promuovere quell'abito mentale, in senso deweyano, per cui l'agire valutativo sia considerato strutturalmente parte del processo di costruzione della conoscenza umana, in generale, di quella promossa dalla scuola in particolare. È il momento etero e autovalutativo che può far affiorare a livello di consapevolezza individuale, con la riflessione e la metacognizione, il fatto che l'attività valutativa sia parte costitutiva e imprescindibile dell'intero processo conoscitivo.

4.3 • Valutazione ex post dei percorsi curricolari e autovalutazione d'istituto

Al temine dell'attuazione di un progetto formativo, dello svolgimento di un curricolo, o in connessione degli snodi più significativi dei percorsi di istruzione e formazione, a livello di scuola dell'infanzia, primaria o secondaria di primo grado, ma anche in chiusura di un anno o un biennio, è necessario fare un bilancio complessivo dell'esperienza. È immediata la percezione dell'utilità di un'analisi critica «a freddo» delle attività curricolari programmate e svolte, del-

Informazioni
interne
ed esterne
affidabili
facilitano il
perseguimento
delle principali
finalità
valutative
in itinere

l'apprendimento promosso in itinere e al termine di periodi significativi di istruzione, del valore formativo aggiunto prodotto, del peso che i fattori entrati in gioco fin dalla fase della progettazione del «curricolo» – variabili di input, di risorse, e, soprattutto, organizzative – hanno assunto nel codeterminarne processi ed esiti. Essa può realmente far procedere alla strutturazione progressiva di decisioni di miglioramento delle strategie e delle scelte di fondo, individuali, collettive e dell'intera struttura, sulla base del valore formativo aggiunto prodotto dalla scuola, cioè il differenziale tra inizio e termine di un percorso curricolare determinato.

Una operazione, dunque, che può in gran parte coincidere con quella relativa all'autovalutazione d'istituto prevista dalle nuove *Indicazioni*, soprattutto come impiego di modalità riflessive sull'intera organizzazione dell'offerta educativa e didattica della scuola, ai fini del suo continuo miglioramento, anche attraverso dati di rendicontazione sociale.

Il termine rendicontazione non esprime in italiano esattamente il significato che viene attribuito al termine inglese da cui è stato tradotto: *accountability*. Nella lingua italiana esso rimanda piuttosto a un processo di analisi di conti, di numeri, prevalentemente in campo amministrativo-contabile. Ben diverse sono la connotazione e la denotazione del termine inglese, che rinviano a concetti esprimibili dalle locuzioni «dar conto di», «portare a conoscenza di quanto è stato fatto», e simili, che peraltro rimandano, nella scuola dell'autonomia, alla responsabilità individuale e/o collettiva delle scelte compiute. In presenza di una responsabilità consapevole dei docenti e dei dirigenti scolastici, il termine rimanda dunque alla necessità di far conoscere ai principali attori dei processi formativi (primariamente allievi, docenti, dirigenti e famiglie) nonché all'opinione pubblica, in forme diverse a seconda del pubblico, ma sempre leggibili e utilizzabili per il giudizio e l'azione, e perciò in modi differenziati ma non contraddittori, le scelte compiute e i vincoli entro i quali sono state fatte, i processi attivati e gli esiti conseguiti, persino i problemi aperti e le possibili soluzioni. Ma occorre che i dati valutativi siano affidabili, capaci cioè di rispecchiare di fatto la situazione che vogliono rappresentare, e che non mutino di significato complessivo a seconda di chi li abbia raccolti o li diffonda. Solo così diventa possibile, anzi abbastanza agevole far esercitare a ognuno, ai pur differenti livelli di responsabilità, in primis ai dirigenti scolastici, una *leadership* effettiva, cioè le funzioni di *indirizzo, attuazione, gestione, controllo e modifica* del proprio e/o dell'altrui operato, ovvero di ognuna e delle differentsime azioni e attività che hanno luogo nella e per la struttura educativa².

Occorre che i
dati valutativi
siano affidabili.
Solo così
diventa
possibile
far esercitare
a ognuno
una *leadership*
effettiva

2. G. Domenici, *Occasione di pari opportunità e sviluppo*, in «La rivista», II (2006), n. 2.

4.4 • Strumenti di rilevazione dei dati valutativi

La rilevazione *delle informazioni e dei dati valutativi* ritenuti di particolare rilievo, può essere compiuta con l'impiego di quegli strumenti che, tra i tanti possibili, i docenti reputano più adatti alle necessità, perciò coerenti con le differenziate funzioni didattico-valutative che si vogliono mettere in atto. Gli strumenti di rilevazione da impiegarsi possono essere i più diversi e di differente grado di formalizzazione, proprio perché l'affidabilità dei dati raccolti deriva in gran parte dalla loro appropriatezza e coerenza con le ragioni e gli «oggetti» della verifica; con le caratteristiche degli allievi; con la logica dei materiali e dei processi di apprendimento. A seconda dei dati da rilevare, dalle conoscenze e/o dagli atteggiamenti, alle variabili del contesto socioeconomico-culturale; dalle risorse di una scuola, alle caratteristiche peculiari dell'organizzazione della didattica, ecc., si potranno impiegare persino le prove tradizionali (avendo tuttavia piena consapevolezza dei loro limiti metrologici) e, meglio, quelle oggettive; dalle prove semistrutturate ai questionari; dalle interviste alle griglie di osservazione sistematica, ecc. Impiegando metodi quantitativi o qualitativi o quali-quantitativi, e, nell'analisi e interpretazione dei dati, criteri assoluti e/o criteri normativi (relativi).

Le informazioni cui si perviene attraverso le rilevazioni e l'analisi critica dei dati – siano essi qualitativi che quantitativi – possono effettivamente abbassare l'ambiguità interpretativa dei problemi educativi incontrati; chiarire meglio gli elementi costitutivi del contesto in cui si opera; offrire indizi per far approfondire questioni complesse o magari mal poste per insufficienza dei dati disponibili, in definitiva possono far meglio strutturare il quadro conoscitivo a disposizione dei principali attori del processo di istruzione.

Per tali ragioni l'impiego di strumenti per l'osservazione sistematica e non, l'uso di prove oggettive e particolarmente di prove semistrutturate che più di altre permettono di simulare contesti nuovi rispetto a quelli entro cui si sono costruiti i nuovi saperi e perciò di rilevare competenze, più in generale l'impiego di sistemi di rilevazione, memorizzazione e documentazione dei dati valutativi verranno decisi dagli insegnanti di volta in volta, in piena autonomia professionale, ma sempre in stretta relazione con le diverse funzioni della didattica e della comunicazione educativa.

4.5 • Attribuzione di significato ai dati valutativi e valutazione pro-attiva

Nelle macrodecisioni (per il governo dell'intero sistema educativo, delle unità scolastiche e dei processi di insegnamento-apprendimento) come nelle tante microdecisioni che docenti e allievi assumono più o meno consapevolmente ogni giorno, il livello di *pertinenza* e di *efficacia* delle azioni intraprese e il loro grado di *adeguatezza al contesto*, la loro *coerenza con gli obiettivi di fatto perseguiti*, e

A seconda dei dati da rilevare si potranno impiegare le prove tradizionali e quelle oggettive

quindi il loro successo educativo, dipendono non solo dall'affidabilità dei dati e delle informazioni raccolte, ma anche e soprattutto dalla capacità di connetterli, interrogarli e farli «dialogare» tra loro. Di particolare utilità nell'orientamento dell'azione educativa in ogni contesto particolare può risultare l'analisi comparativa dei dati valutativi individuali, di docenti e di scuole, con quelli che, almeno dalla Direttiva ministeriale dell'agosto scorso sull'Invalsi, è previsto che vengano forniti sistematicamente da quell'Istituto, attraverso opportuni flussi e stock informativi quanto meno a livello di aggregazione nazionale e regionale.

La messa in relazione dei dati così assunti può far emergere finalmente, quella rete di significati, quel sistema di relazioni tra informazioni, fattori e variabili sulla cui base solamente diviene possibile ri-adattare, a seconda dei momenti, tattiche e strategie formative, contribuendo a rendere la proposta educativa sempre adeguata e significativa per ogni allievo e nel contempo coerente con gli obiettivi generali perseguiti e a indirizzarla verso il miglioramento della qualità dell'istruzione. La valutazione attua così pienamente la sua insostituibile funzione formativa e regolativa delle azioni educative intenzionali.

In questo quadro, la *discussione con gli allievi degli esiti valutativi processuali* costituisce forse l'operazione più importante, delicata e densa di conseguenze educative di tutta la complessa attività valutativa. In assenza di questo «momento» altamente formativo o con una eccessiva riduzione del tempo e delle energie a esso dedicati, la valutazione non ha senso se non quello – iniquo e anacronistico – della mera fiscalizzazione selettiva delle prestazioni degli studenti. A seconda dei casi, la consueta «restituzione» dei dati valutativi può avvenire durante lo svolgimento (quando, in forma laboratoriale o in laboratorio prevale la dimensione dell'«imparare facendo») o subito dopo il termine delle differenti attività. La scelta sarà compiuta evitando che l'informazione di ritorno data all'allievo inibisca in qualche modo il processo di apprendimento o di affioramento della consapevolezza delle proprie strategie cognitive e affettivo-motivazionali. La «restituzione» altro non è che riflessione, soprattutto «a freddo», sui punti forti e critici d'ognuno; discussione argomentata circa le più probabili concause degli esiti registrati; individuazione delle migliori vie da seguire per avvicinarsi ai traguardi desiderati. La valutazione, indicando e suggerendo positivamente a ciascuno direzioni e azioni di sviluppo adeguate, sostenendo l'impegno cognitivo e il coinvolgimento emotivo dell'allievo, si fa di fatto, in questa fase, «pro-attiva».

La valutazione,
sostenendo
l'impegno
cognitivo e il
coinvolgimento
emotivo
dell'allievo,
si fa di fatto
«pro-attiva»

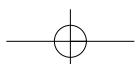
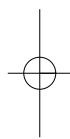
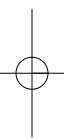
4.6 • Documentazione e comunicazione del giudizio valutativo

Gran parte della ricostruzione, comunicazione e condivisione dell'esperienza educativa dei docenti, così come quella degli allievi, deriva dai processi di memorizzazione e di conservazione di particolari dati valutativi sintetici e/o analitici, di documenti, di strumenti e simili.

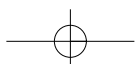
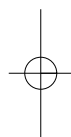
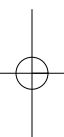
La documentazione sistematica delle attività formative e dei loro esiti processuali può infatti facilitare la riflessività individuale e di gruppo, permettendo l'attivazione di procedure di analisi critica e di eventuale modifica delle finalità, dei criteri, delle metodologie e degli stessi strumenti valutativi impiegati, della loro adeguatezza alle differenti funzioni della didattica e della valutazione nei particolari contesti operativi.

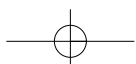
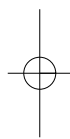
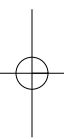
La registrazione e la documentazione relative allo sviluppo degli apprendimenti e delle competenze degli allievi può avvenire impiegando i più diversi strumenti dal libretto al dossier personale fino al portfolio dell'allievo (in questo caso con le cautele implicitamente accennate all'inizio di questo intervento). L'unitarietà sul piano nazionale delle conoscenze e delle competenze caratterizzanti peculiarmente ogni livello di scuola fino ai quattordici anni, dovrebbe essere garantita dagli obiettivi e dai traguardi per le competenze definiti dalle *Indicazioni* che sono, appunto, nazionali, nonché, e finalmente (dopo la citata direttiva ministeriale dell'agosto 2007 che ha mutato le finalità dell'Invalsi), dalla regolazione delle scelte curriculari di scuole e di classi praticabile sulla base delle informazioni offerte dall'Invalsi e/o assunte dalla stesse scuole attraverso la somministrazione autonoma, nei giorni successivi alle rilevazioni campionarie nazionali, dei medesimi strumenti impiegati a tal fine da quell'istituto. Nonostante la diversità e la valorizzazione dei contesti operativi, ciascuna scuola è messa ora in grado, quindi, di orientare e riorientare le proprie scelte per rendere i propri esiti formativi essenziali, parametrabili con quelli dell'intera popolazione nazionale. Può tuttavia risultare di particolare utilità il ricorso a strumenti di comunicazione del giudizio valutativo la cui struttura sia articolata in spazi e voci definiti sul piano nazionale in relazione alle nuove *Indicazioni* e spazi aperti le cui voci possano determinarsi a livello di singola unità scolastica, e da sperimentarsi nel previsto biennio di prova delle stesse nuove *Indicazioni*.

Ciascuna scuola è messa in grado di orientare e riorientare le proprie scelte per rendere i propri esiti formativi essenziali



VERSO RINNOVATI SCENARI FORMATIVI





UN CAPITALE PER IL FUTURO DELL'UMANITÀ: L'INFANZIA

Le Indicazioni per il curriculum danno gambe e ali alla scuola che verrà

1 • L'INFANZIA AL DUEMILA: RISPETTA I MIEI LINGUAGGI E I MIEI SOGNI

1.1 • La scomparsa dell'infanzia

Facciamo un passo indietro e apriamo il sipario sul XX secolo (da poco tramontato) per dargli il *voto in infanzia*. La sua pagella è di *bocciatura* perché colpevole di false dichiarazioni, di giuramenti non mantenuti. Al suo debutto, il Novecento promise – a lettere cubitali – di volersi intitolare nel nome e nel segno dell'infanzia, di volere passare agli archivi dell'eternità come il *secolo amico dei bambini*.

Al contrario è andato colpevolmente alla storia (di qui i suoi cattivi voti) come il secolo della *scomparsa dell'infanzia*. Con la severa imputazione di avere spento le due facce della sua «luna»: quella *fisico-esistenziale* e quella *simbolico-culturale*.

1.1.1. L'infanzia del secolo già tramontato dietro l'orizzonte (il Novecento) ha dovuto subire una lunga e tormentata stagione di «scomparsa» *fisico-esistenziale*. È stata costretta, senza interruzione, alla prima linea della *violenza*. Il ventesimo secolo è stato un colpevole teatro di recita di bambine e bambini impauriti, imploranti, morenti nelle *tragedie belliche* (nelle due guerre mondiali, nell'infanzia dell'olocausto, fino agli ultimi tragici conflitti tribali, interrazziali ed etnico-religiosi) e nell'*orrore del sottosviluppo* (le carestie, le migrazioni bibliche, la sottoalimentazione, lo sfruttamento e l'abuso infantile).

1.1.2. Apparentemente *meno violenta* appare l'altra faccia della «scomparsa» dell'infanzia: quella *simbolico-culturale*. Questa infanzia non è denutrita, non è morente: ma pur sempre *violata*. Perché costretta ad abdicare alla *propria identità* e alla *propria autonomia* (sociale e culturale) ogni qualvolta le è stato negato un proprio linguaggio e un proprio pensiero. Come dire, il Novecento consegna in eredità al nuovo millennio una bambina e un bambino letti, scritti e pensati da «altri»: dall'adulto, dai massmedia, dalla pedagogia perbenista del senso comune.

di
Franco
Frabboni
Università
degli Studi
di Bologna

Il Novecento
consegna
in eredità
al nuovo
millennio
una bambina
e un bambino
letti, scritti
e pensati
da «altri»

Accendiamo la telecamera per filmare, a bassa quota, questa seconda scomparsa – simbolico-culturale – dell'infanzia.

Autorevoli studiosi del *Pianeta-infanzia* (Bateson, Bronfenbrenner, Bruner, Ferreiro, Gardner, Lurcat, Olson, Postman, Zazzo) aprirono nel secolo scorso un serrato dibattito sull'*identità* e sulla *condizione* dell'infanzia¹. Questo, il *loro verdetto*: nella stagione storica di fine millennio si registra la progressiva *scomparsa dell'infanzia*: sempre più prigioniera dentro un'identità astorica, dentro una condizione sociale non sua. Il loro *J'accuse* è rivolto, senza incertezze, al modello pedagogico *adultocentrico*, che provoca una *duplice violenza* nei confronti della bambina e del bambino.

Da una parte, l'infanzia è «gettata» anzitempo nella *foresta degli adulti* (il suo destino è la colonizzazione nella società dei Grandi); dall'altra parte, l'infanzia è «gettata» anzitempo tra le onde del *mare mediatico* (il suo destino è l'omologazione nei linguaggi e nelle forme di pensiero della TV e di Internet).

Questa *duplice violenza* subita dall'infanzia fa sì che la sua cultura risulta *altro-da-sé*: nel senso che viene espropriata delle proprie cifre comunicative, delle proprie logiche cognitive, delle proprie utopie esistenziali e valoriali. Intendiamo affermare che alla bambina e al bambino non viene assicurato il «diritto» (inalienabile) di potere *scrivere* e *leggere* la propria esperienza, le proprie conquiste, la propria storia. L'infanzia è letta e scritta *altrove*.

Il loro *J'accuse*
è rivolto, senza
incertezze,
al modello
pedagogico
adultocentrico,
che provoca
una duplice
violenza
nei confronti
della bambina
e del bambino

(a) Anzitutto, è letta e narrata nella *società dei Grandi*. In questa, è «riconosciuta» (legittimata, rassicurata, protetta) a patto che vesta *panni ultraparticularistici*: sia soggetto di privatizzazione domestica, e non *soggetto sociale*. L'infanzia può avvolgersi in un mantello storico a condizione che sia identificabile come *questo* bambino, di *questa* famiglia: il «mio-tuo-suo» bambino (e bambina) di questi-quei genitori. Fuori dal presidio istituzionale della famiglia, fuori dalla ipoteca domestica della *proprietà-appartenenza* (che assicura – a contropartita – affetto, stabilità emotiva, sicurezza sociale) c'è soltanto lo spettro implacabile di un'infanzia discriminata, emarginata, randagia.

(b) Poi, è letta e narrata nell'universo – consolatorio e artificiale – degli *alfabeti mediatici* (a partire dalla TV), dove l'infanzia si tramuta in *umanità-spettacolo* azionata dalle leve dei consumi indotti che rendono consueta e pubblica

1. Vedasi in proposito G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1995; U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1998; J.S. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 1998; E. Ferreiro – A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti Barbera, Firenze, 1985; H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987; L. Lurcat, *Processo alla scuola materna*, La Nuova Italia, Firenze, 1980; D.R. Olson, *Linguaggi, media e processi educativi*, Loescher, Torino, 1979; N. Postman, *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Armando Editore, Roma, 1994; B. Zazzo, *Dall'asilo nido alla scuola materna*, La Nuova Italia, Firenze, 1987.

una sua rappresentazione surrogatoria e falsa. I bambini, conseguentemente, si tramutano in *immagine spettacolo consumo*. Come dire. Il mercato televisivo li espropria della loro umanità per usarli da straordinarie galline-dalle-uova-d'oro: basta pensare alla pubblicità dell'industria dell'alimentazione, dell'abbigliamento, della salute, ecc. Oppure l'infanzia si fa spettacolo nelle forme dello scimmiettamento del *loisir* adulto: nei circhi-zoo demenziali in cui i bambini cantano, ridono e ballano – come marionette – nei Piccoli fans, negli Zecchino d'oro, in Bravo Bravissimo, in Genius e altri. Il risultato? Un'infanzia *senza voce*: subalterna e marginalizzata perché *desaparecida* come soggetto culturale. Rintracciabile, soltanto, come oggetto d'uso.

2 • DUE STELLE NEL CIELO DEL VENTUNESIMO SECOLO

2.1 • Premessa

In questo anno scolastico 2007 hanno preso il mare – su un'imbarcazione «sperimentale» (sulla quale gli insegnanti non sono obbligati, per un biennio, a prendere posto) – le *Indicazioni per il curricolo (Ipc)* della nostra scuola di base. Il suo testo è stato predisposto da una commissione di esperti (di cui abbiamo fatto parte) alla quale il Ministro della Pubblica Istruzione – Giuseppe Fioroni – ha assegnato un duplice compito: redigere sia un *Preambolo* (le frontiere culturali e formative), sia le *Indicazioni per il curricolo* (gli itinerari formativi e cognitivi) per la scuola dell'infanzia, per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado del nostro Paese.

In queste righe, scatteremo alcuni flash sulle *Ipc* della scuola dell'infanzia: la scuola tre-sei da sempre apprezzata – anche in sede internazionale – come il «gioiello-di-famiglia» del sistema scolastico di casa nostra. Merito delle *Ipc* della scuola dell'infanzia è quello di lanciare un *S.O.S.*, un vibrante appello pedagogico per la sollecita messa in mare di una scialuppa di salvataggio per la stagione della vita che abita il pianeta tre-sei.

In particolare, *due stelle* hanno il compito di rischiarare il volto della bambina e del bambino. Portano rispettivamente il nome di *famiglia* e di *scuola dell'infanzia*. Chiamate a porsi da sentinelle a difesa dei *dieci inalienabili diritti* del bambino e della bambina: la comunicazione, il movimento, la relazione, l'esplorazione, l'imitazione, la conoscenza, il fare da sé, la costruzione, la fantasia, l'avventura.

2.2 • Prima stella: il ritorno della famiglia

Diamo microfono e voce alla *famiglia* chiamata a fare girotondo con le *Ipc* della scuola dell'infanzia. I genitori sono sempre più investiti dell'arduo compito di fungere da *prima guida* della vettura che porta alla formazione integrale

Un'infanzia
senza voce:
subalterna
e
marginalizzata
perché
desaparecida
come soggetto
culturale.
Rintracciabile,
soltanto, come
oggetto d'uso

di una *Persona-infanzia* in grado di respingere l'urto violento dei processi di omologazione generati dalla società dei consumi e della cultura mediatica. Sono onde lunghe che espropriano la sua *singolarità* (l'irriducibilità, l'irripetibilità, l'invulnerabilità: quanto a parole, sentimenti, pensieri, utopie, sogni) perché generatrici di una *umanità dimezzata* che getta sul terzo millennio un doppio incubo esistenziale: l'incubo dell'«uomo-in-piccolo-e-rotondo» nietzscheano e l'incubo dell'«uomo-a-una-dimensione» marcusiano. Contro i pericoli della manipolazione e dell'asservimento collettivo, la vettura esistenziale della *singolarità* sembra essere – per la bambina e per il bambino – l'ultimo baluardo di difesa in una stagione storica nella quale la globalizzazione sta campeggiando da totem infallibile di identificazione (e di predestinazione) dei grandi processi di sviluppo e di cambiamento del nostro Pianeta.

È una *singolarità* chiamata a una doppia sfida. La prima sfida chiede di disporre nel proprio arco delle frecce della *differenza* e della *vitalità* – socioculturale, affettiva, creativa – al fine di potere respingere l'attuale triturazione e formattazione mediatica delle conoscenze e dei modelli di vita sociale; la seconda sfida chiede di disporre nel proprio arco delle frecce dell'*intelligenza critica* e della *moralità individuale* al fine di potere respingere il dilagante conformismo e manicheismo dei modi di pensare e sognare confezionati dall'industria dei consumi di massa.

Per queste ragioni, la famiglia è chiamata a farsi promotrice di una sempre più elevata e diffusa *educazione* in termini di costruzione di una *singolarità filiale* equipaggiata sia di *cifre cognitive* (necessarie per potere pensare con la propria testa), sia di *valori esistenziali* (necessari per potere costruire – con gli altri – un mondo popolato di amicizia, di comprensione, di cooperazione, di solidarietà). La famiglia si presenta pertanto come il primo e fondamentale rifugio educativo per la bambina e il bambino, anche se di non agevole interpretazione/valutazione pedagogica: questo perché l'ambito domestico – in quanto titolare di un numero infinito di modelli educativi – è leggibile soltanto al «plurale». Dal momento che sullo schermo delle comunità sociali campeggiano le *famiglie*: non la loro versione astratta, astorica e angelicata al «singolare».

2.3 • Seconda stella: la scuola più bella del mondo

2.3.1. Diamo microfono e voce alla *scuola tre-sei*. Questa, è chiamata oggi al difficile compito di fungere da *seconda-guida* della vettura che porta alla formazione integrale della Persona/infanzia. Il «copione» pedagogico-didattico della nostra scuola tre-sei gode di un giudizio straordinariamente positivo, in virtù del fatto che nessun capo-di-imputazione può essere recapitato alla scuola delle *nostre periferie* (statale, comunale, autonoma) che ha chiuso il ventesimo secolo con un eccezionale saldo in attivo. È una scuola dell'infanzia – quella «reale»: militante, in carne e ossa – che è stata capace di costruirsi addosso,

Contro
i pericoli
della
manipolazione
e dello
asservimento
collettivo,
la vettura
esistenziale
della
singolarità
sembra essere
- per la
bambina e per
il bambino -
l'ultimo
baluardo
di difesa

mattone su mattone, un edificio pedagogico e didattico (che denominiamo scuola a Nuovo indirizzo) nel quale convivono e si confrontano dialetticamente più *teorie* di scienze dell'educazione (comportamentiste, gestaltiste, strutturaliste, cognitive) e più *modelli educativi* (Agazzi, Montessori, Malaguzzi, Ciari). È a partire da questa convinzione che vestiremo gli abiti dell'*avvocato difensore* delle scuole dell'infanzia disseminate nelle nostre contrade periferiche, soccorse quotidianamente – con grande solidarietà sociale e culturale – dai genitori, dagli amministratori locali, dai sindacati, dall'associazionismo degli insegnanti, dal privato sociale, dalle chiese.

Di qui il proliferare di un «fare-educazione» della nostra scuola dell'infanzia di grande prestigio internazionale: più volte medagliata e premiata da sondaggi giornalistici, da commissioni di indagine dell'Unione europea, da ricerche qualitative di indiscutibile affidabilità scientifica svolte in sede continentale e oltre oceano.

Tutto questo per dire che questa *pagella* redatta da mani internazionali gode di un lodevole giudizio di sintesi: la nostra, è la scuola dell'infanzia *più bella del mondo*.

2.3.2. Si è detto: il veliero delle *Ipc* è sceso in mare nell'anno scolastico 2007. Ha il merito di avere preso la rotta che porta sull'isola di una scuola Duemila avvolta in spettacolari processi di globalizzazione e di trasformazione tecnologico-scientifica.

Domanda: qual è il paesaggio esistenziale e sociale che le *Ipc* consegnano allo sguardo della famiglia del ventunesimo secolo? Risposta: il lavoro «in-frantumi» dei genitori. Questo, crea ripercussioni negative sull'infanzia (tempi di solitudine), ma produce anche una positiva presa di coscienza dei genitori: il pericoloso abbandono dei figli nelle stanze domestiche. Come dire, cresce la consapevolezza dei babbi e delle mamme sulla nevralgica funzione formativa della scuola dell'infanzia, perché capace di elevare gli indici di relazione/socializzazione dei loro bambini in una società dalle sempre più elevate cifre di *separazione* e di *isolamento*. Le lunghe giornate vissute nei miniappartamenti (a contatto con figure non genitoriali), i brevi incontri serali con mamma e papà, l'esposizione incessante ai cartoon televisivi relegano giocoforza le bambine e i bambini nel buio tunnel dell'*essere soli*: in spazi domestici dove manca l'incontro e il dialogo con altri bambini. Sì, l'importanza della *socializzazione* nella stagione infantile appartiene alla coscienza educativa dei genitori del XXI secolo. L'odierna morfologia del lavoro, tendenzialmente precario, a cui devono forzatamente adeguarsi le giovani coppie accresce sempre più la loro domanda di scuola dell'infanzia.

2.3.3. Considerare la *scuola tre-sei* la *seconda casa* di cui hanno diritto i bambini significa raccogliere il frutto prezioso della più autorevole ricerca psicopedago-

Qual è il paesaggio esistenziale e sociale che le *Ipc* consegnano allo sguardo della famiglia del XXI secolo?

gica contemporanea (fatta propria dalle *Ipc* della scuola dell'infanzia), che sigla il suo prontuario dell'educazione infantile con queste quattro raccomandazioni.

- (a) Le esperienze intellettuali che si realizzano nella prime età infantili sono *cruciali* per l'intero sviluppo successivo.
- (b) L'evoluzione dell'apprendimento in uno stadio di sviluppo dell'intelligenza è in gran parte determinata dallo sviluppo cognitivo *precedente*, e, a sua volta, influenza e determina la struttura della conoscenza nelle successive età evolutive.
- (c) L'efficacia dell'apprendimento *precoce* sta nel ripetuto rinforzo cognitivo che si realizza nel tempo: nel senso che quello che è stato appreso al momento giusto risulta fortemente stabilizzato.
- (d) L'*imprinting* siglato nei momenti iniziali della vita produrrà nella bambina e nel bambino un ricco potenziale generativo e creativo negli anni a venire.

2.4 • La carta d'identità delle *Indicazioni per il curricolo*

La *carta d'identità* delle *Ipc* della scuola dell'infanzia fa tutt'uno con una scuola «aperta» alla molteplicità delle culture e dei valori dell'*ambiente*, «partecipata» dai genitori, progettata e condotta *collegialmente* dagli insegnanti, «disponibile» all'inserimento e all'integrazione delle *diversità* (disabili e altre etnie), «articolata» in percorsi formativi di *sezione* (dove si gioca prevalentemente con i *campi di esperienza* secondo strategie personalizzate) e di *intersezione* (perlopiù attività di *intercampo*, all'interno di spazi laboratorio-atelier e secondo la pratica della scoperta cognitiva e del gioco creativo).

È dunque un modello educativo a elevata densità formativa. Costruito dalla scuola dell'infanzia «militante» (della periferia) con lo scopo di ritagliare l'immagine/identità della bambina e del bambino che campeggiano in questa contrada storica già in cammino per le strade del terzo millennio.

È un'infanzia *3 volte A* (Ambiente, Autonomia, Avventura), costellata di una pluralità di volti infantili: veri-autentici-reali. Mille miglia lontani da quell'infanzia metafisica, retorica, inesistente che qua e là rimbalza tra le pagine di una certa letteratura pedagogica perbenista, paternalista e agiografica.

Questa, l'infanzia *3 volte A* ritagliata dalle *Ipc* della scuola dell'infanzia.

2.4.1. Anzitutto, salgono sul palcoscenico dell'educazione una bambina e un bambino che scrivono una prima *A: Ambiente*. L'infanzia che compare vive qui, dentro alla cultura di un territorio: contrassegnata da linguaggi, costumi, comportamenti, valori. Siamo di fronte a bambini che entrano finalmente nella storia e nella società. È l'infanzia che ripone nel cassetto gli abiti *fuori-moda* delle retoriche consolatorie, edificanti e predicatorie sulla sua inesistente «identità» per vestirsi invece del mantello dei suoi sacrosanti *diritti di cittadinanza*: alla dignità e al rispetto sociale, alla emancipazione intellettuale, alla libertà emotiva e creativa. Per di più è un'infanzia vestita con il

La *carta d'identità* delle *Ipc* della scuola dell'infanzia fa tutt'uno con una scuola «aperta» alla molteplicità delle culture e dei valori dell'*ambiente*

grembiule antropologico di *Arlecchino*. Cioè, a dire, una bambina e un bambino delle «differenze» che vivono dentro alle *culture diverse* del territorio. Siamo di fronte a un'infanzia (a tante infanzie) che finalmente entra nella storia: nella società e nella cultura.

2.4.2. Poi, salgono sul palcoscenico dell'educazione una bambina e un bambino che scrivono una seconda *A: Autonomia*. L'infanzia che compare indossa panni omerici. È una sorta di *piccolo Ulisse* che si pone in groppa alla scopa della conoscenza alla ricerca delle colonne d'Ercole oltre le quali incontrerà le frontiere ultime del mondo infantile. È un'infanzia, seria, concentrata, protesa con tutte le proprie forze a ingrandire – da sola – i propri orizzonti esistenziali. È un'infanzia dalla vorace bocca cognitiva: che assapora una scoperta dopo l'altra, che sa osservare il mondo che la circonda e che sa scrutare e sognare orizzonti lontani. È un'infanzia che sa pensare con la *propria testa* e che sa sognare con il *proprio cuore*. È l'*infanzia ritrovata*. Che non ha più nulla di 'tolemaico' (non è più al centro del pregiudizio e della superstizione degli adulti), ma ha tutto di 'copernicano': la voglia di sapere e di essere dentro alla storia.

2.4.3. Infine, salgono sul palcoscenico dell'educazione una bambina e un bambino che scrivono una terza *A: Avventura*. L'infanzia che compare sta alla guida di una vettura personale (targata comunicazione-relazione-fantasia) tenendo ben saldo in mano il volante del *gioco*. L'infanzia/Avventura è posta nelle condizioni di attraversare le praterie della *comunicazione* quando la sua scuola sa offrire esperienze dalle elevate *cifre ludiche*, ricche di linguaggi verbali e di linguaggi non-verbali (gesto, suono, immagine).

Parimenti, l'infanzia/Avventura è posta nelle condizioni di attraversare le praterie della *relazione* quando la sua scuola colora di *gioco* sia le interazioni socioaffettive (di piccolo, medio e grande gruppo), sia le interazioni culturali (il gioco favorisce l'incontro dei sessi, delle età, delle etnie, dei ceti sociali).

Infine, l'infanzia/Avventura è posta nelle condizioni di attraversare le praterie della *fantasia* quando la sua scuola si tramuta in una sorta di Paese-dei-balocchi. Una scuola ricca di *occasioni ludiche* sa mettere in rampa di lancio una *fantasia* capace sì di scivolare veloce sul binario della *fuga dalla realtà* (in mondi mitici, immaginari, straordinari), ma anche di correre rapida sul *binario di ritorno* dentro alla vita quotidiana, di tutti i giorni: con in volto il sorriso della lievitazione, della vitalità e della gioia esistenziale.

Per concludere. L'infanzia che campeggia nelle *Ipc* della *scuola tre-sei* fa tutt'uno con una bambina e un bambino *integrali*, a *più dimensioni*. Dotati delle *ali* per volare nei cieli del sentimento, della fantasia e dell'avventura, ma anche delle *gambe* per camminare con la corporeità, con il pensiero e con la socialità nei territori della quotidianità.

L'infanzia che campeggia nelle *Ipc* della *scuola tre-sei* fa tutt'uno con una bambina e un bambino *integrali*, a *più dimensioni*

Siamo all'*infanzia ecologica* che dispone della testa e del cuore per potere aprire le porte (fatate? orcali?) del Duemila: sono gli alfabeti cognitivi e affettivi irrinunciabili perché possa capire e decidere – da sola – come diventare donna e uomo dentro a un mondo complesso e mutevole, dalle spettacolari trasformazioni tecnologiche e scientifiche, ma anche dalle seducenti utopie esistenziali e valoriali².

Siamo
all'*infanzia
ecologica*
che dispone
della testa
e del cuore per
potere aprire
le porte
(fatate?
orcali?)
del Duemila

2. Per un approfondimento delle argomentazioni svolte nel saggio, cfr. i seguenti testi dell'autore: *La scuola dell'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze, 1990 (nuova ediz.); *Il bambino ritrovato*, Nicola Milano, Bologna, 1990; *Scienze dell'educazione e scuola dell'infanzia* (a cura di), La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1997; *Verso una scuola dell'infanzia maggiorenne*, La Nuova Italia, Firenze, 1998; *Il trenino agazziano alle soglie del terzo millennio* (a cura di), Junior, Bergamo, 2001; *La scuola dell'infanzia domani*, Tecnodid, Napoli, 2002; *I bambini della domenica*, Valore e scuola, Roma, 2005.

INDICAZIONI PER IL CURRICOLO E ALFABETIZZAZIONE CULTURALE DI BASE

Nelle *Indicazioni per il curricolo* «l'alfabetizzazione culturale di base» viene fortemente richiamata nelle prime pagine dedicate alla scuola del primo ciclo, a introduzione della vera e propria declinazione di traguardi e obiettivi per aree disciplinari e discipline nel cui dettaglio specifico qui non entreremo.

ALFABETIZZAZIONE CULTURALE E STRUMENTALITÀ DI BASE

L'alfabetizzazione viene indicata come il compito specifico della scuola di base, in continuità con la scuola dell'infanzia, dai 6 ai 14 anni e a monte del nuovo obbligo di istruzione, fino ai 16 anni.

L'accento è subito posto sull'«acquisizione dei linguaggi simbolici, che costituiscono la struttura della nostra cultura in un orizzonte allargato alle altre culture con cui conviviamo»¹. Si tratta di «alfabetizzazione culturale e sociale» non disgiunta da quella strumentale poiché – sostiene il testo – la «include e la potenzia» grazie ai «linguaggi delle varie discipline».

L'acquisizione dei linguaggi simbolici e disciplinari rappresenta, dunque, il compito che la scuola di base si dà, ma è un compito fortemente ancorato alla dimensione sociale e culturale dell'apprendimento. Così «l'opportunità di sviluppare le dimensioni cognitive, emotive, affettive, sociali, corporee, etiche e religiose» si lega con «l'acquisire i saperi irrinunciabili»². La valorizzazione delle discipline «avviene» a condizione che si eviti «la frammentazione dei saperi» e le competenze sviluppate per disciplina concorrono «alla promozione di quelle più ampie e integrate». Vengono messe in relazione tra loro le esperienze «interdisciplinari», «le indispensabili conoscenze disciplinari» e «il formulare in modo adeguato i problemi complessi posti dalla condizione umana nel mondo odierno»³, ecc.

Le *Indicazioni* sottolineano, in tal modo, che le cosiddette strumentalità di base non sono da considerarsi, da sole, «alfabetizzazione di base», perché, per esserlo, devono ancorarsi al carattere culturale e sociale dell'apprendimento e

di
**Marco
Rossi-Doria**
Docente esperto
di integrazione
educativa

La
valorizzazione
delle discipline
«avviene»
a condizione
che si eviti
«la
frammentazione
dei saperi»

1. *Indicazioni per il curricolo*, M.P.I., Roma, 2007, p. 42.

2. *Ibidem*.

3. *Ivi*, p. 43.

della conoscenza. Infatti acquistano il senso di alfabetizzazione in relazione a problemi, a ricerca, a percorsi esplorativi, a scoperta di senso, a verifica di effettive competenze. Viene riconosciuta così la relazione bi-univoca che esiste tra alfabetizzazione strumentale e alfabetizzazione culturale secondo i diversi linguaggi simbolici.

La significatività del come si apprende viene posta dalle *Indicazioni* in relazione alla effettiva conquista dei saperi e delle competenze propri dell'alfabetizzazione culturale di base. In questo la lunga tradizione della scuola attiva e della scuola-laboratorio trova un riconoscimento pieno.

Due passaggi in particolare offrono, tuttavia, lo spunto per un approfondimento ulteriore relativo al nesso tra alfabetizzazione strumentale e alfabetizzazione culturale.

Il primo passaggio, a proposito della scuola primaria e dunque dell'intervento precoce teso ad assicurare le strumentalità, mette in relazione «l'acquisizione degli apprendimenti di base» con «il primo esercizio dei diritti costituzionali». Insomma: una scuola che favorisca l'emancipazione ci tiene all'alfabetizzazione precoce. E l'alfabetizzazione è culturale e fa i conti con la complessità del nostro mondo; ma richiede un consolidamento delle competenze strumentali all'età giusta. Perché chi non impara presto e bene a leggere, a scrivere e a possedere gli strumenti ineliminabili – l'acquisizione dei primi elementi simbolici – per indagare, leggere e misurare il mondo, si vede preclusa la possibilità di accedere alle opportunità che la società gli offre e, nei fatti, viene escluso dai diritti di cittadinanza. Il secondo passaggio pare confermare questo approccio: «la padronanza degli alfabeti di base è ancor più importante per bambini che vivono in situazioni di svantaggio: più solide saranno le strumentalità apprese nella scuola primaria, maggiori saranno le probabilità di inclusione sociale e culturale attraverso il sistema di istruzione»⁴.

La sottolineatura del valore cruciale delle strumentalità di base acquisite presto nella vita trova, del resto, largo riscontro in letteratura. Viene fra l'altro ribadito⁵ che l'alfabetizzazione culturale – capace di mettere in relazione più informazioni che provengono da diverse fonti, di pervenire a possibili sintesi o di accogliere e di evidenziare differenti vedute e di formulare dubbi e ulteriori quesiti e campi di indagine anche in aree di cerniera e di confine tra discipline, ecc. – è possibile se si è potuta esercitare, nell'età della scuola primaria e sulla base delle esperienze guidate nella scuola dell'infanzia, l'«intelligenza disciplinata» e se si sono così consolidati per tempo i codici minimi di lettura del mondo che sono fondativi del funzionamento delle strutture cognitive nella mente umana.

4. Ivi, p. 42.

5. Cfr., tra gli altri, il recente studio di H. Gardner, *Five Minds for the Future*, Harvard Business School Press, Cambridge (Mass.), 2007.

Due passaggi
in particolare
offrono
lo spunto
per un
approfondimento
ulteriore relativo
al nesso tra
alfabetizzazione
strumentale e
alfabetizzazione
culturale

L'ESPERIENZA SIGNIFICATIVA E IL CONTESTO DI APPRENDIMENTO: CONDIZIONI PER L'ALFABETIZZAZIONE

Come ogni altro apprendere umano, anche la prima conquista delle stesse competenze strumentali avviene in quanto esperienza. Così il paragrafo specifico – *l'alfabetizzazione culturale di base* – viene anticipato da quello che richiama l'importanza di collocare ogni apprendimento entro una cornice di senso fondato sull'esperienza e sul ruolo educativo e orientativo della scuola. Si tratta, evidentemente, di un richiamo che fa tesoro di decenni di proficuo e ricco lavoro dei docenti nella scuola pubblica e che ha visto un enorme numero di pratiche di qualità da cui le *Indicazioni per il curricolo* hanno tratto significativi materiali di riflessione e di definizione.

Così la premessa esplicita di ogni alfabetizzazione sta proprio nella capacità della scuola di base di creare continuamente un ambiente, significativo dal punto di vista esperienziale, in cui gli alunni «sono indotti a riflettere per comprendere la realtà e se stessi, diventano consapevoli del proprio corpo, da rispettare e tutelare, trovano stimolo al pensare analitico e critico, coltivano le fantasie e il pensiero divergente, si confrontano per ricercare significati ed elaborare mappe cognitive»⁶. L'alfabetizzazione riesce se vi è un contesto entro il quale ogni nozione, comunicazione e sapere stanno in un orizzonte di senso, percepibile da ogni bambino e ragazzo perché supportato e confermato dalle esperienze vissute nella scuola primaria e poi nelle medie ma a partire dalla scuola dell'infanzia e dai campi di esperienza, appunto, lì sviluppati. E le esperienze sono capaci di tale supporto all'alfabetizzazione perché vengono curate da guide adulte esperte – i docenti – in modo da poter accompagnare le giovani persone in crescita, che frequentano la scuola, contestualmente su più piani: «leggere e gestire le proprie emozioni», «rappresentarsi obiettivi», «fare bene il proprio lavoro e portarlo a termine», «avere cura di sé, degli oggetti, degli ambienti che si frequentano, naturali e sociali», «sperimentare contesti di relazione dove sviluppare atteggiamenti positivi e realizzare pratiche collaborative», ecc.⁷

IL RICONOSCIMENTO DELLA COMPLESSITÀ DEI CONTESTI DI APPRENDIMENTO E LE SUE CONSEGUENZE

Non è casuale questa attenzione delle *Indicazioni* per l'esperienza e per la cura dei contesti. Le *Indicazioni* riconoscono, infatti, importanti acquisizioni della teoria e della ricerca educative intorno ai processi di apprendimento. In particolare riconoscono, in primo luogo, che l'apprendimento e il progresso nella conoscenza sono «situati», che avvengono, cioè, in luoghi e tempi segnati da una polifonia

6. *Indicazioni per il curricolo*, cit., p. 42.

7. Ivi, p. 41.

La premessa esplicita di ogni alfabetizzazione sta proprio nella capacità della scuola di creare un ambiente in cui gli alunni sono indotti a riflettere per comprendere la realtà e se stessi

di relazioni umane e di matrici culturali di riferimento. Infatti l'alfabetizzazione non ha luogo fuori da una situazione caratterizzata, appunto, da esperienze e da sperimentazioni che avvengono entro un contesto sociale di cui gli individui fanno parte⁸ in senso ampio. In secondo luogo, le *Indicazioni* riconoscono il carattere assai complesso di questa situazione o contesto di apprendimento in cui entrano in gioco molti e diversi elementi co-costitutivi: contenuti dell'apprendimento stesso, linguaggi, discorsi e comportamenti che prendono forma, carattere non univoco e non certo della relazione educativa, procedure, techné, metodologie, modalità concettuali ed epistemologiche, agire professionale fatto da tanti attori autonomi eppure tra loro integrati, caratteristiche dei personali stili cognitivi e delle sfere affettive di chi apprende, conflitto, negoziazione, co-costruzione, difficoltà, rito e liturgie ripetute, fatica, frustrazione, successo, ecc.

È questo contesto complesso che conosciamo tutti i giorni a scuola che produce alfabetizzazione. Dunque l'ambiente in cui si apprende vede coesistere e interagire, al suo interno, tutto questo. E la complessità del campo è ancor maggiore se si considera il tempo a scuola ogni volta come parte dell'apprendimento «lungo tutto l'arco della vita» e se lo si esamina nella interazione tra apprendimenti formali, informali e non formali e dunque anche nel rapporto con la diffusa fruizione dei media da parte di bambini e ragazzi o con il vasto campo «fra la scuola e gli attori educativi extra-scolastici... e la famiglia»⁹.

Appare evidente che una tale complessità del campo, entro cui oggi avviene l'alfabetizzazione, non può essere regolato a priori e dall'alto: «Non può essere solo l'esecuzione o l'applicazione di direttive e decreti calati dall'alto e imposti dalla norma. Lo escludono la natura stessa di insegnamento/apprendimento che si realizzano nel vivo di dinamiche relazionali assai complesse»¹⁰.

L'alfabetizzazione
non ha
luogo fuori
da una situazione
caratterizzata
da esperienze
e da
sperimentazioni
che avvengono
entro
un contesto
sociale di cui
gli individui
fanno parte

8. Cfr. L.S. Vygotskij, *Pensiero e Linguaggio*, a cura di L. Mecacci, Laterza, Bari-Roma, 1999; Idem, *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987; J.S. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, 1986; Idem, *Culture and Human Development: a New Look*, trad. it. *Cultura e sviluppo umano: una nuova prospettiva*, a cura di C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio, LED, Milano, 1995, pp. 43-60; Idem, *Atti di significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992; N. Mercer, *Culture, Context and the Construction of Knowledge in the Classroom*, in AA.VV., *Context in Cognition*, Hemel Hamstead, Harvester Wheatsheaf, 1992, pp. 28-46; Idem, *The Guided Construction of Knowledge. Talk amongst Teachers and Learners*, Multilingual Matters & Cromwell Press, Philadelphia, Cleverdon, 1993; A. Duranti – C. Goodwin (eds.), *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*, Cambridge University Press, Cambridge, 1992; C. Pontecorvo, *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano, 1995; Eadem, *Apprendere nei contesti, contributo del 6 maggio 1997 all'ipertesto della commissione tecnico-scientifica sulle conoscenze fondamentali della scuola*, a cura di R. Maragliano, Università Roma Tre, Roma, 1995; C. Pontecorvo – A.M. Ajello – C. Zucchermaglio, *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci, Roma, 1991; L.B. Resnick – S. Nelson Legal, *Socializing Intelligence, Piaget, Vygotskij and Beyond*, Routledge, London, 1997; L.B. Resnick – C. Pontecorvo – R. Saljo, *Discourse, Tools, and Reasoning. Essays on Situated Cognition*, Springer, New York, 1997.

9. *Indicazioni per il curriculum*, cit., p. 18.

10. G. Fioroni, *Lettera introduttiva*, ivi.

Il riconoscimento politico – in senso proprio – della dimensione complessa che caratterizza l’alfabetizzazione dei nostri bambini e ragazzi porta con sé due importanti conseguenze, tra loro complementari.

La prima è che non è credibile né auspicabile pensare ancora a un programma di alfabetizzazione di base unico e per tutti da imporre alle scuole, insieme a elementi di metodo, o a una sorta di «pedagogia di stato». Questa soluzione alle sfide della complessità, all’apparenza rassicurante, non solo contraddirebbe il principio di libertà di insegnamento ma risulterebbe largamente disattesa perché incapace comunque di affrontare il campo della complessità in modo regolativo e dall’esterno. Ne consegue la scelta di fondo di un rafforzamento dell’autonomia delle scuole, uniche capaci di governare dall’interno il campo del contesto di apprendimento: «[...] agli operatori scolastici viene riconosciuta un’ampia autonomia professionale [...]. Le scuole sono chiamate a mettere alla prova le *Indicazioni* nella progettualità e nella quotidianità delle attività [...]»¹¹. La seconda è che – proprio perché vengono riconosciute la complessità del contesto e la conseguente possibilità di un suo governo «solo dall’interno» – lo Stato, forte del mandato costituzionale, deve indicare i traguardi e gli obiettivi irrinunciabili e «di garanzia», a salvaguardia dell’eguaglianza di tutti e di ciascun bambino e ragazzo che va a scuola. È sulla base di questi elementi «irrinunciabili» che le scuole costruiscono, appunto, il curricolo e l’insieme delle esperienze che le rendono effettivamente capaci di promuovere l’alfabetizzazione di base. Così il carattere irrinunciabile degli elementi costitutivi dell’alfabetizzazione di base ha indotto la commissione nazionale a una riflessione profonda sui singoli oggetti dei saperi e delle competenze richiesti a tutti i nostri bambini e ragazzi nelle diverse aree disciplinari e discipline e anche un serrato lavoro di semplificazione dei precedenti dispositivi del MPI. Ne è risultato – dal punto di vista degli oggetti dell’alfabetizzazione – un percorso solidamente configurato, capace di nominare tappe e traguardi in modo chiaramente definito.

Oggi le *Indicazioni* chiamano le scuole sì all’elaborazione, libera e responsabile del curricolo, ma a condizione di un’attenzione estrema al raggiungimento – effettivo e per ciascuno – di questi traguardi e obiettivi, pena il rischio di venir meno alla funzione di garantire effettiva alfabetizzazione per tutti.

L'ALFABETIZZAZIONE TRA OPPORTUNITÀ DATA A TUTTI E EMPOWERMENT DI CIASCUNO

Il tema dell’alfabetizzazione per tutti è tema a sua volta complesso. Le *Indicazioni*, molto opportunamente, evidenziano che l’apprendimento è possibile se l’essere e l’apprendere stanno insieme: «La scuola affianca al compito di in-

Le *Indicazioni* chiamano le scuole sì alla elaborazione, libera e responsabile del curricolo, ma a condizione di un’attenzione estrema al raggiungimento di questi traguardi e obiettivi

11. *Ibidem*.

segnare ad apprendere quello di insegnare a essere»¹². Dove l'insegnare ad apprendere e l'insegnare a essere sono, nel vivo del lavoro a scuola, parte di una dimensione educativa quotidiana, unica e complessa, che fa i conti con «progetti educativi e didattici non per individui astratti ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato»¹³.

Questa affermazione delle *Indicazioni* accoglie fondamentali elementi di diritto. Sono significativi, da questo punto di vista, insieme agli articoli della Costituzione, i documenti delle Nazioni Unite¹⁴ che non parlano mai di «scuola» o «apprendimento» in termini astratti bensì come diritti inalienabili del singolo nella sua unicità e specificità. La cittadinanza – in campo educativo e con riferimento all'alfabetizzazione di base nella scuola pubblica – è, dunque, rivolta a tutti ma promossa, dal punto di vista dei diritti, attraverso l'attenzione alla singola persona, pur entro la cura della dimensione sociale dell'apprendimento. Ciò significa che le *Indicazioni* si collocano in uno spazio di cerniera – complicato, spesso incerto – tra attenzione all'alfabetizzazione per tutti e tempo dedicato per l'alfabetizzazione di ciascun bambino e ragazzo, intesi «come persone che vivono qui e ora» con le loro caratteristiche specifiche, gli stili cognitivi, le inclinazioni, i talenti, le debolezze, le sofferenze, le difficoltà, ecc.

Nell'evitare di considerare in modo astratto le giovani persone-cittadini che vanno a scuola, le *Indicazioni* recepiscono anche le acquisizioni della riflessione internazionale sul senso delle politiche di *welfare integrato* e, in particolare, di *welfare* precoce. È, infatti, un secolo e più che si afferma che l'offerta di scuola debba rivolgersi a tutti. Da qualche lustro, tuttavia, vi è uno spostamento marcato di attenzione dalla offerta indifferenziata alla offerta rivolta a ciascuna persona¹⁵ al fine di favorire lo sviluppo emotivo e cognitivo indispensabili per l'effettivo accesso, partecipativo, alla cittadinanza. Così l'alfabetizzazione di base offre sì una piattaforma comune di saperi e di competenze per tutti ma si misura con la concreta possibilità di farlo appena la scuola incontra, appunto, «le persone che vivono qui e ora». Da questo punto di vista l'alfabetizzazione viene oggi riconosciuta non solo come una parte del welfare per tutti ma anche come il primo motore della «condizione abilitante» di ciascuno, in termini di crescita della capacità e della libertà per ogni singola persona di «progettare e

Il carattere
comunitario
della scuola
e la centralità
della relazione
educativa sono
sottolineati
dalle
Indicazioni

12. Ivi, p. 19.

13. Ivi, p. 17.

14. Il documento fondamentale sui diritti del bambino è la *Convenzione di New York, Risoluzione ONU 44/25 del novembre 1989*, poi ratificata dal Parlamento Italiano con L. 176/1991.

15. A.K. Sen, *Le disuguaglianze*, Il Mulino, Bologna, 1994; M. Paci, *Nuovi lavori nuovo welfare. Sicurezza e libertà nella società attiva*, Il Mulino, Bologna, 2007. Sul processo di individualizzazione nei fattori di crisi e possibile rigenerazione del *welfare state* segnaliamo la nozione di *empowerment* sociale nel modello dell'«*active and dynamic welfare state*» – secondo la definizione della UE nel summit di Lisbona (2003).

avere una vita propria»¹⁶. Così anche la scuola si deve misurare – come le altre istituzioni pubbliche – con la ricerca di un «punto di conciliazione» tra la sicurezza data a tutti e la prospettiva di favorire *empowerment* e maggiore libertà individuale nelle scelte, due poli, a un tempo, complementari ma tra loro anche confliggenti¹⁷.

UN'ALFABETIZZAZIONE DI BASE CHE SI MISURI DAVVERO CON L'EQUITÀ

Il misurarsi con questa dimensione è, del resto, un'esperienza comune dei docenti e delle scuole. Ed è probabile che oggi si debba riconoscere – in molte scuole già lo si fa – che si può garantire effettiva alfabetizzazione per tutti solo se si riesce, fin dalla scuola di base, a intercettare e dare risposte propositive ai bisogni di ciascuno. Si tratta di intendere il mandato di garanzia, fondato sull'eguaglianza dei diritti, non nel senso che tutti devono sempre fare la stessa cosa a scuola o nell'apprendimento, ma nel senso che a ciascuno/a va data, sostanzialmente, la stessa quantità e qualità di attenzione e importanza in modo da offrire:

- le opportunità di sviluppare le capacità più deboli che ciascuno ha, sulla base del principio, ogni volta applicato, della «discriminazione positiva»: non dare cose sempre uguali a persone che uguali non sono, bensì dare di più non soltanto a chi parte con meno ma, appunto, alle componenti meno forti o meno sviluppate e sostenute o meno sofisticate di ciascuno;
- le possibilità di ampliare gli orizzonti del sapere, sempre secondo un criterio di offerta ri-equilibrante, che permetta di accompagnare in esplorazioni nuove chi quelle esplorazioni non le ha fatte o le ha fatte poco o male o solo a tratti, anche favorendo, dunque, recuperi, seconde occasioni, opportunità speciali in termini di tempi, spazio, attenzione dedicati;
- le possibilità di «dare ali per il volo» alle parti forti, alle inclinazioni, ai talenti che ognuno possiede perché l'eccellenza c'è ed è presente, almeno potenzialmente, in ogni persona.

L'equità¹⁸ a scuola va dunque veramente intesa guardando alle persone e non più in astratto. E il compito non si esaurisce nel riconoscimento dei diversi

16. Cfr. Sen, *Le disuguaglianze*, cit.; G. Bocchi – M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2004.

17. Sui dilemmi del *welfare* nella modernità si segnala Z. Bauman, *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna, 2002; Idem, *Dentro la globalizzazione, le conseguenze sulle persone*, Laterza, Bari-Roma, 2001; U. Beck, *Tramonto delle sicurezze e nuovo impegno civile*, Carocci, Roma, 2000; R. Castel, *L'insicurezza sociale. Che significa essere protetti?*, Einaudi, Torino, 2004.

18. Su eguaglianza ed equità, oltre a Sen, *Le disuguaglianze*, cit., si veda N. Bottani – L. Benadusi, *Uguaglianza e Equità nella scuola*, Centro Studi Erickson, Gardolo (TN), 2006.

La scuola si deve misurare con la ricerca di un «punto di conciliazione» tra la sicurezza data a tutti e la prospettiva di favorire *empowerment* e maggiore libertà individuale nelle scelte

stili cognitivi, che pure vanno riconosciuti e che le *Indicazioni* riconoscono. Ne è prova l'insistenza – segnalata a più riprese dalle *Indicazioni* – di evitare le modalità frammentarie e trasmissive di fare scuola, a favore di quelle laboratoriali e capaci di interagire davvero con quanto bambini e ragazzi sanno già perché frutto delle esperienze o imparano altrove o che devono meglio elaborare riferendole alle conoscenze pregresse. Tanto è vero che il carattere comunitario della scuola e la centralità della relazione educativa pure sono sottolineati dalle *Indicazioni*. Per ciascun bambino e ragazzo che va a scuola – insomma – l'alfabetizzazione va favorita e costruita secondo una ricca offerta di opportunità, entro una forte cornice di senso. E si tratta – lo si evince dall'insieme delle *Indicazioni* – di rispondere ogni volta ai bisogni effettivi. Pur in un contesto sociale di apprendimento, oggi questo comporta che l'alfabetizzazione nella scuola di base sia capace di sostenere le fragilità di ciascuno, di valorizzarne gli aspetti forti portandoli verso un senso progressivo di maestria, di «fare viaggi» in altre sue parti, inesplorate e possibili. La crescente presenza di bambini e ragazzi non italiani a scuola, le diverse abilità intese in senso lato e la quantità enorme di apprendimento diffuso disponibile rafforzano la necessità di un approccio di questo tipo.

Non tutti gli alunni sono in grado di raggiungere allo stesso modo e nello stesso tempo i traguardi e gli obiettivi delle diverse aree disciplinari presenti nelle *Indicazioni*. Ma poiché è irrinunciabile che vengano raggiunti e consolidati in modo significativo per tutti, è evidente che l'alfabetizzazione di base effettiva richiede un ripensamento serio dell'organizzazione a scuola, dei suoi spazi e dei suoi tempi. Si tratta di una sfida per la quale oggi non vi sono tutte le premesse. Ma è certamente possibile favorire un serio dibattito a partire da una constatazione: fare scuola tutti insieme non impedisce di curare la dimensione necessaria a ciascuno. Anche i caratteri della crisi nei modelli di crescita e di autorità¹⁹ consigliano di coltivare una grande competenza e capacità nel rispondere a situazioni, bisogni ed emergenze educative molto differenziate.

Così non è più possibile un'idea di alfabetizzazione di base con modalità standard uguali per tutti. La rigidità della corrispondenza tra l'aula e l'unità della classe è già in parte in discussione, perché non riesce a sostenere e a promuovere davvero neanche un'effettiva alfabetizzazione.

BUONA ALFABETIZZAZIONE PRECOCE COME RISPOSTA PREVENTIVA ALL'EMERGENZA DEL FALLIMENTO FORMATIVO IN ITALIA

Una buona alfabetizzazione di base interroga dunque un'idea troppo facile di equità. Anche perché si ha consapevolezza della corrispondenza tra mancata ac-

¹⁹. Cfr. G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.

Non è più
possibile
un'idea di
alfabetizzazione
di base
con modalità
standard uguali
per tutti

quisizione degli alfabeti di base in età evolutiva e fallimento formativo e difficoltà di integrazione e promozione sociale successivi. Si tratta, dunque, anche di rispondere preventivamente al fatto che, in Italia, gli *early school leavers* o coloro che escono da scuola e formazione precocemente – tutti quei giovani, 18-24enni, che non hanno ricevuto altra formazione oltre l'obbligo – sono ben il 21,9% della intera popolazione di questa fascia di età. Contro la media europea del 14,9%, la Germania al 12,1%, il Regno Unito al 14%, la Francia al 12,6%. L'obiettivo della agenda di Lisbona della UE dice che dobbiamo tutti, entro il 2010, stare sotto il 10% di *early school leavers*: noi italiani avremmo quasi 12 punti percentuali da colmare in due anni! Ma c'è di più. Abbiamo già i nuovi candidati in cantiere: 39.740 ripetenti nella scuola media di I grado in Italia, pari al 2,3% del totale l'anno scorso, 93.747 interruzioni formalizzate e non formalizzate, pari al 6% di ragazzi non valutati, nelle superiori, a cui si aggiungono 185.004 ripetenti nelle scuole superiori pari al 6,9%, dei quali 16,1% ripetenti, in particolare, negli istituti professionali in Italia, di cui, a loro volta, il 26,7% il primo anno e il 13,7% nei tecnici, di cui 20,9% il primo anno. Si deve aggiungere poi un 7-10% che non si iscrive ancora, neanche formalmente, dopo la terza media. Altre conferme di questo *trend* preoccupante vengono dalla paurosa percentuale – media nazionale 37%! – di quattordicenni che finiscono le scuole medie inferiori con il voto «sufficiente», o dal 35% di ammessi al secondo anno del biennio con debiti, in genere in materie fondamentali²⁰.

Quel che colpisce ancor più è che i dati attuali confermano una costante negativa del sistema di istruzione pubblica italiano. Tanto è vero che, secondo l'ultimo censimento disponibile, quello del 2001, senza alcun titolo di studio era il 6,8% di tutta la popolazione allora in vita, con sola licenza elementare il 26,4%, con la licenza di scuola media inferiore il 31,7%²¹. E i dati OCSE-PISA²² sull'alfabetizzazione funzionale di tutti gli adulti italiani, vecchi e giovani sembrano confermare i dati reali del censimento. Così è spiegabile che il 5% di tutti gli italiani non distinguono una lettera o numero dall'altro e, ben più grave e in aggiunta, il 33% che li distingue appena non sa dare loro senso o, per dirla con Tullio De Mauro²³ – «*nun 'e ssape accucchia*». Si tratta, come è evidente – di una Waterloo del sistema di istruzione.

20. I dati sono pubblicati in Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale Studi e Programmazione – Ufficio di Statistica, *La dispersione scolastica, Indicatori di base per l'analisi del fenomeno*, Sistan, sistema statistico nazionale, Roma, 2006 e ripresi, insieme a un'utile sintesi di altri dati, compresi dati e studi OCSE, in Ministero dell'Economia e delle Finanze e Ministero della Pubblica Istruzione, *Libro Bianco sulla scuola*, Roma, 2007.

21. Cfr. Istat, *Censimento 2001*.

22. Cfr. oltre ai risultati OCSE-Pisa, reperibili presso archivio.invalsi.it/ricerche-internazionali/ocse-pisa-ccc/documenti/fasi.pdf, segnaliamo le indagini nazionali sul letteralismo: *Letteralismo e abilità per la vita*, a cura di V. Gallina, Armando, Roma, 2006.

23. Cfr. T. De Mauro, *La cultura degli italiani*, Laterza, Bari-Roma, 2003.

Quel che colpisce ancor più è che i dati attuali confermano una costante negativa del sistema di istruzione pubblica italiano

E nell'esaminare il dettaglio di questi dati drammatici²⁴, emerge una chiara corrispondenza diretta tra territori con alto tasso di esclusione sociale delle famiglie – che vivono sotto o poco sopra l'indice di povertà – e alte percentuali di *dropping out*²⁵ dalla scuola e fallimento formativo precoce. La scuola in Italia non è motore significativo di mobilità sociale verticale né fattore decisivo di contrasto del destino sociale annunciato dei più deboli e di emancipazione, a differenza di altri paesi europei, degli Stati Uniti, degli emergenti paesi dell'Asia, ecc.

Ciò è dovuto a molte cause, nel merito delle quali non si intende qui entrare. Tuttavia è certamente vero che la mancata alfabetizzazione culturale nella scuola di base ha contribuito al fallimento formativo di massa in questi decenni e che la rigidità di un sistema iperstandardizzato – proprio sul terreno decisivo della relazione tra strumentalità e ricchezza del contesto nel quale si apprende – ne è stata una componente.

Una rigorosa alfabetizzazione strumentale precoce, acquisita in contesti capaci di dare risposte alla ricerca di senso di ciascuno è, perciò, una delle necessarie risposte «di sistema» alla nostra dispersione scolastica di massa. Le *Indicazioni per il curriculum* consegnano alle scuole dell'autonomia, a tal fine, una prospettiva di lavoro equilibrata e l'indicazione di traguardi e obiettivi non più eludibili, essenziale eppure molto solido e ordinatamente articolato in verticale, dai 3 ai 14 anni.

Una rigorosa
alfabetizzazione
strumentale
precoce
è una delle
necessarie
risposte
«di sistema»
alla nostra
dispersione
scolastica
di massa

24. Sull'entità del fallimento formativo in Italia si veda S. Avveduto, *La croce del Sud. Arretratezza e squilibri educativi nell'Italia di oggi*, estratto da «Dialogos. Problemi della scuola italiana», n. 65-66 (giugno 2006); M. Rossi-Doria, *Democrazia, scuola, equità*, in «Insegnare», fasc. 1, 2007, pp. 17-20.

25. Sulle differenti caratteristiche del fenomeno del *dropping-out* si veda M. Rossi-Doria, *Drop-out*, in *Voci della scuola*, a cura di G. Cerini e M. Spinosi, Napoli, 2006, pp. 227-240.

L'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

UN AMBIENTE INTENZIONALE

Dire che la scuola è un «ambiente di apprendimento», e quindi un luogo in cui si va per imparare, può sembrare a prima vista un'affermazione scontata. Una riflessione più approfondita sul significato che le *Indicazioni* hanno inteso dare alla scuola come «ambiente di apprendimento» porta però ad analizzare la complessità e la molteplicità delle sfaccettature che l'espressione riveste e a comprenderne il significato in tutta la sua pregnanza.

Oggi sono molteplici i contesti extrascolastici in cui i bambini e i ragazzi hanno modo di imparare, abituandosi a modi di pensare molto rapidi e per allusioni, a messaggi brevi che recepiscono in tempi rapidissimi, in modo dispersivo e frammentario. Di fronte a tale situazione le *Indicazioni* sottolineano l'attività di filtro e di interconnessione che la scuola può svolgere per tutte le esperienze effettuate al di fuori del contesto scolastico e ne riaffermano la centralità come ambiente «intenzionalmente» predisposto per i processi di insegnamento/apprendimento. Ambiente, cioè, in cui si organizza l'insegnamento affinché il processo di apprendimento che si intende promuovere avvenga secondo le modalità attese.

La particolare attenzione che le *Indicazioni* riservano all'apprendimento, e che si evidenzia non soltanto nel paragrafo di cui ci occupiamo ma nell'intero testo (si dice, per esempio, che «lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti», si sottolinea l'importanza del curricolo, si pone attenzione all'integrazione delle conoscenze e allo sviluppo delle competenze), indica una prospettiva ampia e ricca che considera non soltanto la trasmissione della conoscenza ma i diversi modi in cui il sapere viene acquisito dagli allievi, non soltanto i risultati ma anche i processi, le procedure, le strategie che consentono di pervenire a tali risultati. Di fronte a una società sempre più plurale e complessa, che muta rapidamente e perciò incerta, alla scuola viene posto il compito di formare allievi che possano vivere in questo scenario adattandosi alle nuove situazioni. La sfida è quella di attrezzare i bambini sin da piccoli degli «arnesi» necessari; la soluzione non appare tanto quella di accumulare conoscenze da usare in futuro, quanto quella di appropriarsi di metodi e strumenti mentali che aiutino a pensare meglio, ad acquisire ed elaborare nuove conoscenze, a definire e risolvere problemi, a prendere decisioni. In tal senso lo sviluppo negli allievi di processi logico-argomentativi che consentano un esercizio critico e riflessivo del pensiero appare una risposta fondamentale per vivere e per vivere insieme.

INTERVENTI

di
Silvana Loiero
Dirigente
del Primo Circolo
di S. Lazzaro
di Savena (BO)

**Di fronte
a una società
sempre
più plurale
e complessa,
alla scuola viene
posto il compito
di formare
allievi
che possano
vivere in questo
scenario
adattandosi alle
nuove situazioni**

UNA METAFORA IN PRESTITO DAL TEATRO

In un'accezione molto generale l'ambiente (dal latino *ambire* «andare intorno, circondare») è innanzi tutto uno spazio fisico, un luogo finalizzato all'imparare. Ma sarebbe troppo riduttivo considerarlo soltanto come un contenitore o una cornice che «sta intorno» ad allievi, insegnanti, risorse materiali. Lo spazio è infatti anche culturale e mentale, è uno «spazio d'azione» per docenti e allievi in cui si verificano esperienze significative sul piano cognitivo, affettivo/emotivo, interpersonale/sociale.

Volendo stabilire un parallelismo con il mondo del teatro, possiamo immaginare la scuola «come quel particolare palcoscenico in cui si sviluppa – come nella recita di una *pièce* teatrale – un'azione visibile, in un contesto strutturato, con specifici ruoli, diretta a un fine. L'insegnante, come il regista, progetta, pianifica, coordina, gestisce, monitora e verifica tale azione»¹.

Se, alla stregua di uno spettatore teatrale, assistiamo alla rappresentazione che ha luogo, abbiamo modo di osservare il fluire degli eventi scenici che si succedono (le diverse situazioni), ognuno dei quali è caratterizzato da una particolare combinazione di aspetti che possiamo così schematizzare²:

- Lo *spazio* (la scena) in cui esso si svolge, e che rappresenta un elemento molto importante dell'evento: l'aula, il laboratorio, la biblioteca... L'organizzazione dello spazio e la disposizione degli arredi e dei materiali prefigurano modi di comportamento, assumono precisi significati in relazione alle caratteristiche funzionali e sociali che li contraddistinguono, possono favorire o ostacolare le interazioni. È cosa diversa lavorare in un'aula (ambiente di riferimento molto importante del gruppo classe e «spazio di appartenenza») o in un laboratorio (ambiente necessario in quanto riveste una funzione specifica, suggerisce precise attività, è regolato da norme, ecc.); l'aula stessa, poi, con una certa disposizione dei banchi, della lavagna e della cattedra, si connota come uno strumento di socializzazione in quanto evoca valori di cooperazione o, al contrario, di competizione, di parità o di subalternità, definisce e vincola gesti e pratiche individuali e collettive.

Lo spazio è infatti anche culturale e mentale, è uno «spazio d'azione» per docenti e allievi in cui si verificano esperienze significative sul piano cognitivo

1. A. Antonietti, *I contesti di apprendimento come scenari di scuola*, www.oppi.it.

2. Utilizziamo qui la griglia di analisi messa a punto dai ricercatori facenti capo agli insegnamenti pedagogici del Dipartimento di Filosofia dell'Università di Pavia che in anni recenti hanno osservato il corso della giornata scolastica in asili nido, scuole materne, scuole elementari, scuole medie inferiori e superiori, assumendo proprio la prospettiva dell'osservatore «teatrale». Di particolare interesse e utilità è il volume *Manuale di valutazione del contesto educativo*, a cura di A. Bondioli e M. Ferrari (FrancoAngeli, Milano, 2002) e in particolare i saggi di A. Bondioli, *Riflettere sulla giornata scolastica: uno strumento e un percorso di valutazione formativa*, pp. 345-369, e di A. Bondioli – M. Ferrari – A. Gariboldi – P. Livraghi, *La pedagogia dell'aula e i suoi modelli*, pp. 370-393.

- I *partecipanti* (gli attori presenti sulla scena); sono i bambini, gli insegnanti, altri adulti, la cui presenza/assenza nella situazione determina in diverso modo il clima sociale e relazionale di un certo evento.
- Le *attività* (le azioni rappresentate dagli attori); si tratta dell'insieme delle pratiche e delle operazioni svolte nel corso della situazione e che assumono per i partecipanti un senso diverso a seconda che si tratti di attività di routine, didattiche, ludiche, ecc. Il tipo e il contenuto delle attività influenza infatti il clima complessivo dell'evento.
- I *raggruppamenti* o *modalità sociali di svolgimento delle attività* (i modi con cui gli attori si raggruppano per rappresentare le azioni). Ci possono essere situazioni in cui si formano libere aggregazioni di allievi e altre nelle quali essi lavorano individualmente, a coppie, in piccoli gruppi o in gruppo, in relazione all'attività predisposta dall'insegnante. Anche le modalità sociali con cui i ragazzi svolgono le attività influenzano il clima complessivo.
- Le *modalità di gestione*, e cioè le modalità con cui il regista guida la rappresentazione degli attori e che possono essere più o meno vincolanti. L'insegnante può gestire la situazione in modo diretto, intervenendo per definire le modalità con cui far svolgere una certa attività (e quindi stabilendo il *chi*, il *come*, il *dove* e il *quando*), senza dare ai ragazzi libertà decisionale e organizzativa. Oppure può lasciare agli allievi libertà nell'organizzare in modo autonomo la propria attività. O, ancora, può fungere da sostegno e riferimento per gli allievi senza guidare direttamente l'attività, fornendo loro materiali, aiutandoli occasionalmente, ecc.

UN AMBIENTE ORIENTATO VERSO LA CONOSCENZA

Per scendere più nello specifico e pensare a come organizzare al meglio un ambiente di apprendimento dobbiamo accennare, seppure in modo sintetico, alle più recenti concezioni dell'apprendimento.

A partire dagli anni Settanta fino a oggi nuove ricerche sull'apprendimento hanno messo in discussione il *cosa* e il *come* si apprende; oggi l'apprendimento è visto come un'abilità complessa, che risulta dall'interazione di processi cognitivi, metacognitivi, emotivo-motivazionali, sociali. E ciò produce notevoli implicazioni per la pratica didattica.

Secondo la prospettiva della psicologia cognitivista l'apprendimento è un processo costruttivo; la conoscenza si costruisce, infatti, elaborando le informazioni provenienti dall'esterno e integrandole nelle strutture cognitive. Ciò evidenzia il ruolo attivo del soggetto e il carattere dinamico del processo: le informazioni in arrivo si saldano a quelle depositate in memoria e c'è una costante relazione tra ciò che si acquisisce e ciò che già si sa: il tipo di conoscenze precedenti e il modo in cui sono organizzate funzionano da «filtro», influenzando le acquisizioni successive. Pensiamo, solo per fare un esempio, a quanta

Oggi
l'apprendimento
è visto come
un'abilità
complessa,
che risulta
dall'interazione
di processi
cognitivi,
metacognitivi,
emotivo-
motivazionali,
sociali

importanza hanno le conoscenze possedute ai fini della comprensione di un brano che si legge: le informazioni provenienti dal testo acquistano senso solo se si riesce a collegarle a ciò che già si sa, consentendo così la possibilità di fare inferenze e quindi di capire il testo.

Inoltre l'apprendimento, in particolare quello scolastico, è interattivo. Infatti è il risultato di un processo che vede in teragire una serie di variabili presenti nella situazione di insegnamento/apprendimento. Pontecorvo³ individua in tal senso quattro tipi di variabili:

1. la natura e la presentazione dei contenuti (le caratteristiche del contenuto, le scelte metodologiche dell'insegnante riferite al modo di organizzare e presentare il nuovo materiale di apprendimento, la sequenza di presentazione, ecc.);
2. le caratteristiche individuali di chi apprende, in termini di conoscenze, abilità, stile cognitivo, atteggiamenti, motivazioni, emozioni, ecc.;
3. le attività cognitive richieste, cioè i processi cognitivi attivati (attenzione, memoria, comprensione, ecc.) e le strategie messe in atto per svolgere i particolari compiti;
4. i compiti criteriali, e cioè i compiti assunti come criterio di verifica dell'apprendimento.

Tali variabili sono in interazione nel corso delle reali situazioni di insegnamento/apprendimento ed è proprio il loro intreccio che determina gli esiti del processo.

Da quanto detto discende un nuovo ruolo per l'insegnante, non più trasmettitore di conoscenze da far accumulare all'allievo, ma mediatore tra l'allievo e il sapere; un docente che è chiamato cioè a creare le condizioni più favorevoli perché possa essere acquisito un sapere di tipo concettuale riutilizzabile in situazioni nuove. Le implicazioni didattiche sono numerose, a cominciare dalla particolare attenzione che va rivolta alla verifica delle conoscenze in possesso degli alunni e al loro livello di elaborazione. Per facilitare l'organizzazione delle loro conoscenze e far sì che possano stabilirsi dei legami tra le nuove informazioni e quelle antecedenti potrà essere necessario, a volte, un semplice arricchimento/ampliamento delle strutture di conoscenza (le cosiddette «mappe cognitive» o «reti di conoscenza»), altre volte una loro parziale modifica o, invece, una completa ristrutturazione (è il caso, per esempio, dei processi di «scoperta»). Per ognuno di questi casi bisognerà effettuare delle specifiche scelte in ordine ai contenuti, alla loro modalità di presentazione e agli aiuti da dare, in modo da consentire l'acquisizione di strutture di conoscenza ben organizzate.

3. C. Pontecorvo – M. Pontecorvo, *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*, Il Mulino, Bologna, 1986.

Un docente
è chiamato
a creare
le condizioni
più favorevoli
perché possa
essere
acquisito
un sapere
di tipo
concettuale
riutilizzabile
in situazioni
nuove

Aiutare gli allievi a costruire un sapere integrato e coeso in cui le nozioni non siano soltanto ammassate vuol dire, per esempio, aiutarli ad acquisire il «senso della disciplina», e cioè a diventare gradualmente consapevoli della funzione «organizzativa» che le discipline hanno, come costruzioni culturali che comportano specifici linguaggi, punti di vista, modi di concettualizzare l'esperienza, strumenti. Nel contempo, favorire negli allievi una buona integrazione della conoscenza vuol dire anche aiutarli a «uscire dalla disciplina», per evitare che essa diventi un «contenitore rigido». Spesso la scuola produce conoscenze «inerti» (che una volta apprese vengono usate pochissimo e dimenticate) e «rigide» (usate continuamente ma non in modo flessibile). Ciò che invece si rende necessario è la predisposizione di quelle condizioni che permettano di trasferire in altri ambiti i concetti e le procedure apprese, producendo così un apprendimento «flessibile» che consenta di utilizzare in situazioni nuove ciò che un ragazzo ha già imparato⁴. In tal senso termini quali, per esempio, «interdisciplinarietà» vanno presi in seria considerazione dai docenti: il dialogo e l'interconnessione tra le discipline consente di mettere qualcosa in comune per affrontare un particolare problema secondo un approccio integrato; l'esercitarsi a guardare la realtà da punti di vista diversi permette di diventare flessibili e potenziare la plasticità del pensiero. Accanto al pensiero razionale, logico, rigoroso, è importante far utilizzare ai ragazzi il pensiero analogico, che costituisce un aspetto importante della creatività in quanto permette di vedere oltre quello che è noto e di stabilire nuove associazioni, di produrre molte e varie risposte per la soluzione di un problema.

UN AMBIENTE METACOGNITIVO

La ricerca attuale sull'influenza che la conoscenza acquisita riveste si è indirizzata al problema del cosiddetto «cambiamento concettuale», e cioè del cambiamento delle rappresentazioni mentali in campi specifici dell'esperienza per effetto dei processi di insegnamento⁵; è stato in tal senso dimostrato che la conoscenza già acquisita può portare a delle distorsioni e termini quali «misonoscenze», «teorie ingenuie» (per esempio in matematica o nelle discipline scientifiche), «credenze» e «convinzioni» («la matematica è una materia difficile!») sono oggi usati per indicare quelle variabili che possono interferire negativamente con l'apprendimento di nuove conoscenze. Si tratta, da parte degli insegnanti, di creare le condizioni che consentano di avviare un processo di cambiamento concettuale, facendo sì che gli allievi esplicitino le proprie convinzioni e siano guidati lungo un percorso di riflessione (*riflessione metacogni-*

Il dialogo
e la
interconnessione
tra le discipline
consente
di mettere
qualcosa
in comune
per affrontare
un particolare
problema
secondo
un approccio
integrato

4. P. Boscolo, *La qualità dell'apprendimento*, in AA.VV., *La dimensione curricolare*, Bruno Mondadori, Milano, 2002.

5. L. Mason, *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna, 2006.

tiva) finalizzato a rivederle e ristrutturarle, per consentire l'integrazione delle nuove informazioni⁶.

Il termine «metacognizione» viene utilizzato in psicologia proprio per indicare la consapevolezza che l'individuo progressivamente acquisisce del proprio funzionamento cognitivo e il controllo e monitoraggio che, attraverso le varie «strategie» cognitive, esercita su tale funzionamento⁷. Per i cognitivisti l'apprendimento non ha soltanto un carattere costruttivo e cumulativo ma è anche strategico, richiede cioè una specifica attività da parte del soggetto. Un allievo, pertanto, utilizza e applica strategie cognitive a mano a mano che risolve un problema, legge e comprende un testo, studia la storia, scrive un racconto. Le strategie sono in pratica procedure per affrontare un compito in vista di un obiettivo da raggiungere⁸ e il loro uso consente di ottenere risultati più o meno efficaci sul piano dell'apprendimento. Pensiamo a quante strategie, di vario tipo e livello di consapevolezza, sono necessarie nelle abilità di studio per comprendere, memorizzare, monitorare l'attenzione. A titolo di esempio, quando un ragazzo legge un testo per studiare avrà risultati diversi, in termini di efficacia sul piano della comprensione, se userà specifiche strategie riferite allo scopo per cui legge e al compito da affrontare: leggere in modo globale, o analitico o selettivo; rileggere, sottolineare, annotare, schematizzare, sintetizzare...

L'ampia ricerca nel settore ha dimostrato che le strategie si possono modificare e si possono insegnare; l'allievo può cioè *imparare a imparare*, apprendendo non soltanto i contenuti ma anche le modalità per affrontare ed eseguire un compito. Può imparare a riflettere sul proprio funzionamento mentale, a «gestire» il proprio apprendimento e a controllare le proprie attività cognitive. La realtà della scuola, fatta di tanti ragazzi che non riescono a concentrarsi, a imparare, a ricordare efficacemente e a ottenere successi scolastici, ci dimostra quanto ci sia ancora da fare su tale versante: è importante avviare una didattica metacognitiva che abitui i ragazzi a riflettere sui propri percorsi cognitivi, a diventare consapevoli di se stessi come studenti, delle proprie abilità di studio, dei compiti che si devono affrontare; una didattica che porti ad apprendere e usare le strategie più efficaci rispetto alla situazione e alle richieste del compito, e a diventare gradualmente capaci di regolare e gestire autonomamente la propria attività di studio (prevedere i risultati dello studio, pianificarlo secondo tempi e modi, monitorarlo, verificarne i risultati finali)⁹.

L'allievo
può *imparare*
a *imparare*,
apprendendo
non soltanto
i contenuti
ma anche
le modalità
per affrontare
ed eseguire
un compito

6. Si segnala un volume di particolare interesse per i docenti: *Situazioni problema in storia*, a cura del Group Valdôtain d'éducation Nouvelle, Armando, Roma, 2007. Si tratta di un'esperienza condotta con ragazzi di scuola elementare e media, posti davanti a situazioni-problema in storia: mettendo in discussione ciò che essi pensano ha luogo una «frattura» che li obbliga a riconsiderare i loro «saperi» iniziali.

7. Boscolo, *op. cit.*

8. R. De Beni – F. Pazzaglia – A. Molin – C. Zamperlin, *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*, Erickson, Trento, 2003.

9. *Ibidem.*

UN AMBIENTE MOTIVANTE

L'oggetto della «consapevolezza» non è limitato al funzionamento cognitivo e metacognitivo, ma riguarda anche gli aspetti emotivi/motivazionali. Aiutare un ragazzo a diventare «strategico» per ottenere buoni risultati scolastici vuol dire pertanto, per l'insegnante, tener conto anche delle numerose variabili relative all'emozione e all'affettività che hanno un ruolo fondamentale nell'apprendimento. Il concetto di motivazione è visto oggi in modo molto ampio¹⁰; oltre ai concetti già noti in campo pedagogico quali motivazione «intrinseca» ed «estrinseca» e «interesse», lo studio psicologico della motivazione ad apprendere fa riferimento agli «obiettivi di apprendimento» che il ragazzo più o meno consapevolmente si pone, e che rappresentano gli scopi per cui vuole apprendere: può voler imparare a padroneggiare le situazioni e sviluppare la propria competenza, dimostrare le abilità possedute, evitare gli insuccessi, ecc. Nel tendere al raggiungimento di tali scopi, il ragazzo deve però «fare i conti» con una serie di elementi: i successi e gli insuccessi precedenti e le cause cui egli li imputa; le aspettative; la percezione che egli ha del proprio valore e delle proprie capacità, l'ansia, ecc. Si tratta di un profondo intreccio tra variabili legate all'allievo, e che si legano a loro volta agli atteggiamenti e alle concezioni degli insegnanti. Spesso si sente dire dagli insegnanti che gli allievi sono demotivati e non hanno «voglia». È una valutazione essenzialmente «quantitativa», che fa riferimento alla mancanza o assenza di una «spinta» nei comportamenti dell'allievo. La complessità delle dinamiche motivazionali deve invece indurre gli insegnanti non ad attribuire la scarsa motivazione a cause esterne ma a considerare una serie di cause che, comunque, non sono indipendenti dal contesto di apprendimento. Gli obiettivi che l'allievo si pone «da un lato sono il frutto delle convinzioni che l'allievo assimila ed elabora dalla famiglia, dal gruppo dei pari, dal clima che gli insegnanti creano nella classe, dall'altro determinano il suo atteggiamento nei confronti dell'impegno scolastico [...]. È a scuola che l'allievo impara a dare significato alle proprie esperienze di apprendimento, a mettersi in gioco nelle attività che richiedono impegno e abilità, a valutare realisticamente le proprie capacità, a ridimensionare obiettivi e strategie quando deve fare i conti con l'insuccesso, a spendere le risorse a disposizione – tempo, energie, interessi – in modo produttivo»¹¹.

Ciò che emerge oggi in campo psicologico porta, in definitiva, a vedere la motivazione da una nuova prospettiva rispetto al passato: un contesto di classe caratterizzato da emotività positiva e quindi da un clima di fiducia e sicurezza in cui si sviluppano relazioni significative induce i ragazzi a sentirsi più soddisfatti, a nutrire

La complessità delle dinamiche motivazionali deve indurre gli insegnanti non ad attribuire la scarsa motivazione a cause esterne ma a considerare una serie di cause che, comunque, non sono indipendenti dal contesto di apprendimento

10. Per una rassegna dei vari studi in merito vedere P. Boscolo, *La motivazione ad apprendere*, in Mason, *op. cit.*

11. P. Boscolo, *La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e senso comune*, in «Scuola e Città», 52 (2002), pp. 81-92.

maggior fiducia in sé e nelle proprie abilità, a percepire la propria «autoefficacia» e provare maggior interesse e motivazione ad apprendere. In una parola, stimola la loro capacità di autodeterminazione, portandoli ad assumersi la responsabilità primaria dell'apprendimento e a rivestire un ruolo attivo nell'esperienza scolastica. Il ruolo del docente nell'influenzare l'orientamento motivazionale dell'allievo è in tal senso molto importante: può stimolare nei ragazzi desideri di competenza più che di prestazione, incoraggiandoli a mettersi alla prova davanti a compiti e situazioni che abbiano la giusta difficoltà (né troppo facili né troppo difficili) e perciò siano motivanti e possano essere svolti con successo; può adottare uno stile di valutazione mirato ad accertare i progressi che a mano a mano gli allievi fanno registrare, e creare una situazione non competitiva in cui i ragazzi siano orgogliosi perché hanno raggiunto dei risultati e non perché hanno vinto rispetto ad altri che invece hanno perso; può aiutare i ragazzi a modificare convinzioni e atteggiamenti in ordine agli eventuali insuccessi, in modo che attribuiscono la mancata riuscita all'impegno piuttosto che alle proprie abilità, il che risulta più funzionale all'apprendimento successivo; può creare un ambiente «sicuro» e «di supporto» dal punto di vista psicologico, caratterizzato da rapporti umani positivi e interventi adeguati alle particolari necessità di apprendimento degli alunni, che hanno così l'opportunità di «correre dei rischi» senza avere il timore di ottenere fallimenti. In tale ottica acquista pregnanza il concetto di «autoregolazione» (o apprendimento autoregolato) per indicare il controllo che l'individuo esercita sulle proprie azioni e attività rivolte al raggiungimento di obiettivi personali.

Acquista
pregnanza
il concetto di
«autoregolazione»
(o apprendimento
autoregolato)
per indicare
il controllo
che l'individuo
esercita
sulle proprie
azioni
e attività rivolte
al raggiungimento
di obiettivi
personali

Quando si può insegnare alle persone a comprendere e a controllare il loro pensiero, queste possono uscire dall'influenza limitante e demotivante delle convinzioni negative circa le loro abilità o dei loro timori di fallimento [...]. A buoni livelli di comprensione o di autoconsapevolezza, gli alunni si rendono conto di avere un controllo personale (o autoefficacia) sul contenuto e sui processi del pensiero, riescono a comprendere il ruolo del pensiero e sanno di avere l'abilità di automotivarsi [...]. L'autoregolazione cognitiva può attivare un circolo virtuoso di autoconferma delle proprie capacità, e il risultato può essere quello di una tendenza positiva verso sempre maggiore comprensione e funzionamento¹².

Ciò è vero per tutti i ragazzi e a maggior ragione per quelli in difficoltà di apprendimento o con handicap mentale (lieve o moderato): gli studi in prospettiva metacognitiva evidenziano infatti l'importanza di affiancare a interventi rivolti alle abilità e ai processi cognitivi, interventi mirati a modificare le convinzioni che essi sviluppano come «persone che apprendono», su ciò che imparano e sui processi cognitivi che consentono o impediscono di imparare¹³.

12. B.L. McCombs – J.E. Pope, *Come motivare gli alunni difficili*, Erickson, Trento, 2002.

13. R. Vianello, *Handicap ed integrazione scolastica*, in *Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti*, a cura di F. Zimbelli – G. Cherubini, FrancoAngeli, Milano, 2003.

UN CONTESTO SOCIALE

L'aspetto legato al «clima» e alle relazioni che si instaurano nella classe ci introduce in un'altra dimensione, di fondamentale importanza quando si tratta di apprendimento scolastico: la dimensione sociale della costruzione della conoscenza. In tal senso i contributi della ricerca attuale hanno inteso superare i limiti del cognitivismo, evidenziando l'importanza delle condizioni storico-culturali e sociali in cui i processi di insegnamento/apprendimento si manifestano... Parliamo dell'approccio della psicologia socioculturale di matrice vygotskijana che, a partire dai primi anni Ottanta, ha fatto propri i costrutti fondamentali di «contesto» e «partecipazione». Secondo tale approccio l'apprendimento e i contesti sociali d'interazione sono strettamente legati. L'attività cognitiva non è soltanto un processo individuale ma ha una caratterizzazione fortemente sociale: si impara dagli altri e con gli altri ed è all'interno delle relazioni sociali in cui siamo inseriti che impariamo a condividere i significati che attribuiamo alla realtà. L'apprendimento scolastico è dunque il risultato delle interazioni che ogni ragazzo può attuare, nel corso delle attività che si realizzano in classe, con i compagni, gli insegnanti, gli altri adulti. Le conoscenze si costruiscono infatti in contesti di attività e pratiche in cui le persone interagiscono tra loro e con gli strumenti della propria cultura. Attraverso i processi di discorso, gli scambi sociali, le mediazioni simboliche fornite dal linguaggio e dalla vita culturale si acquisiscono concetti, si impara a ragionare, a risolvere problemi; è insomma all'interno dell'attività che ha luogo il processo di costruzione di significati e di acquisizione di nuove conoscenze.

In tale prospettiva assume particolare importanza la relazione tra «discorso» e «apprendimento» e cioè acquistano significato le pratiche discorsive come strumenti culturali utilizzati da un gruppo di allievi per costruire conoscenza. La ricerca attuale ha dimostrato che il discorso collettivo si svolge in classe, sia nelle forme di discussione guidata dall'insegnante sia in quelle di piccoli gruppi di allievi che lavorano autonomamente e collaborano per la soluzione di un problema, e vengono costruite in modo collettivo conoscenze significative e modalità collettive socialmente condivise di argomentare e ragionare in ambiti specifici, permettendo così una «condivisione della conoscenza». In tal senso, l'ambiente di apprendimento si qualifica come «comunità di discorso» o di discenti perché, oltre ad apprendere conoscenze, tecniche e procedure, i ragazzi apprendono anche modi e relazioni sociali e pratiche collaborative¹⁴. Il discorso collaborativo è anche il contesto ideale per quel cambiamento concettuale a cui abbiamo accennato prima: la discussione tra pari su uno speci-

**L'attività
cognitiva
non è soltanto
un processo
individuale
ma ha una
caratterizzazione
fortemente
sociale**

14. Per le ricerche su «discorso e apprendimento» cfr. *Apprendimento e discorso*, a cura di C. Pontecorvo, Carocci, Roma, 2005; C. Pontecorvo – A.M. Ajello – C. Zuchermaglio, *Discutendo s'impara*, Carocci, Roma, 2004.

fico oggetto di conoscenza stimola infatti un ragazzo a rendersi conto di ciò che già sa e della necessità di cambiare idee e convinzioni, condizione questa fondamentale per poterle davvero cambiare; lo scambio e la reciprocità del dialogo favorisce l'esplicitazione, l'approfondimento e la riconsiderazione delle proprie concezioni.

CONCLUSIONI

Per concludere con la metafora teatrale da cui siamo partiti, possiamo dire con Antonietti¹⁵ che un insegnante/regista, per progettare e gestire adeguatamente l'ambiente di apprendimento, dovrebbe prestare attenzione ad alcuni elementi:

1. Un regista sceglie innanzi tutto il *luogo* in cui rappresentare il copione prescelto. Analogamente, l'insegnante ha il compito di identificare e allestire un luogo adeguato a svolgere le attività didattiche in base al significato culturale che un certo luogo riveste per l'apprendimento (da qui l'importanza della predisposizione degli arredi all'interno dell'aula, ma anche dell'uso di locali attrezzati per gli esperimenti scientifici o le attività informatiche, o adibiti a biblioteca scolastica per la lettura o ancora a laboratorio musicale, di storia, ecc.). La cosa ottimale è avere più luoghi disponibili, per scegliere quello idoneo alla particolare situazione didattica.
2. Individuato il luogo, il regista sceglie lo *sfondo* da collocare sulla scena. Per l'insegnante, lo «sfondo» da creare per l'esperienza di apprendimento consiste nell'atmosfera adeguata, e cioè nel giusto clima. In tal senso il clima di classe più efficace appare essere quello basato sulla reciprocità, collaborazione e responsabilità individuali. Un clima socioemotivo positivo che favorisca la comunicazione e l'interazione fra pari in attività cooperative consente ai ragazzi di discutere, esprimere punti di vista, partecipare alla definizione delle regole e delle procedure di classe e delle regole per risolvere i conflitti.
3. Nella scena teatrale si collocano le necessarie *impalcature*; a scuola, il docente decide le metodologie, i tempi e le modalità di lavoro, le forme di organizzazione, i tipi di raggruppamento degli studenti, ecc. Facciamo in tal senso soltanto due puntualizzazioni sulle pratiche della vita di classe. La prima ci porta a sottolineare l'importanza di una didattica laboratoriale, basata non soltanto sul *fare* e sull'*imparare a fare* lavorando con gli altri, ma sul *discutere con gli altri*: sperimentando, usando oggetti, strumenti e materiali (che possono essere anche testi cartacei o documenti di vario tipo) si discute, si mettono alla prova forme di ragionamento specifico relativo a una particolare disciplina, si interiorizzano modalità di ragionamento adeguate all'ambito specifico. La seconda sottolineatura ci porta poi a evidenziare

Un clima socioemotivo positivo consente ai ragazzi di discutere, partecipare alla definizione delle regole e delle procedure di classe e delle regole per risolvere i conflitti

15. Antonietti, *I contesti di apprendimento*, cit.

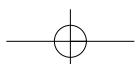
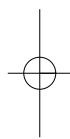
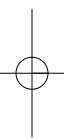
l'importanza di un apprendimento cooperativo (*cooperative learning*), un tipo di strutturazione della classe che consente agli allievi di lavorare assieme in piccoli gruppi, con condivisione di obiettivi e relazione di interdipendenza fra i componenti in quanto il successo di ogni membro del gruppo contribuisce al successo di tutti. Le varie esperienze in tal senso dimostrano che l'apprendimento cooperativo produce migliori risultati scolastici e interpersonali sia per gli allievi con disabilità, sia per quelli più bravi. Favorisce le relazioni positive tra gli studenti, essenziali per creare una comunità di apprendimento in cui l'«altro» sia rispettato e apprezzato, e fornisce agli studenti le esperienze interpersonali di cui hanno bisogno per un sano sviluppo cognitivo, psicologico e sociale¹⁶.

4. Il regista si *prende cura* degli attori che compaiono sulla scena. Alla stessa maniera, al docente spetta il compito di gestire la soggettività dei bambini, prestando attenzione alle caratteristiche di ognuno di loro: le conoscenze, le abilità possedute, le motivazioni, gli stili cognitivi di elaborazione delle informazioni, le convinzioni, ecc.
5. Infine, così come il regista *coordina* i comportamenti degli attori sulla scena, il docente sovrintende alle azioni che gli alunni devono compiere, avvalendosi eventualmente di particolari strumenti. In tale ottica il docente modifica il suo ruolo di protagonista assoluto per diventare un «facilitatore» nel processo che porta gli allievi alla costruzione di conoscenze.

Prestare attenzione ai precedenti aspetti vuol dire essere consapevoli del profondo intreccio esistente nel contesto scolastico tra i diversi elementi che lo connotano e che costituiscono componenti significative nella realizzazione dei processi di insegnamento/apprendimento. Il ruolo di «regia» del docente è in tal senso articolato e complesso, è carico di responsabilità ma anche ricco di opportunità in quanto la maggiore o minore qualità del contesto educativo determina effetti diversi in relazione alla crescita cognitiva, affettiva e sociale degli allievi.

L'apprendimento cooperativo produce migliori risultati scolastici interpersonali sia per gli allievi con disabilità, sia per quelli più bravi

16. R.T. Johnson – D.W. Johnson – E.J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento, 1996.



LE TIC TRA NEW MEDIA, TECNOLOGIA, LINGUAGGI E COMUNICAZIONE

Una delle novità proposte nel testo delle *Indicazioni* è rappresentata dal tentativo di superare la concezione, particolarmente radicata nella scuola, che tende a relegare le così dette TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) in una specifica area tecnologico-informatica. Innanzitutto il termine informatica è stato quasi del tutto eliminato dal testo delle *Indicazioni* (dove è usato si precisa tra parentesi che si intende *in senso lato*) proprio per marcare la distanza rispetto a una impostazione 'tecnologico-informatica' che fa parte di una fase ormai superata della storia delle TIC nella formazione.

La storia recente del rapporto delle TIC con la scuola passa in Italia, così come in molti altri paesi, per una fase 'specialistica' che fa coincidere il 'computer' con l'informatica e tende quindi a relegare questa nuova disciplina in un'area specialistica del curriculum scolastico. Questo ha portato per molti anni a ritenere nella scuola che 'il computer' fosse un problema degli insegnanti di matematica o, quando le interfacce si sono semplificate con l'avvento di Windows, per insegnanti comunque 'specialisti' o particolarmente versati per le tecnologie. Una materia da insegnare, uno strumento da usare occasionalmente in aule speciali: i laboratori di informatica. Un luogo isolato dove il computer 'predica se stesso' e dove serve per confezioni finali di attività condotte in aula nei modi più tradizionali; si costruiscono così ipertesti aggiungendo colonne sonore a disegni passati dallo scanner spesso con l'aiuto di figli e congiunti che aiutano a realizzare il pacchetto finale da mostrare con orgoglio ai genitori. Una scena che si è ripetuta più volte nella nostra scuola primaria accanto naturalmente anche a esperienze di segno opposto dove il 'laboratorio' è diventato la sede principale delle attività ed è stata l'aula a rimanere chiusa. Una stagione che ha visto in tutti i paesi del mondo massicci investimenti da parte dei Ministeri in computer e stampanti che però difficilmente e comunque in modo molto marginale ed episodico sono riusciti a varcare la porta dell'aula. Quasi sempre infatti sono finiti sui banchi di una classe che non ha cambiato la sua fisionomia tradizionale ma che ha permesso di tenere fuori dalla pratica educativa, dalla quotidianità del fare scuola, le nuove tecnologie.

A questo isolamento ha contribuito anche la diffusione della ECDL (la Patente Europea dell'Informatica) come esperienza di formazione in grado di certificare le competenze ritenute necessarie anche per gli insegnanti in questo settore. L'idea che sta dietro a questa certificazione è volutamente simile al pro-

di
Giovanni Biondi
Direttore ANSAS

Una delle novità proposte nel testo delle *Indicazioni* è rappresentata dal tentativo di superare la concezione, particolarmente radicata nella scuola, che tende a relegare le così dette TIC in una specifica area tecnologico-informatica

cesso di acquisizione della patente di guida. Le parole chiave dell'ECDL sono due: patente e informatica. Entrambe sono tipiche di una fase dello sviluppo tecnologico che ormai è largamente superata. Il computer non ha bisogno di una patente e soprattutto non si deve più scomodare l'informatica, scienza che non ha niente a che vedere con le competenze digitali di cui si parla nei contesti scolastici europei, come l'evoluzione tecnologica delle auto non richiede più a chi deve guidarle la conoscenza delle diverse parti del motore non fosse altro per l'assoluta impossibilità di intervenire senza collegare lo stesso motore a un computer per la diagnosi dei guasti. Non che una conoscenza tecnologica del funzionamento del motore a scoppio o di una CPU, della numerazione o della logica binaria non siano utili e perfino necessarie tra gli argomenti di studio, solo che non lo sono per 'guidare' un computer. Così come la definizione delle tabelle di un data base relazionale, la costruzione di formule per la gestione di un foglio elettronico o la conoscenza di tutte le funzionalità di un word processor non sono elementi essenziali, preliminari (prima di poter guidare occorre prendere la patente) ad acquisire le competenze digitali di cui oggi si discute a tutti i livelli e che interessano gli studenti come gli insegnanti. Soprattutto l'idea che questi siano l'ossatura, la base delle competenze che permettono poi a un insegnante di superare il *digital divide* con i suoi studenti, è semplicistica e lontana dalla verità.

In molti paesi europei si parla di new media, di linguaggi e di *basic skills*, di *digital literacy* così come nelle *Indicazioni* il ruolo delle TIC è descritto nell'area linguistico-artistico-espressiva quando si parla della necessità di «sperimentare le possibilità espressive della commistione di più linguaggi [...] Nella crescita delle capacità espressive giocano un ruolo importante le nuove tecnologie, il cui sviluppo rappresenta uno dei caratteri originali della società dell'informazione. Esse forniscono nuovi linguaggi multimediali per l'espressione, la costruzione e la rappresentazione delle conoscenze».

Oltre alla potenzialità della comunicazione e della pluralità dei linguaggi, nel testo delle *Indicazioni* si fa riferimento alle TIC per la loro capacità di «rappresentazione della conoscenza» e per le potenzialità degli ambienti di «realtà virtuale». Il testo propone una prospettiva nuova e interessante che è quella dell'apprendimento per esperienza diretta attraverso le 'simulazioni' che sono in grado di dare «concretezza operativa, rappresentativa e comunicativa anche a concetti altrimenti recepiti come puramente astratti». Tutto questo, si precisa nel testo, interessa naturalmente ogni disciplina e tocca temi che sono stati trattati dalla letteratura scientifica. Viviamo infatti all'interno di una vera e propria 'rivoluzione' strutturale che ha trasformato non solo ambienti e sistemi di produzione ma anche di progettazione, di comunicazione, di produzione. In moltissimi campi della ricerca scientifica questo ha comportato che sempre più frequentemente si stiano utilizzando modalità e ambienti di simulazione virtuale per fare esperimenti, testare macchine, ponti, edifici...

Nella crescita delle capacità espressive giocano un ruolo importante le nuove tecnologie, il cui sviluppo rappresenta uno dei caratteri originali della società della informazione

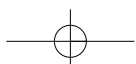
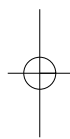
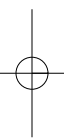
Molte esperienze scientifiche sarebbero impensabili senza le nuove tecnologie che infatti sono presenti in tutti gli ambienti di ricerca sia che si tratti di ricerca biologica che tecnologica. Ma anche per appassionare gli studenti allo studio delle scienze è indispensabile che molte discipline non si studino solo sui libri perché questo accentua un apprendimento astratto, formale che finisce per renderle non solo difficili ma soprattutto estranee, poco interessanti, lontane. Il riferimento quindi all'uso dei laboratori e anche alla frequentazione dei musei della scienza, degli osservatori astronomici e più in generale di tutti quei luoghi dove si può fare un'esperienza diretta, toccare con mano, dare concretezza a concetti e immagini, è fondamentale. Quindi la disponibilità di laboratori di fisica, chimica, biologia rappresenta certamente un elemento importante per far accrescere l'interesse dei giovani verso queste materie. L'esperienza diretta è purtroppo riservata a pochi e circoscritti aspetti e temi sia per le dimensioni e le attrezzature dei laboratori delle scuole, sia per i tempi necessari a preparare e condurre certe esperienze oltretutto per le capacità degli stessi insegnanti o la numerosità delle classi che relega molti studenti al ruolo di spettatori. Allora occorre guardare alle nuove tecnologie come 'ambienti virtuali' nei quali condurre esperimenti, visualizzare parabole, esplorare pianeti o costruire e verificare ipotesi. È del tutto evidente che tutto questo richiede quindi di superare una volta per tutte l'idea che le nuove tecnologie rappresentino una materia a sé (l'informatica) o siano legate allo sviluppo di abilità strumentali.

Mentre ci sono molti laboratori da costruire ce n'è uno da demolire: quello così detto di informatica. In questo modo si potrà offrire a tutte le discipline e soprattutto a quelle scientifiche di giovare di queste potenzialità come stanno facendo i laboratori di ricerca di tutto il mondo con gli importanti successi di questi ultimi anni, impossibili senza le tecnologie digitali.

Si stanno inoltre affacciando con prepotenza nuove prospettive di apprendimento attraverso i così detti 'mondi sintetici' che parlano il linguaggio dei videogames e che spingono a immergersi in realtà virtuali, caratterizzate anche da interazioni sociali con altri compagni di studio, dove è possibile fare esperienze dirette in modo immediato: entrare in un microscopio così come vedere un pianeta da un telescopio o visitare un museo, una chiesa, analizzare un dipinto fino ad arrivare a dettagli e a confronti paralleli con altre opere impossibili da realizzare nel mondo reale.

In tutti questi contesti, la graduale competenza nell'uso di specifici strumenti informatici e di comunicazione potrà consentire agli alunni di sviluppare le proprie idee presentandole con accuratezza a sé e agli altri, di trovare, interpretare e scambiare informazioni, di organizzarle, di elaborarle, di ritrovarle, di archivarle e riutilizzarle.

Si stanno affacciando con prepotenza nuove prospettive di apprendimento attraverso i così detti 'mondi sintetici' che spingono a immergersi in realtà virtuali



INSEGNANTI

Chi sono i 700.000 e oltre insegnanti delle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado, statali e paritarie, ai quali vanno a rivolgersi le nuove *Indicazioni per il curricolo*?

Una risposta si trova già in ricerche di alto livello, nazionali e internazionali, che da anni esplorano, in larga scala e in dettaglio, il particolare mondo. Sarebbero da citare, mettere a confronto, sintetizzare, per estrarne indicazioni di prospettiva. Ma non è questo il piano a cui possono (e intendono) collocarsi queste poche righe, che propongono soltanto qualche riflessione personale, appoggiata unicamente alla implicazione professionale diretta e ai contatti di percorso di cui questa è stata occasione.

L'inizio mi riporta al 1955 e ai nuovi (allora) *Programmi didattici per la scuola elementare*, che proprio in quell'anno venivano promulgati. In chiusura di premessa, quei programmi si rivolgevano agli insegnanti (allora, anche giuridicamente, «maestri») con queste parole: «Non ci si dissimula l'importanza e la gravità del compito affidato al maestro. Nessuno, dopo di lui, potrà forse riparare a una mancata formazione essenziale, e, in questo senso, elementare, degli alunni che le famiglie e la Patria gli affidano».

Parole forti, che non consentivano margini di indifferenza, ma verso le quali non poteva prodursi una identificazione se non moralistica (e perciò scarsamente produttiva). Oggettivamente, anche se nel 1955, l'esortazione era già fuori luogo e fuori tempo. Troppo greve per un diciottenne che si affacciava alla scuola elementare con lo slancio alimentato dall'età assai più che dai moniti formativi assorbiti. Ma, in genere, lontana dalla sensibilità anche delle maestre e dei maestri già all'opera. Maestre e maestri che, varcata con senso di liberazione la soglia del ruolo passando dalla decimazione dei concorsi, soppesavano mese dopo mese un cedolino di stipendio sempre più esangue e già si trovavano a affrontare gli imprevisti, le urgenze, le responsabilità poste da una realtà di scuola della quale non erano stati avvertiti, la scuola che, anno dopo anno, si avviava a diventare «di massa».

Non stupisce che, da allora, sia stato accolto con favore ogni sfrondamento retorico, ma anche un ridimensionamento della funzione e delle responsabilità, ai quali teoria e pratica venivano dedicandosi (con qualche contatto, anche se di margine, con l'emergere di una cultura e di un'azione che, più tardi, avrebbe programmaticamente proposto la rimozione della cattedra).

Non tutto è stato però soltanto riduzione. In positivo, la prospettiva della «professionalizzazione» introduceva modalità operative convincenti, cambiava il lessico professionale, generava una nuova cultura (professionale e non solo).

INTERVENTI

di
Mario Riboldi
 Direttore
 Scolastico
 in quiescenza
 di Milano

Chi sono
 i 700.000
 e oltre
 insegnanti
 ai quali vanno
 a rivolgersi
 le nuove
*Indicazioni
 per il curricolo?*

La professionalizzazione degli insegnanti trovava un raccordo puntuale con il progetto emergente di una scuola «error free», come prospettata, con efficacia sintetica da Benjamin Bloom:

In completa opposizione a un sistema «pieno di errori» (error full) si può concepire un sistema di insegnamento-apprendimento «libero da errori» (error free), quale si può trovare tra un tutor sensibile e un unico allievo. A ogni modo, sia che l'insegnamento e l'apprendimento collettivi riescano ad approssimarsi alla riduzione di errori caratteristica di un ideale rapporto tutor-allievo, sia che non vi riescano, un modo per accedere a un «sistema a errore minimo» (minimal-error system) può forse essere costituito dalla sistematica individuazione e correzione degli errori nell'insegnamento collettivo e nell'apprendimento individuale¹.

Nel 1979, nei nuovi *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*, i redattori (tra i quali anche alcuni componenti della commissione che aveva elaborato i Programmi della scuola elementare del 1955), agli insegnanti si rivolgevano così:

Agli insegnanti si richiede una specifica capacità professionale al fine di assicurare la loro iniziativa responsabile nelle scelte didattiche e nella programmazione degli itinerari di apprendimento anche per realizzare un proficuo dialogo educativo. In relazione all'ampliamento delle responsabilità, nel rispetto dei nuovi compiti a lui assegnati dai decreti delegati, si pone per il docente l'esigenza di una approfondita preparazione non solo sul piano culturale specifico, ma anche su quello didattico. Da ciò la necessità di un aggiornamento – come diritto e dovere – che permetta al docente non solo di adeguare le proprie conoscenze ma anche di acquisire gli strumenti necessari per affrontare con competenza i propri compiti.

La professionalizzazione (almeno quella didattica, non quella contrattuale, nei confronti della quale non si sono finora registrati interventi di cambiamento oggettivi) ha proseguito e prosegue il proprio cammino, chiudendo e aprendo percorsi, aggiornando e incrementando repertori di strumenti e di pratiche. Basta la «professionalizzazione» agli insegnanti? Basta alla scuola? Perché, anche chi non è per temperamento pessimista, nei discorsi, a tutti livelli, che toccano la scuola, inesorabilmente viene portato a registrare una «crisi», quando non a concludere a una «emergenza»?

Una crisi c'è e un'emergenza anche e vanno lette per quel che sono, anche nell'aspetto delle cattedre sempre più vuote, di una scuola che non ha più maestri (ovviamente, il termine «maestro» richiederebbe un'analisi semantica accurata, che, qui, non è però dirimente).

1. B.S. Bloom, *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando Editore, Roma, 1979.

Basta la
«professionalizzazione»
agli insegnanti?

Il danno è grave. Non accingersi a ripararlo potrebbe segnare un destino misero per la scuola e, aspetto che più deve preoccupare, per i bambini, gli adolescenti e i giovani che a scuola ci vanno.

La gravità del fatto è colta, alla radice, nel passo di uno scritto che Maria Zambrano, dopo aver soggiornato in Italia, a Roma, negli anni dal 1953 al 1964, inviò da Ginevra, nel giugno 1970, per la pubblicazione sulla rivista «Settanta»:

Non avere maestro è non avere a chi domandare e, in un senso ancora più profondo. È non avere nessuno davanti a cui porsi delle domande. Vuol dire rimanere rinchiusi nel labirinto primario che è la mente di ogni uomo in origine; rimanere rinchiusi come il Minotauro, traboccanti di impeto che non può avere sfogo. La presenza del maestro che non ha rinunciato – né ha permesso che si rinunciasse – segna un punto verso il quale l'attenzione può indirizzarsi. L'allievo si alza. Ed è in quel secondo istante che il maestro con la sua immobilità deve consegnargli quello che sembra impossibile consegnare: deve trasmettergli – prima di un sapere – un tempo, uno spazio di tempo, un cammino di tempo. Il maestro deve arrivare, come l'autore poetico, per dare tempo e luce, elementi essenziali di ogni mediazione².

O anche, su versante complementare, da Hannah Arendt, nella parafrasi che traggio da Alain Finkielkraut:

«La scuola dev'essere conservatrice proprio per preservare ciò che di nuovo e rivoluzionario c'è in ogni bambino». All'emancipazione non si accede seguendo solamente la freccia del tempo, ma per mezzo di una deviazione fra i segnali di umanità depositati nelle opere di cultura. Andando a scuola da Cicerone non si impara a essere Cicerone, ma a essere se stessi, dicevano già i maestri del Rinascimento. E questo vale per ogni bambino, aggiunge Hannah Arendt. Dal momento che la società moderna ha posto l'eguaglianza degli uomini come principio del vivere comune, nessun nuovo venuto al mondo dev'essere escluso dal passato. Noi tutti siamo potenziali eredi. Sia che si aderisca al movimento moderno sia che si assegni al movimento la missione di rovesciare il mondo, l'uomo moderno, assolutamente e integralmente moderno, volendo fare tabula rasa di un passato di ineguaglianza, trascura l'aspirazione democratica, e cioè assolutamente moderna, a fare «tabula aperta». In preda alla vertigine del superamento ininterrotto, dimentica la promessa universale dell'eredità. Guarda con decisione davanti a sé, attirato dall'avvenire, come se la tradizione avesse un solo volto – il volto compassato del tradizionalismo – come se l'essenziale non potesse morire. E invece l'essenziale può morire, e nulla ci garantisce che non perisca. La «tabula» che volevamo aperta a tutti può diventare vuota per tutti o, quantomeno, offrire a tutti solo i piaceri fugaci di prodotti commerciali, vale a dire alimentari³.

Perché si proceda oltre la presa d'atto (che sembrerebbe diffusa) delle analisi e delle istanze, quali fattori entrano in gioco, quali punti risultano strategici, quali percorsi vanno imboccati?

2. M. Zambrano, *Per abitare l'esilio. Scritti italiani*, Le Lettere, Firenze, 2006, p. 237.

3. A. Finkielkraut, *Noi, i moderni*, Lindau, Torino, 2006, pp. 60-61.

Perché si proceda oltre la presa d'atto (che sembrerebbe diffusa) delle analisi e delle istanze alle quali le due citazioni riportano, quali fattori entrano in gioco, quali punti risultano strategici, quali percorsi vanno imboccati?

Ritornando agli insegnanti, è del tutto ovvio che per apprezzare una professione, per essere disposti a interpretarla e reinterpretarla con atteggiamento di apertura, occorre condividere, in termini forti, un'idea (un'idealità, un progetto, un compito). Le idee che oggi dovrebbero svolgere tale funzione sono quelle della «professionalizzazione» e il progetto di una «scuola unica». Sulle cui ragioni si reggono le etichette di una miriade di progetti.

La professionalizzazione ha dalla sua buoni argomenti, ma è soltanto forma e non basta. La scuola unica è forma e sostanza, ma, dopo aver percorso, con slancio, il tratto ascendente di parabola, o si riprecisa attraverso il controllo critico, o precipita e brucia ogni potenziale di energia.

Charles Glenn ricostruisce il percorso dell'idea e ne sintetizza il programma:

Il cuore di questo programma è lo sforzo deliberato di creare in un'intera generazione di giovani di una nazione atteggiamenti, fedi e valori comuni e tutto ciò sotto la direzione centrale dello stato. In questo programma l'istruzione morale e la formazione di un'identità nazionale condivisa è di gran lunga più importante che l'insegnamento delle abilità scolastiche basilari⁴.

In particolare, analizzando la scuola italiana, l'autore conclude che «la standardizzazione è considerata come una forma di democrazia irrinunciabile». Uscire dal mito, non significa non cogliere o, peggio, non riconoscere senso a una serie di istanze che con l'idea di scuola unica si intersecano:

L'insieme di idee e di obiettivi che abbiamo chiamato il 'programma della scuola unica' non deve essere confuso con altri elementi della difesa della scuola pubblica. Il mito della scuola unica non consiste solo nel credere che l'istruzione universale sia una cosa buona e che gli adulti che hanno ricevuto un qualche tipo di educazione sono cittadini, lavoratori e genitori migliori. Non è semplicemente il programma politico che ritiene una questione di pubblica responsabilità l'assicurare a tutti l'accesso all'istruzione. Non è neanche l'affermazione che qualcuno non debba definire un contenuto comune per l'educazione – compresi gli aspetti della cultura condivisa e i principi politici – che ogni bambino dovrebbe possedere.

Una ri-proposizione efficace dell'idea deve coniugarsi oggi con l'istanza dell'*autonomia*, anche questa previa una ripresa critica che consenta una percezione

La
professionalizzazione
ha dalla sua
buoni argomenti,
ma è soltanto
forma e non basta

4. C.L. Glenn, *Il mito della scuola unica*, Marietti, Genova-Milano, 2004, *passim*.

del termine non sfuocata dalla patina di distinguo che l'ha finora accompagnata, e, a sua volta, più decisamente definita come forma della *sussidiarietà*⁵.

Ancora sul versante degli insegnanti, una seconda domanda riguarda l'interesse che gli stessi sono disposti a investire nei confronti di un'idea, idealità, progetto o compito non usurato.

L'impressione è che la crisi e le emergenze si presentino con connotazioni diverse in relazione ai diversi piani da cui vengono lette. *Insegnare: sfida e passione* è il titolo dell'editoriale con il quale viene introdotto un recente quaderno dedicato alla questione degli insegnanti⁶. La linea che percorre i diversi contributi è tracciata con chiarezza nello stesso editoriale:

Mettere a tema il lavoro dell'insegnante significa per noi anzitutto riflettere sull'esperienza dell'insegnamento. È per insegnare, cioè per aiutare qualcuno a essere introdotto nell'universo delle cose da scoprire e da decifrare, che abbiamo scelto questa professione. Essa è radicata in un punto che sta al di fuori del contesto istituzionale, giuridico e burocratico nel quale viene a inserirsi e dal quale spesso rischia di essere soffocata. Abbiamo scelto di essere insegnanti perché mossi da un fattore gratuito che immediatamente non c'entra con lo stipendio, con la condizione giuridica e con la didattica: possiamo definire tale fattore come stupore per la positività di cui è ricco il reale. Uno stupore che si nutre di incontri, di richiami all'essenziale, di aiuto comune, di compagnia. Uno stupore, e questo è il punto, che abbiamo desiderato comunicare, pena l'inaridirsi della stessa vena di meraviglia che ci ha orientato a scegliere questa professione.

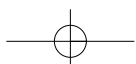
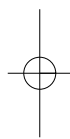
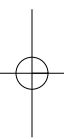
Le parole, i riferimenti possono essere diversi, ma la posizione che traspare è quella di tanti, anche dei molti che non danno forma scritta alle parole. I molti (e ciò che gli stessi fanno) costituiscono la risorsa a cui attinge la scuola che opera ogni giorno e rappresentano un'energia forte, concreta, dalla quale la scuola ha sempre tratto forza di crescita.

Verso queste prospettive, per quanto oggettivamente appartiene alla loro funzione, le nuove *Indicazioni* possono (debbono) costituire un volano.

È per insegnare, cioè per aiutare qualcuno a essere introdotto nell'universo delle cose da scoprire e da decifrare, che abbiamo scelto questa professione

5. Cfr. AA.VV., *Sussidiarietà ed educazione. Rapporto sulla sussidiarietà 2006*, Mondadori, Milano, 2007.

6. Cfr. *Insegnanti all'opera. Professione e stato giuridico*, in «I quaderni di Libertà di educazione», 8, Diesse, Milano, novembre 2006.



OLTRE LA SCUOLA DELLA SUFFICIENZA, PER UNA SCUOLA ATTUALE

1 • PREMESSA

La scuola italiana nel suo complesso ha subito cambiamenti per giustapposizioni e sovrapposizioni, come modifiche, anche importanti, che non hanno però scalfito il sostanziale impianto gentiliano.

La prospettiva curricolare che nella seconda metà degli anni Settanta aveva lasciato intravedere ampie possibilità di offrire quadri teorici complessi e scientificamente aggiornati per un nuovo impianto, grazie all'impegno soprattutto di due studiose, Lidya Tornatore e Clotilde Pontecorvo, è stata progressivamente isterilita con la deriva delle tassonomie e delle prospettive di «programmazione» come via breve per un diverso fare scuola pragmaticamente indifferente alle teorie e svilita in una metodologia vuota. Così una strumentazione professionale utile per un sostanziale cambiamento del proprio ruolo ha finito per connotarsi nella dimensione degli adempimenti formali e burocratici che hanno reso «pesante» l'attività degli insegnanti al di fuori dell'aula, senza produrre cambiamenti efficaci nella didattica di ogni giorno.

L'introduzione della scheda di valutazione inoltre, nella scuola primaria nel 1977, avrebbe potuto rappresentare una prospettiva di cambiamento, ma il ripensamento degli aspetti connessi alla verifica e alla valutazione si è polarizzato sulla verifica degli apprendimenti degli allievi; sono state lasciate in ombra molte altre questioni importanti che avrebbero potuto davvero rappresentare un punto di partenza per indurre altri cambiamenti, ma alcune di esse sono state riconosciute soltanto quando sono rimbalzate, per così dire, in Italia per effetto del dibattito e dei mutamenti in corso in altri paesi; è il caso del portfolio (su cui peraltro si potrebbe avere molto da dire, per la connotazione assunta in Italia) che, negli Stati Uniti, per esempio, ha rappresentato uno strumento fondamentale per modificare la scuola secondaria.

La scuola italiana deve cambiare in modo sostanziale, perché sono cambiati radicalmente i suoi utenti, bambini e bambine, ragazzi e ragazze, sono cambiate le loro famiglie nella configurazione e nel funzionamento quotidiano, è cambiata la società negli aspetti sociali, simbolici e culturali, sono cambiati gli insegnanti come categoria professionale e per la loro articolata provenienza sociale.

INTERVENTI

di
**Annamaria
 Ajello**
 Università di Roma
 «La Sapienza»

**La scuola
 italiana deve
 cambiare
 in modo
 sostanziale,
 perché sono
 cambiati
 radicalmente
 i suoi utenti**

Si tratta di andare oltre la scuola del '6', che è quella per cui obiettivo degli alunni (e degli insegnanti) è «la sufficienza»

Se dovessi sintetizzare in uno slogan il verso del cambiamento in cui la scuola deve andare direi che si tratta di andare oltre la scuola del '6', che è quella per cui obiettivo degli alunni (e degli insegnanti) è «la sufficienza», l'infarinatura come si diceva una volta, in una disciplina, a cui si accompagnavano locuzioni come «cavarsela», avercela fatta per il rotto della cuffia, del «potrebbe fare di più» che forniscono bene l'immagine dell'individuo che sopravvive agli eventi, del povero diavolo che si arrangia.

A questa immagine corrisponde quella di un soggetto, l'alunno che entrando a scuola accede in un mondo estraneo e in qualche modo ostile, che presenta un universo simbolico nuovo e sino ad allora sconosciuto¹.

Se guardiamo agli allievi che oggi entrano a scuola, a qualsiasi livello, sono in realtà molto diversi, perché pur potendo avvertire la stessa estraneità rispetto ai codici che la scuola presenta loro, hanno un complesso di esperienze, anche di apprendimento, molto ricco, che può apparire caotico e disordinato rispetto alla sistematicità disciplinare, ma che in molti casi sono largamente sconosciuti agli insegnanti con cui hanno a che fare. Rispetto a tali soggetti, la scuola non può avere compiti di infarinatura, perché per così dire sono già «infarinati», anche se di una farina talora poco conosciuta dagli insegnanti; questi allievi, hanno piuttosto il problema contrario rispetto a quelli di una volta, perché la loro necessità maggiore è quella di rielaborare, di trovare un filo ordinatore, di individuare modalità di archiviazione, di sviluppare cioè modalità di elaborazione delle informazioni non spontaneamente acquisibili, ma che richiedono invece l'intervento di un adulto competente che ne inneschi il processo di acquisizione.

In ciò che segue articolerò il ragionamento muovendo da punti di vista diversi: gli studenti, le discipline e i saperi, gli insegnanti, la scuola dell'autonomia².

2 • ESSERE BAMBINI E BAMBINE, RAGAZZI E RAGAZZE OGGI

Se si dovessero caratterizzare gli allievi di oggi, si potrebbe riconoscere abbastanza facilmente la loro maggiore disponibilità di accesso a «oggetti», non soltanto da parte di coloro le cui famiglie hanno risorse economiche sufficienti, ma anche da parte di soggetti i cui consumi potrebbero apparire sovradimensionati rispetto al reddito. Questa disponibilità segnala la condizione di target rivestita ormai molto precocemente dai bambini, che sono più facili prede di messaggi pubblicitari; i genitori del resto oppongono sempre meno resistenze, anche perché i figli rappresentano «oggetto di investimento», nel senso che le famiglie avvertono la responsabilità di «dare» loro «oggetti» che

1. M. Imarisio, *Mal di scuola*, Rizzoli, Milano, 2007.

2. G. Bagni – R. Conserva, *Insegnare a chi non vuole imparare*, EGA, Torino, 2005.

li rendano «contenti». È come se l'accesso al game boy, il possesso del cellulare, la playstation, la casa di Barbie e così via, siano gli strumenti che garantiscono lo stare bene dei figli.

Per un altro verso, i figli sono oggetti di investimento sin dalla programmazione della loro nascita che rafforzando il sentimento di potenza dei genitori, ne esalta le responsabilità educative: si decidono, per esempio, attività sportive e/o musicali dopo la scuola per integrare una formazione di cui, come genitori, ci si sente direttamente responsabili.

Questa maggiore disponibilità di oggetti e di attività fa da contraltare alla riduzione della disponibilità di tempo e di presenza «emotiva» da parte degli adulti, i quali condividono con i loro figli un vivere molto indaffarato in cui è bandita la noia e l'immersione in una condizione di «gioventù» iperduratura: così come molto precocemente i bambini vengono reclutati a proiezioni identitarie di adolescenti e giovani, anticipando bisogni e desideri e oscurando quelli più propri della loro età, analogamente i genitori (e talvolta anche i nonni) sono immersi in una atmosfera dominata da modelli giovanili, dal punto di vista estetico e dal punto di vista dei bisogni indotti³.

La pervasività dei modelli giovanilisti è tale che contribuisce al progressivo attenuarsi delle differenze generazionali ed è all'origine di confusioni identitarie e abdicazione di ruoli adulti: la gestione incerta di aspetti conflittuali, la mancata assunzione di limiti invalicabili, le negoziazioni estemporanee, le ambigue complicità non rassicurano la crescita di soggetti in età evolutiva e non costituiscono quella indispensabile sponda sicura, proprio per la funzione di opposizione e di contenimento che l'adulto riveste.

Connessa a questi aspetti c'è la progressiva tendenza a ridurre, sino a eliminare tutti i momenti di passaggio, i riti, le prove che determinano l'accesso a condizioni esistenziali diverse e socialmente riconosciute: l'accezione di queste fasi è sostanzialmente quella punitiva, selettiva e mai quella di sfida da cogliere e da superare; in altre parole, evitando le prove non si acquisisce nemmeno quella sicurezza e quella conferma di sé che la riuscita comporta. Mettersi alla prova inoltre, rappresenta anche una modalità più autentica di «orientarsi» nel senso di riconoscere le proprie caratteristiche e le proprie più profonde aspirazioni che fanno da risorsa in particolari momenti di stress e di impegno. In questo senso l'attività sportiva rappresenta una pratica essenziale per poter sperimentare i propri limiti e per esercitarsi per provare a superarli.

Se si fa eccezione per l'accesso ai sacramenti religiosi, per le prove sportive o per i saggi musicali, invece, tutte le altre normali esperienze dei ragazzi e delle ragazze di oggi non presentano momenti di passaggio ritualizzati proprio per l'atmosfera indistinta fra le generazioni indotta dai modelli giovanili.

Questa maggiore disponibilità di oggetti e di attività fa da contraltare alla riduzione della disponibilità di tempo e di presenza «emotiva» da parte degli adulti

3. G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.

Si può essere
responsabili
solo se si è
autonomi
e si è liberi
di scegliere,
per cui l'esito
della scelta
è quello
di rispondere
delle
conseguenze

Sul piano della crescita dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze, ci sono due tipi di riflessi che hanno a che fare con l'identità e con la responsabilità al cui sviluppo la scuola dovrebbe efficacemente contribuire.

Per il primo punto sappiamo che le età della scuola media e della scuola secondaria sono quelle che presentano per gli insegnanti i problemi maggiori, perché quando la motivazione affiliativa tipica della scuola elementare cede all'intensificarsi del valore dell'interazione fra pari, al bisogno di sperimentare parti di sé non soggette al monitoraggio degli adulti, alla faticosa costruzione di un'identità di genere attenta anche alle relazioni con l'altro sesso, diminuisce progressivamente l'interesse alla propria condizione di studente alle prese con compiti di studio scarsamente motivanti.

Riconoscere questo diverso orientamento da parte dei giovani e muovere da questi loro bisogni è la condizione necessaria, anche se non sufficiente, per realizzare interventi didatticamente efficaci. Ciò vuol dire sostenere il bisogno di riconoscimento anche sociale proponendo attività che richiedano intervento sulla realtà, che producano risultati visibili, che consentano la sperimentazione di diverse parti del sé, come per esempio il teatro, attività insomma in grado di catturare l'interesse degli allievi e coinvolgerli.

Se sul piano dell'identità è fondamentale riconoscere i percorsi di costruzione dei diversi soggetti, rivolgendo una particolare attenzione alle differenze di genere (e alle difficoltà dei maschi nella scuola attuale di reperire a scuola modelli identitari che possano sostenerne lo sviluppo), comprendere le difficoltà e le risorse di ciascuno, minori difficoltà si dovrebbero incontrare nell'induzione del senso di responsabilità.

Da questo punto di vista la scuola registra i ritardi più intollerabili poiché, se consideriamo questo tema, ci accorgiamo che per quanto riguarda l'attribuzione di responsabilità agli studenti la scuola è quasi nulla.

Quando parliamo di responsabilità non facciamo riferimento al «senso di responsabilità» che viene spesso indicato dagli insegnanti come «carente» o «scarsissimo» negli allievi quando non studiano e non fanno i compiti assegnati, ma mi riferisco alla costruzione condivisa e alla negoziazione delle regole che strutturano la vita collettiva a scuola relative alla didattica, ma non solo.

È questo un punto fondamentale a cui vorrei rivolgere particolare attenzione perché il senso di responsabilità dovrebbe essere oggetto di specifico intervento educativo per gli insegnanti: si può essere responsabili, infatti, solo se si è autonomi e si è liberi di scegliere, per cui l'esito della scelta è quello di rispondere delle conseguenze.

Ma quali sono le situazioni a scuola in cui ai ragazzi e alle ragazze è richiesto di scegliere, di prendere una decisione e di risponderne?

La responsabilità inoltre si salda con l'autonomia, nel senso etimologico del termine, per cui ci si danno delle regole a cui si decide di attenersi. Oltre a ciò, per essere autonomi e liberi di scegliere, ci devono essere ambiti precisi in cui

si è i soli a scegliere e non si «fa finta» di decidere: quali sono questi ambiti in cui gli studenti – mi riferisco in particolare a quelli della scuola secondaria – gestiscono e assumono decisioni per cui imparano a prenderle e a risponderne? Ciò vuol dire in primo luogo che ci sono situazioni e aspetti in cui gli adulti cedono il loro potere di decisione e lo attribuiscono agli studenti: a questa cessione non si sfugge se si vuole parlare di responsabilità e indurne l'acquisizione. Ritengo che questo protagonismo sia essenziale per la costruzione del senso di responsabilità e che non si possa continuare a considerarlo un dato caratteriale o di genere («le ragazze sono più responsabili»).

L'alternativa è il permanere della situazione attuale in cui dal punto di vista delle attribuzioni di responsabilità agli allievi a scuola nella gestione dell'istituzione non fa differenza che sia una scuola dell'infanzia, elementare o secondaria.

Si tenga conto che sentirsi responsabili vuol dire anche sentirsi appartenenti, cioè essere parte di un'istituzione che ci appartiene e nella quale ci riconosciamo; ciò capitava regolarmente nelle occupazioni delle scuole, ma sarebbe molto più ragionevole che il senso di appartenenza fosse un obiettivo perseguito dagli adulti creando quindi le condizioni perché i giovani sentano che la scuola appartiene anche a loro e si riconoscano nelle modalità di funzionamento per gli aspetti che dipendono dalle decisioni dell'istituto.

Per concludere su ciò che riguarda la condizione degli adolescenti e dei pre-adolescenti a scuola, vorrei sottolineare che ho fatto esclusivo riferimento a situazioni «normali», senza cioè accennare nemmeno ai fenomeni di aggressività, di bullismo, di disagio, di anoressia e bulimia che pure riguardano percentuali non banali della popolazione scolastica e che traggono origine solitamente da situazioni familiari altrettanto difficili; pur senza sopravvalutare questi fenomeni è necessario tenerne conto perché sono spie di fenomeni che in misura meno eclatante possono riguardare fasce più ampie di giovani.

La condizione attuale delle ragazze e dei ragazzi a scuola infatti presenta fenomeni che richiedono la presa in carico di adulti competenti che sappiano proporsi loro autorevolmente, che costituiscano interlocutori credibili per le famiglie e che facciano a esse richieste precise in una dimensione di rispetto reciproco e di complementarità di funzioni, piuttosto che recriminare sui ruoli reciprocamente disattesi. Ne va della possibilità di far crescere gli allievi in situazioni di reale sostegno e di creare esperienze davvero arricchenti per loro.

3 • DISCIPLINE, SAPERI A SCUOLA E QUELLO CHE I RAGAZZI SANNO FARE FUORI

Una delle innovazioni che avrebbero dovuto riguardare i contenuti della trasmissione educativa a scuola è stato la riflessione dei Saggi che produssero documenti in vista di un rinnovamento del sapere a scuola. L'esigenza da cui si muoveva e che risulta assolutamente attuale (perché non c'è stata nessuna ri-

Sentirsi responsabili vuol dire anche sentirsi appartenenti, cioè essere parte di un'istituzione che ci appartiene e nella quale ci riconosciamo

Risulta molto importante ripensare la funzione della scuola rispetto allo scenario proposto dalla complessità e dalla ricchezza dei saperi che connotano la nostra società

sposta adeguata) è quella di tener conto della enorme mole di conoscenze prodotte al di fuori della scuola, in ambiti professionali, ma non solo, che costituiscono attualmente un patrimonio molto ricco, ma che non ha rapporti con il sapere accademico e le sue ricadute scolastiche.

Alludendo all'insieme di conoscenze prodotte in ambito professionale, si è introdotto il termine di *competenza*, per sottolineare un sapere che si traduce in azioni efficaci fatte da individui che consapevolmente eseguono una serie di operazioni finalizzate a raggiungere un certo risultato.

La rapidissima diffusione del termine «competenza» ha reso difficile persino il ricordo delle ragioni della sua introduzione per cui attualmente è facile trovare una traduzione in termini comportamentistici di «competenze» che assomigliano molto da vicino agli obiettivi operativi di Robert Mager. In altre parole, si sta perdendo il ricordo del bisogno da cui si originava l'adozione di quel termine che era quello di pensare ad allievi che imparano nozioni che siano per loro cultura attiva⁴ che non siano cioè conoscenze inerti⁵, o incapsulate⁶, soggetti che sappiano usare e scegliere quelle che servono ad affrontare un nuovo tema o a cimentarsi in un compito per il quale devono individuare fra le conoscenze disponibili quelle utili.

Si è smarrito quindi il senso dell'intenzionalità e della consapevolezza che sempre connota un'azione di una persona competente.

Ma oltre a questa banalizzazione risulta molto importante ripensare la funzione della scuola rispetto allo scenario proposto dalla complessità e dalla ricchezza dei saperi che connotano la nostra società.

Ho trovato molto interessante l'analisi che Domenico Chiesa ha svolto in tal senso in un documento del maggio 2004 per il CIDI.

La prospettiva da cui Chiesa muove è quella di considerare *la tecnologia* come il terzo polo della cultura attuale, per così dire, che rende impossibile la tradizionale distinzione attività intellettuale/attività manuale che è all'origine dell'impianto attuale della nostra scuola e anche della proposta del sistema duale; il documento della Commissione presieduta da Bertagna (che accompagna la legge 53/03) è particolarmente indicativo in tal senso⁷.

Accogliendo la proposta di Chiesa per cui la tecnologia come scienza dell'artificiale (definita così da Herbert Simon) condivide aspetti legati alle scienze spe-

4. D. Chiesa, *Per ragionare sui percorsi formativi nell'età adolescenziale*, in «Insegnare», n. 9, 2004, pp. 2-16.

5. A. Brown – J. Campione, *Guided Discovery in a Community of Learners*, in K. McGilly (ed.), *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*, Bradford/Mit Press, Cambridge (Mass.), 1994, pp. 229-270.

6. Y. Engestrom, *Non scholae sed vitae discimus. Come superare l'incapsulamento dell'apprendimento scolastico*, in *I contesti sociali dell'apprendimento*, a cura di C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio, LED, Milano, 1995.

7. Chiesa, *Per ragionare sui percorsi formativi*, cit., p. 7.

rimentali e alle discipline scientifiche pur essendo rivolta non all'elaborazione fine a se stessa, ma all'intervento volto a modificare le caratteristiche del rapporto uomo-ambiente, potremmo considerare come parte fondamentale della cultura attuale gli aspetti collegati alla tecnologia complessivamente intesa e non soltanto quelli legati all'elaborazione informatica e alla comunicazione.

In tal senso il rinnovamento dei contenuti della trasmissione dovrebbe passare per l'accoglienza di queste conoscenze che hanno a che fare con l'ambiente intorno di cui si dovrebbe essere capaci di leggere i segni, storicamente connotati, non soltanto in senso formale, ma sostanziale: si pensi per esempio a quello che significa riconoscere in un edificio non solo lo stile architettonico (come esito delle reminiscenze di storia dell'arte...) ma anche il tipo di materiale di cui è fatto, la soluzione spaziale che rappresenta, il filone in cui si inserisce e così via.

Questa proposta si inserisce nella necessità, ribadita da Chiesa, di elevare l'obbligo a sedici anni per tutti perché sia possibile acquisire una «cultura profonda» costruita su tempi lunghi dai docenti dei diversi ordini di scuola.

«Si deve possedere – scrive Chiesa – in modo profondo, persistente e al più alto livello di consapevolezza quegli strumenti culturali che permettano di leggere la realtà che ci circonda nelle sue svariate sfaccettature (competenze culturali). Una formazione culturale profonda, persistente e pervasiva in grado di permettere l'autonomia nel continuare a fruire per tutta la vita di sollecitazioni culturali»⁸.

In tale prospettiva è potenziata la funzione della scuola che va intesa complessivamente «come luogo di acquisizione sistematica e critica della cultura [...] sede dei processi di umanizzazione e socializzazione delle nuove generazioni»⁹. La funzione che interessa qui sottolineare è appunto quella di luogo di sistematizzazione, di rielaborazione, una funzione di cui la scuola deve riappropriarsi, che non è mai stata così importante come ora, dal momento che tutti gli individui, indipendentemente dai diversi livelli di istruzione, hanno il problema di fronteggiare masse di informazioni non controllabili e rispetto alle quali si devono di volta in volta trovare modalità di selezione e di orientamento che rendano capaci di acquisire quelle nuove necessarie e di saperle usare.

Ciò vuol dire, in primo luogo, che a scuola si deve promuovere l'acquisizione di modalità di elaborazione più elevate, complesse, non acquisibili spontaneamente dai ragazzi e dalle ragazze (le «strutture intermedie» di Sydney Strauss¹⁰) per le quali è necessaria un'attività sistematica e costante.

8. Ivi, p. 2.

9. L'affermazione di G. Lombardi è citata in Chiesa, *Per ragionare sui percorsi formativi*, cit., p. 4.

10. S. Strauss, *Per una pedagogia dello sviluppo*, in *I contesti sociali dell'apprendimento*, a cura di Pontecorvo, Ajello, Zuccheromaglio, cit.

A scuola si deve promuovere l'acquisizione di modalità di elaborazione più elevate, non acquisibili spontaneamente dai ragazzi e dalle ragazze per le quali è necessaria un'attività sistematica e costante

Se si riconosce questa come funzione fondamentale vi sono alcune conseguenze che vanno subito evidenziate e sottolineate; sono diverse ma qui mi limiterò a segnalarne due fondamentali.

La prima è il necessario *ridimensionamento dei contenuti* della trasmissione perché attività di rielaborazione, di pianificazione, di archiviazione, di selezione e recupero si possono svolgere solo se ci si svincola dalla memorizzazione e si perviene a una comprensione profonda di quello che si è richiesti di fare da parte degli allievi. In altre parole, se si vogliono avviare attività di rielaborazione complessa che non si limitino a sollecitare l'acquisizione per il recupero al momento dell'interrogazione o del compito scritto, ma richiedano la messa in campo di abilità di lettura, di confronto, di evidenziazione di nessi impliciti, di produzione di nuove elaborazioni condotte da singoli e da gruppi di lavoro, allora si vedrà bene che c'è bisogno di un tempo maggiore di quello solitamente sufficiente per far lezione.

La seconda conseguenza è quella di promuovere *situazioni di autenticità* e di pieno coinvolgimento degli studenti perché si possano effettivamente avviare processi di elaborazione del tipo sopra richiamato. Comprendere a pieno ciò che si sta facendo, le ragioni per cui si fa in un certo modo, gli scopi che ci si prefigge, vuol dire produrre negli allievi una situazione di autentico interesse che è l'unica garanzia per un'acquisizione persistente e non superficiale di questo tipo di abilità.

Tener conto di queste esigenze, da parte degli insegnanti, vuol dire anche conoscere meglio gli allievi, confrontarsi con i loro interessi, sapere che cosa «sanno» e che cosa fanno fuori della scuola. È questo un aspetto rilevante oggi, ove la maggiore confidenza che ragazzi e ragazze hanno con strumenti, video-registratori, telecamere, computer, videogiochi che risultano invece meno familiari agli insegnanti, determina una divaricazione radicale di interessi difficile da intercettare senza un impegno in tal senso da parte degli adulti.

D'altra parte, proprio l'enorme mole di conoscenze al di fuori di quelle accademiche e scolastiche richiede ai docenti il superamento della pigrizia intellettuale che li fa attestare sulle conoscenze degli adulti come le sole «importanti» rispetto a cui si discriminano tutte le altre. Sono francamente inaccettabili le ricorrenti segnalazioni delle incompetenze dei giovani (avvalorate da prove, anche internazionali, che sono fra l'altro oggetto di interessanti approfondimenti critici¹¹) senza mai fare la fatica di rilevare ciò che i ragazzi sanno fare. C'è infatti un insieme larghissimo di conoscenze che posseggono gli adole-

L'enorme mole
di conoscenze
al di fuori
di quelle
accademiche
e scolastiche
richiede
ai docenti
il superamento
della pigrizia
intellettuale

11. Cfr. B. Vertecchi, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, FrancoAngeli, Milano, 2003; P. Lucisano, *Validità e affidabilità delle pratiche valutative: a proposito del progetto pilota 2*, in «Cadmo», a. 2003, fasc. 2; M. Bratti – D. Checchi – A. Filippin, *Da dove vengono le competenze degli studenti? I divari territoriali nell'indagine OCSE-Pisa 2003*, Il Mulino, Bologna, 2007.

scenti attuali di cui gli adulti ignorano le caratteristiche che invece vale la pena indagare, anche in vista di un loro recupero in chiave scolastica¹².

In tal senso la riflessione sulla tecnologia sostenuta nel documento di Chiesa è un suggerimento molto utile in tale direzione, anche se necessita di ulteriori elaborazioni per poter davvero far svolgere alla prospettiva tecnologica una simile funzione di aggiornamento delle conoscenze trasmesse a scuola.

Complementare a questo riconoscimento c'è quello di considerare la specificità delle acquisizioni che possono avvenire a scuola rispetto a quelle che possono meglio essere acquisite al di fuori.

Come ormai da tempo le migliori sperimentazioni hanno messo in luce¹³ sono fondamentali le esperienze di stage e di tirocini che vengono svolte in sedi diverse sulla base di modalità condivise con i docenti responsabili; ritorneremo su questo aspetto che segna un reale punto di svolta nella realizzazione della scuola dell'autonomia.

4. • INSEGNANTI E TUTOR NELLA SCUOLA DELL'AUTONOMIA

La riflessione sulle caratteristiche dei docenti, sulla loro formazione e sulle pratiche professionali efficaci, rappresenta uno dei settori di studio più rilevanti, oltre che un ambito su cui si accendono i maggiori conflitti in tema di scuola. Diciamo subito che la figura del bravo docente, che ha caratterizzato almeno una volta la nostra esperienza di alunni, è una figura su cui ci sarebbe poco da aggiungere perché sulle persone eccezionali, si sa, non c'è molto da discutere: sono bravi, appassionano gli allievi, catturano il loro interesse e così via¹⁴.

Vale la pena però di sottolineare che attualmente è molto più chiaro che per far bene il proprio mestiere di docenti – che vuol dire incidere effettivamente sui comportamenti degli allievi – non basta essere singoli bravi insegnanti.

Sappiamo, infatti, che una caratteristica dell'insegnante esperto è quella di disporre di diverse alternative per insegnare una stessa cosa: ciò vuol dire disporre di strumenti e materiali diversi a cui si può ricorrere per variare la didattica, quando si rilevano difficoltà di acquisizione da parte degli studenti.

12. Cfr. A.M. Ajello – C. Belardi, *Informal Learning and Evaluation*, contributo presentato al convegno «Improving Learning, Fostering the Will to Learn», 10th Biennial Conference, Padova, 26-30 agosto 2003; Idem, *To Make Visible Non-Formal and Informal Learning through the Creation of a Digital Portfolio*, contributo presentato al seminario di ricerca «The Sector and Non-Formal Education/Learning: Working to Make Lifelong Learning a Reality and Contributing to the Third Sector», organizzato da CE e dal Consiglio di Europa, Strasburgo, 28-30 aprile 2004; Idem, *Valutare le competenze informali. Il portfolio digitale*, Carocci, Roma, 2007.

13. Cfr. *Lo stage*, a cura di L. Marchetti, ed. MIUR, 2002, e T. Tuomi Grohn – Y. Engestrom (eds.), *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary Crossing*, Pergamon Press, Amsterdam (NL).

14. D. Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano, 2007.

La riflessione sulle caratteristiche dei docenti, sulla loro formazione e sulle pratiche professionali efficaci, rappresenta uno dei settori di studio più rilevanti, oltre che un ambito su cui si accendono i maggiori conflitti in tema di scuola

Si è parlato a questo proposito di *curriculum script* per alludere a quella sorta di «copione» di cui un insegnante dispone e che può variare a seconda delle esigenze della classe. Ma come si è appena detto, tutta questa competenza professionale non basta, anche se è preliminarmente necessaria per insegnare efficacemente.

Proprio gli studi sul funzionamento dei gruppi di insegnanti sperimentali avvalorano quello che il senso comune ci fa cogliere: se in una classe gli insegnanti non lavorano in sintonia, i risultati degli allievi ne risentono.

Più specificamente si è rilevato, studiando ciò che gli insegnanti *fanno al di fuori della classe*, che ci sono cinque caratteristiche che distinguono il funzionamento dei gruppi di insegnanti che nelle situazioni sperimentali ottengono i migliori risultati¹⁵:

- Valori condivisi;
- Centratura sull'apprendimento degli allievi;
- Dialoghi di riflessione;
- Collaborazione;
- Deprivatizzazione delle pratiche didattiche.

La rilevazione di queste caratteristiche oltre a indicare quanto sia importante l'attività svolta dagli insegnanti come vera e propria comunità professionale, ci orienta anche nella direzione che gli incontri collegiali possono assumere, perché mostrano quali possono essere gli obiettivi da raggiungere per creare gruppi professionali coesi e funzionali.

Se si considera inoltre, l'aspetto relativo ai valori condivisi, vale a dire a ciò che, rappresentando le idee generali sulla propria professione, sull'imparare e sulla funzione della scuola, fonda l'agire quotidiano degli insegnanti, allora ci rendiamo conto che sono diverse le implicazioni che derivano dall'aver riconosciuto la principale funzione di rielaborazione attribuita alla scuola. Ciò vuol dire infatti che gli insegnanti devono condividere la convinzione che loro compito principale sia quello di insegnare a pensare, a elaborare, a trovare i modi di archiviare le informazioni e a servirsene di fronte a un problema, a tollerare le situazioni di ambiguità, imparando a sospendere il giudizio e a cercare pazientemente i modi per acquisire ulteriori elementi in vista di informazioni più attendibili e così via. Sono questi abiti mentali che possono rivestire il carattere di persistenza e di validità tali da generare ulteriori conoscenze anche a scuola finita; ma i docenti devono aver fiducia per primi in questa azione e fronteggiare l'ansia del programma «da finire» che spinge alla verifica della memorizzazione che in qualche modo li tranquillizza.

Gli studi sul funzionamento dei gruppi di insegnanti sperimentali avvalorano quello che il senso comune ci fa cogliere: se in una classe gli insegnanti non lavorano in sintonia, i risultati degli allievi ne risentono

15. K.S. Louis – H.M. Marks – S. Kruse, *Teacher's Professional Community in Restructuring Schools*, in «American Educational Research Journal», 1996, n. 4, pp. 757-798.

La focalizzazione a questo punto si sposta dai contenuti ai modi di trattare le informazioni e alle caratteristiche delle diverse esperienze didattiche che possono essere diversamente produttive a tal fine.

In questa prospettiva per gli insegnanti è fondamentale curare le condizioni che permettano agli studenti di pensare: non sembri questo un obiettivo vago o irrealistico perché riguarda la principale attività che la scuola può (e deve) promuovere poiché non è assolutamente detto che ciò avvenga fuori in modo sistematico e organizzato così come può avvenire a scuola.

In questo senso sono molto interessanti gli studi di Anne Nelly Perret-Clermont¹⁶, studiosa svizzera che opera a Neuchatel, che riguardano lo «spazio di pensiero» che gli adulti devono curare e proteggere. Riesaminando molte ricerche sull'interazione cognitiva, per esempio, Perret-Clermont mette in luce come l'interazione efficace e produttiva, dal punto di vista delle soluzioni proposte, è quella in cui gli interlocutori abbiano idee diverse, ma, cosa non banale, si percepiscano simmetricamente competenti, nel senso che non si attivino deleghe deresponsabilizzanti. In altre parole, l'interazione raggiunge i suoi migliori obiettivi se c'è il rispetto delle idee o opinioni dell'altro.

Gli adulti in questa accezione dell'imparare, hanno una funzione di «custodi», di soggetti che realizzano e curano le condizioni in cui si possa effettivamente acquisire conoscenza e modalità di elaborazione.

Mi limito a questo esempio, ma la studiosa svizzera ha svolto ricerche interessanti sull'apprendimento nella formazione professionale, per esempio, per le caratteristiche che assume l'imparare con macchine «didattiche» o negli stage aziendali, o in comunità, che fanno riflettere utilmente su come si impara e su che cosa si impara nei diversi contesti, sfatando molte convinzioni di senso comune sull'imparare.

Dal punto di vista delle riflessioni che stiamo conducendo, la condivisione da parte degli insegnanti su come si impara, su quale sia la funzione degli adulti nel predisporre le condizioni per cui gli allievi imparino, non soltanto in termini di materiali didattici, ma soprattutto delle caratteristiche che un contesto deve assumere per consentire lo *spazio di pensiero* necessario agli studenti, costituisce una questione rilevante, che fa la differenza nel realizzare situazioni didatticamente efficaci e strutturalmente condivise dai diversi docenti.

Una simile accezione, inoltre, si coniuga efficacemente con la funzione che dovrebbe avere la scuola attuale, come sede di acquisizione di abilità di elaborazione. Ma come realizzare il pieno coinvolgimento e la situazione di autenticità per i giovani di oggi che appaiono talora disorientati e incapaci di un impegno duraturo e costante?

L'interazione efficace e produttiva, dal punto di vista delle soluzioni proposte, è quella in cui gli interlocutori abbiano idee diverse, ma, cosa non banale, si percepiscano simmetricamente competenti

16. A.N. Perret-Clermont, *Costruire lo spazio del pensiero a scuola*, in *Discorso e Apprendimento*, a cura di C. Pontecorvo, Carocci, Roma, 2005, pp. 21-31.

A me pare che questo aspetto sia di primaria importanza nel decidere che cosa si può o si deve fare a scuola e ci riconduce direttamente al cuore del problema della scuola attuale. Penso che oggi sia necessario passare dalla scuola del 6 alla scuola dell'*eccellenza* non nel senso di alcune poche scuole eccellenti (e tutte le altre scadenti, come si tende a pensare di recente, anche, sia detto per inciso, per le università), ma nel senso che ciascun allievo a scuola deve essere *ricosciuto* per la cosa che sa fare meglio, in cui riesce davvero bene.

Questo riconoscimento, che talora assume le forme di una vera e propria decriptazione per l'insegnante, deve rappresentare il punto di partenza obbligato per realizzare una didattica che raggiunga risultati efficaci.

Se infatti si scopre ciò che un alunno sa fare, o in cui riesce meglio, è più facile coinvolgerlo nello sviluppo di quella attività e fargli sperimentare che cosa vuol dire sentirsi competenti, impegnarsi per raggiungere uno scopo, provare il gusto di imparare a far meglio, insomma provare un'emozione piacevole di apprendimento.

A partire da un'esperienza simile si possono avviare attività di sistematizzazione più impegnative che possono essere riconosciute utili dal ragazzo che non ne avverte il peso, perché riguardano ambiti per lui piacevoli; nello stesso tempo è possibile indurre abilità simili in altri campi, solo se si sono realizzate all'inizio esperienze gratificanti.

Ecco, io penso che prima e principale preoccupazione della scuola attuale dovrebbe essere quella di far provare a tutti e a ciascuno un'esperienza di apprendimento profonda, molto coinvolgente e piacevole: se non si è mai provata una simile emozione, o al contrario alle situazioni scolastiche di apprendimento si accompagna un senso di frustrazione e/o di alienazione o di noia, non si può pensare che si abbia voglia di ripetere in seguito una simile emozione, con buona pace di tutti i discorsi sull'apprendimento per tutta la vita!

Certo gli insegnanti che si prefiggono questo tipo di obiettivo devono essere in grado di diagnosticare ciò che un allievo sa fare ed essere di mentalità larga, aperti cioè a inoltrarsi anche in campi non direttamente conosciuti; mi rendo conto che questa disponibilità può sembrare eccessiva e, per certi versi, a prima vista superficiale, perché si tratta di avere a che fare con contenuti diversissimi, alcuni dei quali estemporanei e occasionali, ma ritengo che proprio la maggiore apertura verso l'esterno che la scuola dell'autonomia suggerisce e richiede, possa costituire un elemento utile ad ampliare lo spettro delle esperienze di apprendimento che si possono realizzare, anche con il supporto del territorio di riferimento e dei soggetti ivi operanti.

Immagino infatti che potrebbero esserci casi in cui è necessario richiedere collaborazioni con agenzie esterne, si pensi per esempio a ciò che riguarda il mondo dei motori, della moda, dello spettacolo e così via, ma si tratta di punti di aggancio fondamentali per poter coinvolgere gli allievi in campi di autentico interesse per loro.

Prima
e principale
preoccupazione
della scuola
attuale
dovrebbe
essere quella
di far provare
a tutti
e a ciascuno
un'esperienza
di
apprendimento
profonda,
molto
coinvolgente
e piacevole

C'è piuttosto il problema di pensare a un ampliamento della dimensione professionale dei docenti, peraltro già sottolineata nei riferimenti agli studi relativi alle attività da loro condotte al di fuori della classe.

Si tratta infatti di pensare alla scuola come un particolare «sistema di attività»¹⁷ in cui la parte della professione che si svolge in classe costituisce soltanto una quota del lavoro dell'insegnante, mentre altrettanto impegnativo è tutto quello che si effettua *fuori dalla classe* con i colleghi e con soggetti esterni per l'organizzazione e il funzionamento della scuola in modo non autoreferenziale.

In tal senso, infatti, si richiede la costruzione di una rete di relazioni che vanno dai rapporti con le istituzioni locali, siano enti pubblici o organizzazioni produttive e della società civile in genere che consentano di realizzare esperienze formative per gli allievi, di inserire l'attività scolastica nella vita della comunità di riferimento, insomma di rendere possibile uno scambio fitto e reciproco fra il dentro e il fuori della scuola che possa rendere più agevole la transizione a scuola finita.

In questa direzione va anche la realizzazione dell'autonomia che inserendo la scuola nel contesto territoriale, ne riconosce la funzione di strumento di politica formativa del territorio stesso.

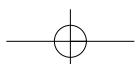
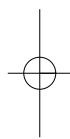
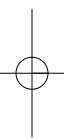
Questa accezione ha rilevanti conseguenze sul piano del funzionamento delle scuole, sia in termini della necessità di rapporti costanti con enti e agenzie operanti sul territorio, sia in termini di dispiegamento di competenze professionali degli insegnanti.

Tutte le esperienze di costruzione di rete di relazioni con agenzie esterne per stage e tirocini, infatti, documentano¹⁸ un effetto implicito sulle competenze degli insegnanti che assumono prospettive nuove anche rispetto al proprio sapere e alla sua funzione educativa; si tratta quindi di rendere costanti e regolari tutte queste altre attività perché possano produrre esiti non sporadici e occasionali, anche nella prospettiva di un indiretto aggiornamento professionale.

Tutte le esperienze di costruzione di rete di relazioni con agenzie esterne per stage e tirocini documentano un effetto implicito sulle competenze degli insegnanti che assumono prospettive nuove anche rispetto al proprio sapere

17. Engstrom, *Non scholae sed vitae discimus*, cit.

18. Cfr. *Lo stage*, cit.



UNA SCUOLA DA VIVERE: LA RICERCA DI 'SENSO'

UNA DOMANDA DI 'SENSO'

Credo che tutti coloro che hanno partecipato con impegno ai lavori della Commissione per la stesura delle *Indicazioni per il curricolo* avessero la convinzione, o almeno la speranza, di portare un contributo utile alla soluzione dei tanti problemi che l'attraversano. A mio parere quello decisivo è rappresentato dal 'senso' che l'esperienza scolastica, oggi così prolungata e intensa, riveste per tutti noi e soprattutto per i ragazzi. Prima da studente, poi da docente e psicoanalista dei ragazzi mi sono chiesto quali siano i motivi profondi che a volte impediscono che la scuola faccia parte integrante della vita affettiva profonda. Rileggendo la stesura finale delle *Indicazioni* ritengo che questo aspetto sia stato affrontato con la dovuta serietà e saggezza. In qualche passaggio del testo, cui ho cercato di dare un contributo, mi sembra di sentire le voci dei bambini, delle loro mamme e papà, tutti alle prese con le speranze, le difficoltà, gli impegni dei tanti 'primi giorni di scuola' che si succedono in una infanzia e adolescenza sempre più prolungate. Tutti i membri della Commissione ne hanno tenuto conto, ma io credo di conoscere meglio degli altri il dolore che provoca la scuola quando non riesce a far parte della vita affettiva e diventa un lavoro forzato, un recinto in cui si custodiscono i figli mentre i genitori lavorano. Le *Indicazioni* fanno mille proposte e precisano tante faccende legate alle discipline. Mi auguro che le loro ragioni vengano capite da tutti; genitori, docenti, cittadini, bambine e bambini.

UN AMBIENTE 'CURATO'

La scuola proposta dalle *Indicazioni* non è una azienda, una istituzione, un servizio. È un luogo 'curato', un prolungamento dello spazio domestico e familiare, una zona bella e buona della città. Fa parte della vita perché la maestra, la mamma e il papà vanno d'accordo, la città entra spesso nella scuola e i bambini vanno spesso nella città.

La scuola non è il terminale territoriale di una struttura centrale con mille tentacoli. La scuola è del paese e della città, del quartiere e dei bambini, della Comunità locale; è vicina, parla lo stesso dialetto affettivo e condivide i problemi, le disgrazie e le infinite risorse del quartiere. Fa parte della vita, non è il negozio ove si vendono i prodotti che vengono da lontano. Le maestre hanno preparato un menu adatto ai loro bambini, conoscono bene il loro paese e le loro famiglie.

di
Gustavo
Pietropolli
Charmet
Università
degli Studi
di Milano

La scuola
proposta
dalle *Indicazioni*
non è
una azienda,
una istituzione,
un servizio.
È un luogo
'curato', un
prolungamento
dello spazio
domestico
e familiare,
una zona bella
e buona
della città

I bambini capiscono che la scuola non ha in programma di sottometterli a dei valori e delle regole astratte. La scuola fa il contrario. Aiuta ogni bambino a diventare se stesso, la persona che è. Avvicina le risorse alle sue capacità potenziali: non 'mette dentro' la sua testa delle nozioni, ma lo sostiene nella fatica di 'tirar fuori' i propri saperi e svilupparli con l'aiuto dei compagni e degli adulti competenti.

I bambini sentono e poi capiscono che sono anche, forse prima di tutto, abitanti della terra, sono dei 'terrestri' e quindi è al pianeta che sono legati il loro destino, la loro stessa vita e salute. In quanto cittadini dello stesso pianeta, è inutile fare la guerra ad altri terrestri: è invece molto bello salvare il pianeta che è di tutti. Se la scuola dice questo, i bambini sanno che questa è la *vita vera*, non è una storia che si studia a scuola, è una vicenda che si vive tutti giorni nella realtà.

La scuola non impone ai bambini di dimenticare di esserlo per travestirsi da 'alunni' o 'scolari'. Le maestre lavorano con delle persone molto giovani, dei cittadini, dei terrestri ed è proprio con loro che vogliono parlare perché è la loro *persona* che si deve sviluppare armoniosamente, non il rendimento 'aziendale' di un alunno invitato ad appendere fuori dall'aula, oltre al cappotto, anche il corpo, i sentimenti e il desiderio.

LA RICERCA DI UN NUOVO UMANESIMO

La scuola non chiede più ai bambini di sottomettersi passivamente ai saperi degli adulti (cioè alle discipline), ma li invita a diventare i padroni, collegandole fra loro, facendo saltare i loro rigidi confini e la pretesa di spiegare tutto senza ascoltare gli altri saperi.

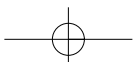
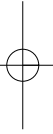
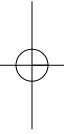
Il profilo del preadolescente che esce dall'ultimo anno della scuola del primo ciclo è di elevato spessore culturale, si potrebbe dire perfino 'entusiasmante' per le aspettative che abbiamo come insegnanti, genitori, cittadini preoccupati per il futuro del nostro paese.

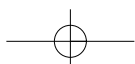
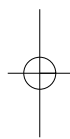
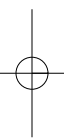
Egli conosce bene la sua lingua, ma capisce altre due lingue comunitarie, compone ed esegue brani musicali, interpreta criticamente un'opera d'arte, crea messaggi espressivi con precisi scopi comunicativi, sperimenta i corretti valori dello sport e ha consapevolezza delle proprie competenze motorie, conosce i momenti fondamentali della storia italiana ed europea, utilizza i concetti geografici, ha capito come gli strumenti matematici siano utili per operare nella realtà, conosce i principali problemi legati all'uso della scienza nel campo dello sviluppo tecnologico, ed è in grado di descrivere e classificare utensili e macchine cogliendone la diversità.

È il profilo di una persona molto giovane iscritta in una cultura che nella premessa alle *Indicazioni* viene definita 'nuovo umanesimo'. Il mio parere è che una scuola che raggiunge questi obiettivi fa parte integrante della vita affettiva e relazionale, oltre che culturale; la scuola delle nuove *Indicazioni* può diventare una *scuola di vita*.

La scuola
delle nuove
Indicazioni
può diventare
una *scuola*
di vita

DOCUMENTI





INDICAZIONI PER IL CURRICOLO

CULTURA SCUOLA PERSONA

La scuola nel nuovo scenario

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 bambini¹ e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici. Ma proprio per questo la scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti.

L'orizzonte territoriale della scuola si allarga. Ogni specifico territorio possiede legami con le varie aree del mondo e con ciò stesso costituisce un

microcosmo che su scala locale riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali. Anche ogni singola persona, nella sua esperienza quotidiana, deve tener conto di informazioni sempre più numerose ed eterogenee e si confronta con la pluralità delle culture. Nel suo itinerario formativo ed esistenziale lo studente si trova a interagire con culture diverse, senza tuttavia avere strumenti adatti per comprenderle e metterle in relazione con la propria. Alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta.

La piena attuazione del riconoscimento e della garanzia della libertà e dell'uguaglianza (articoli 2 e 3 della Costituzione), nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno, richiede oggi, in modo ancor più attento e mirato, l'impegno dei docenti e di tutti gli operatori della scuola, ma richiede altresì la collaborazione delle formazioni sociali, in una nuova dimensione di integrazione fra scuola e territorio, per far sì che ognuno possa «svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società» (art. 4 della Costituzione).

1. Nel testo si troveranno sempre termini quali: «bambini, adolescenti, alunni, allievi, studenti...». Si sollecita il lettore a considerare tale scelta semplicemente una semplificazione di scrittura, mentre nell'azione educativa bisognerà considerare la persona nella sua peculiarità e specificità, anche di genere.

Non dobbiamo però dimenticare che in questa situazione di potenziale ricchezza formativa permangono vecchie forme di analfabetismo e di emarginazione culturale. Queste si intrecciano con analfabetismi di ritorno, che rischiano di impedire a molti l'esercizio di una piena cittadinanza. Inoltre, la diffusione delle tecnologie di informazione e di comunicazione, insieme a grandi opportunità, rischia di introdurre anche serie penalizzazioni nelle possibilità di espressione di chi non ha ancora accesso a tali tecnologie. Questa situazione nella scuola è ancora più evidente. Allo stato attuale delle cose, infatti, le relazioni con gli strumenti informatici sono assai diseguali fra gli studenti come fra gli insegnanti.

Anche le relazioni fra il sistema formativo e il mondo del lavoro stanno rapidamente cambiando. Ogni persona si trova ricorrentemente nella necessità di riorganizzare e reinventare i propri saperi, le proprie competenze e persino il proprio stesso lavoro. Le tecniche e le competenze diventano obsolete nel volgere di pochi anni. Per questo l'obiettivo della scuola non può essere soprattutto quello di inseguire lo sviluppo di singole tecniche e competenze; piuttosto, è quello di formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri. Le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati

pensati per individui medi, non sono più adeguate. Al contrario, la scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno.

In tale scenario, alla scuola spettano alcune finalità specifiche: offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi.

La scuola realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi, in questa prospettiva, per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio. Questo comporta saper accettare la sfida che la diversità pone: innanzi tutto nella classe, dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza; inoltre nel Paese, affinché le situazioni di svantaggio sociale, economico, culturale non impediscano il raggiungimento degli essenziali obiettivi di qualità che è doveroso garantire.

In entrambi i casi con la finalità sancita dalla nostra Costituzione di garantire e di promuovere la dignità e l'uguaglianza di tutti gli studenti «senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali» e impegnandosi a rimuovere gli ostacoli di qualsiasi natura che possano impedire «il pieno sviluppo della persona umana».

Centralità della persona

Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione.

Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato.

Sin dai primi anni di scolarizzazione è importante che i docenti de-

finiscano le loro proposte in una relazione costante con i bisogni fondamentali e i desideri dei bambini e degli adolescenti. È altrettanto importante valorizzare simbolicamente i momenti di passaggio che segnano le tappe principali di apprendimento e di crescita di ogni studente.

Particolare cura è necessario dedicare alla formazione della classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti, alla gestione degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione. La scuola si deve costruire come luogo accogliente, coinvolgendo in questo compito gli studenti stessi. Sono, infatti, importanti le condizioni che favoriscono lo star bene a scuola, al fine di ottenere la partecipazione più ampia dei bambini e degli adolescenti a un progetto educativo condiviso. La formazione di importanti legami di gruppo non contraddice la scelta di porre la persona al centro dell'azione educativa, ma è al contrario condizione indispensabile per lo sviluppo della personalità di ognuno.

La scuola deve porre le basi del percorso formativo dei bambini e degli adolescenti sapendo che esso proseguirà in tutte le fasi successive della vita. In tal modo la scuola fornisce le chiavi per apprendere ad apprendere, per costruire e per trasformare le mappe dei saperi rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti. Si tratta di elaborare gli strumenti di conoscenza necessari per compren-

dere i contesti naturali, sociali, culturali, antropologici nei quali gli studenti si troveranno a vivere e a operare.

Per una nuova cittadinanza

La scuola persegue una doppia linea formativa: verticale e orizzontale. La linea verticale esprime l'esigenza di impostare una formazione che possa poi continuare lungo l'intero arco della vita; quella orizzontale indica la necessità di un'attenta collaborazione fra la scuola e gli attori extrascolastici con funzioni a vario titolo educative: la famiglia in primo luogo.

Insegnare le regole del vivere e del convivere è per la scuola un compito oggi ancora più ineludibile rispetto al passato, perché sono molti i casi nei quali le famiglie incontrano difficoltà più o meno grandi nello svolgere il loro ruolo educativo.

La scuola non può interpretare questo compito come semplice risposta a un'emergenza. Non è opportuno trasformare le sollecitazioni che le provengono da vari ambiti della società in un moltiplicarsi di microprogetti che investano gli aspetti più disparati della vita degli studenti, con l'intento di definire norme di comportamento specifiche per ogni situazione. L'obiettivo non è di accompagnare passo dopo passo lo studente nella quotidianità di tutte le sue esperienze, bensì di proporre un'educazione che lo spinga a fare scelte autonome e feconde, quale ri-

sultato di un confronto continuo della sua progettualità con i valori che orientano la società in cui vive.

La scuola perseguirà costantemente l'obiettivo di costruire un'alleanza educativa con i genitori. Non si tratta di rapporti da stringere solo in momenti critici, ma di relazioni costanti che riconoscano i reciproci ruoli e che si supportino vicendevolmente nelle comuni finalità educative.

La scuola si apre alle famiglie e al territorio circostante, facendo perno sugli strumenti forniti dall'autonomia scolastica, che prima di essere un insieme di norme è un modo di concepire il rapporto delle scuole con le comunità di appartenenza, locali e nazionali. L'acquisizione dell'autonomia rappresenta un momento decisivo per le istituzioni scolastiche. Grazie a essa si è già avviato un processo di sempre maggiore responsabilizzazione condiviso dai docenti e dai dirigenti, che favorisce altresì la stretta connessione di ogni scuola con il suo territorio.

In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, ed è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola affianca al compito «dell'insegnare ad apprendere» quello «dell'insegnare a essere».

L'obiettivo è quello di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente. La pre-

senza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse è un fenomeno ormai strutturale e non può più essere considerato episodico: deve trasformarsi in un'opportunità per tutti. Non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere.

La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimolano in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. Non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme.

Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale. Non dobbiamo dimenticare che fino a tempi assai recenti la scuola ha avuto il compito di formare cittadini nazionali attraverso una cultura omogenea. Oggi, invece, può porsi il compito più ampio di educare alla convivenza proprio attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente. La finalità è una cittadinanza che certo permane coesa e vincolata ai valori fondanti della tradizione nazionale, ma che può essere alimentata da una varietà

di espressioni ed esperienze personali molto più ricca che in passato.

Per educare a questa cittadinanza unitaria e plurale a un tempo, una via privilegiata è proprio la conoscenza e la trasmissione delle nostre tradizioni e memorie nazionali: non si possono realizzare appieno le possibilità del presente senza una profonda memoria e condivisione delle radici storiche. A tal fine sarà indispensabile una piena valorizzazione dei beni culturali presenti sul territorio nazionale, proprio per arricchire l'esperienza quotidiana dello studente con culture materiali, espressioni artistiche, idee, valori che sono il lascito vitale di altri tempi e di altri luoghi.

La nostra scuola, inoltre, deve formare cittadini italiani che siano nello stesso tempo cittadini dell'Europa e del mondo. I problemi più importanti che oggi toccano il nostro continente e l'umanità tutta intera non possono essere affrontati e risolti all'interno dei confini nazionali tradizionali, ma solo attraverso la comprensione di far parte di grandi tradizioni comuni, di un'unica comunità di destino europea così come di un'unica comunità di destino planetaria. Perché gli studenti acquisiscano una tale comprensione, è necessario che la scuola li aiuti a mettere in relazione le molteplici esperienze culturali emerse nei diversi spazi e nei diversi tempi della storia europea e della storia dell'umanità. La scuola è luogo in cui il presente è elaborato nell'intreccio tra passato e futuro, tra memoria e progetto.

Per un nuovo umanesimo

Le relazioni fra il microcosmo personale e il macrocosmo dell'umanità e del pianeta oggi devono essere intese in un duplice senso. Da un lato tutto ciò che accade nel mondo influenza la vita di ogni persona; dall'altro, ogni persona tiene nelle sue stesse mani una responsabilità unica e singolare nei confronti del futuro dell'umanità.

La scuola può e deve educare a questa consapevolezza e a questa responsabilità i bambini e gli adolescenti, in tutte le fasi della loro formazione. A questo scopo il bisogno di conoscenze degli studenti non si soddisfa con il semplice accumulo di tante informazioni in vari campi, ma solo con il pieno dominio dei singoli ambiti disciplinari e, contemporaneamente, con l'elaborazione delle loro molteplici connessioni. È quindi decisiva una nuova alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo.

In tale prospettiva, la scuola potrà perseguire alcuni obiettivi, oggi prioritari:

- insegnare a ricomporre i grandi oggetti della conoscenza – l'universo, il pianeta, la natura, la vita, l'umanità, la società, il corpo, la mente, la storia – in una prospettiva complessa, volta cioè a superare la frammentazione delle discipline e a integrarle in nuovi quadri d'insieme.
- promuovere i saperi propri di un nuovo umanesimo: la capacità di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi; la capacità di comprendere le implicazioni, per la condizione umana, degli inediti sviluppi delle scienze e delle tecnologie; la capacità di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze; la capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento.
- diffondere la consapevolezza che i grandi problemi dell'attuale condizione umana (il degrado ambientale, il caos climatico, le crisi energetiche, la distribuzione ineguale delle risorse, la salute e la malattia, l'incontro e il confronto di culture e di religioni, i dilemmi bioetici, la ricerca di una nuova qualità della vita) possono essere affrontati e risolti attraverso una stretta collaborazione non solo fra le nazioni, ma anche fra le discipline e fra le culture.

Tutti questi obiettivi possono essere realizzati sin dalle prime fasi della formazione degli alunni. L'esperimento, la manipolazione, il gioco, la narrazione, le espressioni artistiche e musicali sono infatti altrettante occasioni privilegiate per apprendere per via pratica quello che successivamente dovrà essere fatto oggetto di più elaborate conoscenze teoriche e sperimentali. Nel contempo, lo studio dei contesti storici, sociali, culturali nei quali si sono sviluppate le conoscenze è condizione di una loro piena comprensione. Inoltre, le esperienze personali che i

bambini e gli adolescenti hanno degli aspetti a loro prossimi della natura, della cultura, della società e della storia sono una via di accesso importante per la sensibilizzazione ai problemi più generali e per la conoscenza di orizzonti più estesi nello spazio e nel tempo. Ma condizione indispensabile per raggiungere questo obiettivo è ricostruire insieme agli studenti le coordinate spaziali e temporali necessarie per comprendere la loro collocazione rispetto agli spazi e ai tempi assai ampi della geografia e della storia umana, così come rispetto agli spazi e ai tempi ancora più ampi della natura e del cosmo.

Definire un tale quadro d'insieme è compito sia della formazione scientifica (chi sono e dove sono io nell'universo, sulla terra, nell'evoluzione?) sia della formazione umanistica (chi sono e dove sono io nelle culture umane, nelle società, nella storia?). Negli ultimi decenni, infatti, discipline una volta distanti hanno collaborato nel ricostruire un albero genealogico delle popolazioni umane e nel tracciare i tempi e i percorsi delle grandi migrazioni con cui il pianeta è stato popolato. La genetica, la linguistica, l'archeologia, l'antropologia, la climatologia, la storia comparata dei miti e delle religioni hanno cominciato a delineare una storia globale dell'umanità. Da parte loro, la filosofia, le arti, l'economia, la storia delle idee, delle società, delle scienze e delle tecnologie stanno mettendo in evidenza come le popolazioni umane abbiano sempre comunicato fra loro

e come le innovazioni materiali e culturali siano sempre state prodotte da una lunga storia di scambi, interazioni, tradizioni. A loro volta, le scienze del vivente oggi allargano ancora di più questo quadro: le collaborazioni fra genetica, paleontologia, embriologia, ecologia, etologia, geologia, biochimica, biofisica, ci danno per la prima volta un quadro delle grandi tappe della storia della vita sulla terra e mostrano la stretta interdipendenza fra tutte le forme viventi.

L'elaborazione dei saperi necessari per comprendere l'attuale condizione dell'uomo planetario, definita dalle molteplici interdipendenze fra locale e globale, è dunque la premessa indispensabile per l'esercizio consapevole di una cittadinanza nazionale, europea e planetaria. Oggi la scuola italiana può proporsi concretamente un tale obiettivo, contribuendo con ciò a creare le condizioni propizie per rivitalizzare gli aspetti più alti e fecondi della nostra tradizione. Questa, infatti, è stata ricorrentemente caratterizzata da momenti di intensa creatività – come la civiltà classica greca e latina, la Cristianità, il Rinascimento e, più in generale, l'apporto degli artisti, dei musicisti, degli scienziati, degli esploratori e degli artigiani in tutto il mondo e per tutta l'età moderna – nei quali l'incontro fra culture diverse ha saputo generare l'idea di un essere umano integrale, capace di concentrare nella singolarità del microcosmo personale i molteplici aspetti del macrocosmo umano.

L'ORGANIZZAZIONE DEL CURRICOLO

Nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia delle Istituzioni scolastiche, le *Indicazioni* costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole. Sono un testo aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione. La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa. Il curricolo si delinea con particolare attenzione alla continuità del percorso educativo dai 3 ai 14 anni. Ogni scuola predispone il *curricolo*, all'interno del Piano dell'offerta formativa, nel rispetto delle finalità, dei *traguardi per lo sviluppo delle competenze*, degli *obiettivi di apprendimento* posti dalle *Indicazioni*. Il curricolo si articola attraverso i *campi di esperienza* nella scuola dell'infanzia e attraverso le *discipline* nella scuola del primo ciclo.

Campi di esperienza

I campi di esperienza sono luoghi del fare e dell'agire del bambino orientati dall'azione consapevole degli insegnanti e introducono ai sistemi simbolico-culturali. Le scuole, all'interno della loro autonomia didattica, articoleranno i campi di esperienza al fine di favorire il percorso educativo di ogni bambino, aiutandolo a orien-

tarsi nella molteplicità e nella diversità degli stimoli e delle attività.

Discipline e aree disciplinari

Nella scuola del primo ciclo la progettazione didattica promuove l'organizzazione degli apprendimenti in maniera progressivamente orientata ai saperi disciplinari; promuove inoltre la ricerca delle connessioni fra i saperi disciplinari e la collaborazione fra i docenti. Il raggruppamento delle discipline in aree indica una possibilità di interazione e collaborazione fra le discipline (sia all'interno di una stessa area, sia fra tutte le discipline) che le scuole potranno delineare nella loro autonomia con peculiari modalità organizzative.

Nella scuola primaria, l'autonomia progettuale delle scuole prevede e organizza l'affidamento degli insegnamenti ai diversi docenti, con riferimento alla professionalità e alle inclinazioni, mentre nella scuola secondaria di primo grado si opererà tenendo conto delle classi di concorso.

L'insegnamento della Religione Cattolica è disciplinato dagli accordi concordatari in vigore. I traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento saranno definiti d'intesa con l'autorità ecclesiastica, come da disposizione concordataria.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze

Al termine della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della

scuola secondaria di primo grado, per i campi di esperienza e per le discipline, vengono individuati traguardi per lo sviluppo delle competenze. Tali traguardi, posti al termine dei più significativi snodi del percorso curricolare, dai tre ai quattordici anni, rappresentano riferimenti per gli insegnanti, indicano piste da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'alunno.

Obiettivi di apprendimento

Gli obiettivi di apprendimento sono definiti in relazione al termine del terzo e del quinto anno della scuola primaria e al termine del terzo anno della scuola secondaria di primo grado. Sono obiettivi ritenuti strategici al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze previsti dalle *Indicazioni*.

Valutazione

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

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

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

LA SCUOLA DELL'INFANZIA

La scuola dell'infanzia, liberamente scelta dalle famiglie, si rivolge a tutti i bambini dai 3 ai 6 anni di età ed è la risposta al loro diritto all'educazione. Ha le sue origini nelle comunità locali (come i Comuni e le Parrocchie) e in esse è cresciuta. Oggi si esprime in una pluralità di modelli istituzionali e organizzativi promossi da diversi soggetti: lo Stato; gli Ordini religiosi, le Associazioni e le Comunità parrocchiali; gli Enti Locali. Ciascuno di essi ha apportato un contributo originale allo sviluppo della scuola dell'infanzia, per la valorizzazione della collaborazione

delle famiglie, per l'innovazione pedagogica e la partecipazione sociale, per la generalizzazione e la qualificazione del servizio.

La storia della scuola dei piccoli, passando dalle iniziali forme di assistenza locale a una diffusione nazionale, resa possibile dall'intervento dello Stato, riassume il percorso di crescita e affermazione di una cultura che dà valore all'infanzia.

La scuola dell'infanzia è oggi un sistema pubblico integrato in evoluzione, che rispetta le scelte educative delle famiglie e realizza il senso nazionale e universale del diritto all'istruzione. Nelle sue diverse espressioni, ha prodotto sperimentazioni, ricerche e contributi che costituiscono un patrimonio pedagogico riconosciuto in Europa e nel Mondo.

Per ogni bambino o bambina, la scuola dell'infanzia si pone la finalità di promuovere lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza, della cittadinanza.

Sviluppare l'identità significa imparare a stare bene e a sentirsi sicuri nell'affrontare nuove esperienze in un ambiente sociale allargato. Vuol dire imparare a conoscersi e a sentirsi riconosciuti come persona unica e irripetibile, ma vuol dire anche sperimentare diversi ruoli e diverse forme di identità: figlio, alunno, compagno, maschio o femmina, abitante di un territorio, appartenente a una comunità.

Sviluppare l'autonomia comporta l'acquisizione della capacità di interpretare e governare il proprio corpo; partecipare alle attività nei diversi

contesti; avere fiducia in sé e fidarsi degli altri; realizzare le proprie attività senza scoraggiarsi; provare piacere nel fare da sé e saper chiedere aiuto; esprimere con diversi linguaggi i sentimenti e le emozioni; esplorare la realtà e comprendere le regole della vita quotidiana; partecipare alle negoziazioni e alle decisioni motivando le proprie opinioni, le proprie scelte e i propri comportamenti; assumere atteggiamenti sempre più responsabili.

Sviluppare la competenza significa imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e l'esercizio al confronto; descrivere la propria esperienza e tradurla in tracce personali e condivise, rievocando, narrando e rappresentando fatti significativi; sviluppare l'attitudine a fare domande, riflettere, negoziare i significati.

Sviluppare il senso della cittadinanza significa scoprire gli altri, i loro bisogni e la necessità di gestire i contrasti attraverso regole condivise, che si definiscono attraverso le relazioni, il dialogo, l'espressione del proprio pensiero, l'attenzione al punto di vista dell'altro, il primo riconoscimento dei diritti e dei doveri; significa porre le fondamenta di un abito democratico, eticamente orientato, aperto al futuro e rispettoso del rapporto uomo-natura.

I bambini, le famiglie, l'ambiente di apprendimento

I bambini

I bambini sono attivi, amano costruire, giocare, comunicare e fin

dalla nascita intraprendono una ricerca di senso che li sollecita a indagare la realtà. Oggi, però, la crescita di ciascun bambino e di ciascuna bambina è resa ardua dalle innumerevoli e spesso contrastanti sollecitazioni comunicative, dai riferimenti identitari e relazionali plurimi, dai tempi contratti che caratterizzano gli ambienti di vita e i rapporti familiari e sociali, dalla solitudine di molte famiglie e dalla carenza per molti bambini di contatti con i coetanei.

Giungono alla scuola dell'infanzia con una storia: hanno imparato a parlare e a muoversi con autonomia; hanno sperimentato le prime e più importanti relazioni; hanno appreso a esprimere emozioni e a interpretare ruoli attraverso il gioco; hanno appreso i tratti fondamentali della loro cultura. Fra i tre e i sei anni incontrano e sperimentano diversi linguaggi, scoprono attraverso il dialogo e il confronto con gli altri bambini l'esistenza di diversi punti di vista, pongono per la prima volta le grandi domande esistenziali, osservano e interrogano la natura, elaborano le prime ipotesi sulla lingua, sui media e sui diversi sistemi simbolici.

Le loro potenzialità e disponibilità possono essere sviluppate o inibite, possono evolvere in modo armonioso o disarmonico, in ragione dell'impegno professionale degli insegnanti, della collaborazione con le famiglie, dell'organizzazione e delle risorse disponibili per costruire contesti di apprendimento ricchi e significativi.

Le famiglie

Le famiglie, che rappresentano il contesto più influente per lo sviluppo dei bambini, pur nella loro diversità – perché molteplici sono gli ambienti di vita e i riferimenti, religiosi, etici, comportamentali – sono sempre portatrici di risorse che possono essere valorizzate, sostenute e condivise nella scuola, per consentire di creare una rete solida di scambi e di responsabilità comuni.

Il primo incontro con la scuola e con gli insegnanti, nonché l'esperienza scolastica dei figli aiutano i genitori a prendere più chiaramente coscienza della responsabilità educativa che è loro affidata. Essi sono così stimolati a partecipare a un dialogo intorno alle finalità della scuola e agli orientamenti educativi, per rendere forti i loro bambini e attrezzarli per un futuro che non è facile da prevedere e decifrare.

Alla scuola dell'infanzia si affacciano genitori che provengono da altre nazioni e che costruiscono progetti lunghi o brevi di vita per i loro figli nel nostro Paese. Essi professano religioni diverse, si ispirano spesso a modelli tradizionali di educazione, di ruoli sociali e di genere appresi nei Paesi di origine ed esprimono il bisogno di rinfrancare la propria identità in una cultura per loro nuova. La scuola dell'infanzia è per loro occasione di incontro con altri genitori, per costruire rapporti di fiducia e nuovi legami di comunità.

Le famiglie dei bambini con disabilità chiedono sostegno alla scuola per promuovere le risorse dei loro

figli, attraverso il riconoscimento sereno delle differenze e la costruzione di ambienti educativi accoglienti e inclusivi, in modo che ciascun bambino possa trovare attenzioni specifiche ai propri bisogni e condividere con gli altri il proprio percorso di formazione.

L'ambiente di apprendimento

La scuola dell'infanzia si propone come contesto di relazione, di cura e di apprendimento, nel quale possono essere filtrate, analizzate ed elaborate le sollecitazioni che i bambini sperimentano nelle loro esperienze. Promuove una pedagogia attiva e delle relazioni che si manifesta nella capacità degli insegnanti di dare ascolto e attenzione a ciascun bambino, nella cura dell'ambiente, dei gesti e delle cose e nell'accompagnamento verso forme di conoscenza sempre più elaborate e consapevoli. L'apprendimento avviene attraverso l'esperienza, l'esplorazione, i rapporti tra i bambini, con la natura, gli oggetti, l'arte, il territorio e le sue tradizioni, attraverso la rielaborazione individuale e collettiva delle esperienze e attraverso attività ludiche. Con il gioco i bambini si esprimono, raccontano, interpretano e combinano in modo creativo le esperienze soggettive e sociali.

L'ambiente di apprendimento è organizzato dagli insegnanti in modo che ogni bambino si senta riconosciuto, sostenuto e valorizzato: il bambino con competenze forti, il bambino la cui famiglia viene da lontano, il bambino con fragilità e

difficoltà, il bambino con bisogni educativi specifici, il bambino con disabilità, poiché tutti devono saper coniugare il senso dell'incompiutezza con la tensione verso la propria riuscita.

La vita di relazione è caratterizzata da ritualità e da convivialità serena per incoraggiare il bambino a ritrovarsi nell'ambiente e ad averne cura e responsabilità. Le relazioni con gli insegnanti e fra i bambini sono un importante fattore protettivo e di promozione dello sviluppo.

La scuola dell'infanzia organizza le proposte educative e didattiche espandendo e dando forma alle prime esplorazioni, intuizioni e scoperte dei bambini attraverso un curriculum esplicito. A esso è sotteso un curriculum implicito costituito da costanti che definiscono l'ambiente di apprendimento e lo rendono specifico e immediatamente riconoscibile:

- Lo spazio accogliente, caldo, curato, orientato dal gusto, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola. È uno spazio che parla dei bambini, del loro valore, dei loro bisogni di gioco, di movimento, di espressione, di intimità e di socialità, attraverso l'ambiente fisico, la scelta di arredamenti e oggetti volti a creare una funzionale e invitante disposizione a essere abitato dagli stessi bambini.
- Il tempo disteso, nel quale è possibile per il bambino giocare, esplorare, dialogare, osservare, ascoltare, capire, crescere con sicu-

rezza e nella tranquillità, sentirsi padrone di sé e delle attività che sperimenta e nelle quali si esercita. In questo modo il bambino può scoprire e vivere il proprio tempo esistenziale senza accelerazioni e senza rallentamenti indotti dagli adulti.

- La documentazione, come processo che produce tracce, memoria e riflessione, che rende visibili le modalità e i percorsi di formazione e che permette di valutare i progressi dell'apprendimento individuale e di gruppo.
- Lo stile educativo, fondato sull'osservazione e sull'ascolto, sulla progettualità elaborata collegialmente, sull'intervento indiretto e di regia.
- La partecipazione, come dimensione che permette di stabilire e sviluppare legami di corresponsabilità, di incoraggiare il dialogo e la cooperazione nella costruzione della conoscenza.

La scuola dell'infanzia sperimenta con libertà la propria organizzazione, la formazione dei gruppi, delle sezioni e le attività di intersezione a seconda delle scelte pedagogiche, dell'età e della numerosità dei bambini e delle risorse umane e ambientali delle quali può disporre.

I campi di esperienza

Gli insegnanti accolgono, valorizzano ed estendono le curiosità, le esplorazioni, le proposte dei bambini e creano occasioni e progetti di apprendimento per favorire l'orga-

nizzazione di ciò che i bambini vanno scoprendo. L'esperienza diretta, il gioco, il procedere per tentativi ed errori permettono al bambino, opportunamente guidato, di approfondire e sistematizzare gli apprendimenti e di avviare processi di simbolizzazione e formalizzazione. Pur nell'approccio globale che caratterizza la scuola dell'infanzia, gli insegnanti individuano, dietro ai vari campi di esperienza, il delinearsi dei saperi disciplinari e dei loro alfabeti. In particolare nella scuola dell'infanzia i traguardi per lo sviluppo della competenza suggeriscono all'insegnante orientamenti, attenzioni e responsabilità nel creare occasioni e possibilità di esperienze volte a favorire lo sviluppo della competenza, che a questa età va inteso in modo globale e unitario.

Il sé e l'altro.

Le grandi domande, il senso morale, il vivere insieme

I bambini formulano le grandi domande esistenziali e sul mondo e cominciano a riflettere sul senso e sul valore morale delle loro azioni, prendono coscienza della propria identità, scoprono le diversità e apprendono le prime regole necessarie alla vita sociale.

Negli anni della scuola dell'infanzia il bambino osserva la natura, la vita e il suo evolversi ed estinguersi, l'ambiente che lo circonda, le relazioni tra le persone; ascolta le narrazioni degli adulti, le espressioni delle loro opinioni e della loro fede; è testimone degli eventi e ne vede la

rappresentazione attraverso i media, partecipa alle tradizioni della famiglia e della comunità. Sente di appartenere alla sua famiglia, alla sua comunità, alla sua scuola; si accorge di essere uguale e diverso nella varietà delle situazioni, di poter essere accolto o escluso, di poter accogliere o escludere. Si chiede dove era prima di nascere e se e dove finirà la sua esistenza e quella di chi gli è caro, quale sia l'origine del mondo; si interroga su Dio e si confronta con l'esperienza religiosa.

La presenza di bambini che parlano altre lingue e hanno tratti diversi e famiglie con tradizioni e religioni diverse, apre nuovi orizzonti, suscita reazioni, curiosità, preoccupazioni e sentimenti che non possono essere ignorati.

In questi anni, dunque, si definisce e si articola l'identità di ciascun

bambino e di ciascuna bambina come consapevolezza del proprio corpo, della propria personalità e del proprio stare con gli altri. Sono gli anni della scoperta degli adulti come fonte di protezione e contenimento, degli altri bambini come compagni di giochi e come limite alla propria volontà. Il bambino cerca di dare un nome agli stati d'animo, sperimenta il piacere e le difficoltà della condivisione e i primi conflitti, supera progressivamente l'egocentrismo e può cogliere altri punti di vista. Esperienze, emozioni, pensieri e domande generano riflessioni, ipotesi, discorsi, comportamenti sociali che hanno bisogno di spazi di incontro e di elaborazione.

La scuola si pone come luogo di dialogo, di approfondimento culturale e di reciproca formazione tra genitori e insegnanti per affrontare

Traguardi per lo sviluppo della competenza

Il bambino sviluppa il senso dell'identità personale, è consapevole delle proprie esigenze e dei propri sentimenti, sa controllarli ed esprimerli in modo adeguato.

Sa di avere una storia personale e familiare, conosce le tradizioni della famiglia, della comunità e sviluppa un senso di appartenenza.

Pone domande sui temi esistenziali e religiosi, sulle diversità culturali, su ciò che è bene o male, sulla giustizia, e ha raggiunto una prima consapevolezza dei propri diritti e dei diritti degli altri, dei valori, delle ragioni e dei doveri che determinano il suo comportamento.

Riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini, si rende conto che esistono punti di vista diversi e sa tenerne conto.

È consapevole delle differenze e sa averne rispetto.

Ascolta gli altri e dà spiegazioni del proprio comportamento e del proprio punto di vista.

Dialoga, discute e progetta confrontando ipotesi e procedure, gioca e lavora in modo costruttivo e creativo con gli altri bambini.

Comprende chi è fonte di autorità e di responsabilità nei diversi contesti, sa seguire regole di comportamento e assumersi responsabilità.

insieme questi temi e proporre ai bambini un modello di ascolto e di rispetto, per convenire come aiutare ciascun bambino a trovare risposte alle grandi domande in coerenza con le scelte della sua famiglia e al tempo stesso riconoscendo e comprendendo scelte diverse e mostrando per loro rispetto. La scuola si confronta con le famiglie per condividere le regole che consentono di realizzare le finalità educative e propone ai bambini prime forme di dialogo sulle domande che essi pongono, sugli eventi della vita quotidiana, sulle regole del vivere insieme.

Il corpo in movimento. Identità, autonomia, salute

I bambini prendono coscienza e acquisiscono il senso del proprio sé fisico, il controllo del corpo, delle sue funzioni, della sua immagine, delle possibilità sensoriali ed espressive e di relazione e imparano ad averne cura attraverso l'educazione alla salute.

Il bambino che entra nella scuola ha già acquisito il dominio delle principali funzioni del corpo, il senso della propria identità e alcune conoscenze fondamentali riguardanti lo schema e il linguaggio corporeo, attraverso le quali si esprime e organizza la sua presenza attiva nel mondo circostante.

Sviluppa la conoscenza del proprio corpo attraverso l'esperienza sensoriale e percettiva che gli permette di sperimentarne le potenzialità, di affinarle e di rappresentarlo. I giochi e le attività di movimento

consolidano la sicurezza di sé e permettono ai bambini e alle bambine di sperimentare le potenzialità e i limiti della propria fisicità, i rischi dei movimenti incontrollati e violenti, le diverse sensazioni date dai momenti di rilassamento e di tensione, il piacere del coordinare le attività con quelle degli altri in modo armonico.

Il corpo ha potenzialità espressive e comunicative che si realizzano in un linguaggio caratterizzato da una propria struttura e da regole che il bambino apprende attraverso specifici percorsi di apprendimento: i gesti mimici, sostituiscono o sottolineano la parola, mantengono la conversazione o la sospendono, esprimono sentimenti ed emozioni, accompagnano la fruizione musicale.

Le attività informali, di routine e di vita quotidiana, la vita e i giochi all'aperto sono altrettanto importanti delle attività espressive e di movimento libero o guidato e possono essere occasione per l'educazione alla salute attraverso una sensibilizzazione alla corretta alimentazione e all'igiene personale.

La scuola dell'infanzia mira a sviluppare gradualmente nel bambino la capacità di leggere, capire e interpretare i messaggi provenienti dal corpo proprio e altrui, di rispettarlo e di averne cura, di esprimersi e di comunicare attraverso di esso per giungere ad affinarne la capacità percettiva e di conoscenza degli oggetti, la capacità di orientarsi nello spazio, di muoversi e di comunicare secondo fantasia e creatività.

Traguardi per lo sviluppo della competenza

Il bambino raggiunge una buona autonomia personale nell'alimentarsi e nel vestirsi, riconosce i segnali del corpo, sa che cosa fa bene e che cosa fa male, conosce il proprio corpo, le differenze sessuali e di sviluppo e consegue pratiche corrette di cura di sé, di igiene e di sana alimentazione.

Prova piacere nel movimento e in diverse forme di attività e di destrezza quali correre, stare in equilibrio, coordinarsi in altri giochi individuali e di gruppo che richiedono l'uso di attrezzi e il rispetto di regole, all'interno della scuola e all'aperto.

Controlla la forza del corpo, valuta il rischio, si coordina con gli altri.

Esercita le potenzialità sensoriali, conoscitive, relazionali, ritmiche ed espressive del corpo.

Conosce le diverse parti del corpo e rappresenta il corpo in stasi e in movimento.

Linguaggi, creatività, espressione.**Gestualità, arte, musica, multimedialità**

I bambini sono portati a esprimere con immaginazione e creatività le loro emozioni e i loro pensieri: l'arte orienta questa propensione, educa al sentire estetico e al piacere del bello. Lo sforzo di esplorare i materiali, di interpretare e creare è un atteggiamento che si manifesta nelle prime esperienze artistiche e che possono estendersi e appassionare ad altri apprendimenti. I bambini possono esprimersi in linguaggi differenti: con la voce, il gesto, la drammatizzazione, i suoni, la musica, la manipolazione e la trasformazione dei materiali più diversi, le esperienze grafico-pittoriche, i mass-media, ecc. La fruizione di questi linguaggi educa al senso del bello, alla conoscenza di se stessi, degli altri e della realtà.

L'incontro dei bambini con l'arte è occasione per osservare con occhi diversi il mondo che li circonda. I diversi materiali esplorati con tutti i sensi, le tecniche sperimentate, con-

frontate, condivise ed esercitate, le osservazioni di quadri, sculture o architetture aiuteranno a migliorare la capacità di osservare, coltivare il piacere della fruizione e ad avvicinare alla cultura e al patrimonio artistico. I bambini che si cimentano nelle diverse pratiche di pittura, di manipolazione, di costruzione plastica e meccanica osservano, imitano, trasformano, interpretano, inventano e raccontano.

La musica è un linguaggio universale, carico di emozioni e ricco di tradizioni culturali. Il bambino, interagendo con il paesaggio sonoro, sviluppa le proprie capacità cognitive e relazionali, impara a percepire, ascoltare, ricercare e discriminare i suoni all'interno di contesti di apprendimento significativi. Esplora le proprie possibilità sonoro-espressive e simbolico-rappresentative, accrescendo la fiducia nelle proprie potenzialità. L'ascolto delle produzioni sonore personali lo apre al piacere di fare musica e alla condivisione di repertori appartenenti a vari generi musicali.

Il bambino si confronta con i nuovi media e con i nuovi linguaggi della comunicazione, come spettatore e come attore. La scuola può aiutarlo a familiarizzare con l'esperienza della multimedialità, favorendo un contatto attivo con i media e la ricerca delle loro possibilità espressive e creative.

Traguardi per lo sviluppo della competenza

Il bambino segue con attenzione e con piacere spettacoli di vario tipo (teatrali, musicali, cinematografici...); sviluppa interesse per l'ascolto della musica e per la fruizione e l'analisi di opere d'arte.

Comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente. Inventa storie e si esprime attraverso diverse forme di rappresentazione e drammatizzazione. Si esprime attraverso il disegno, la pittura e altre attività manipolative e sa utilizzare diverse tecniche espressive.

Esplora i materiali che ha a disposizione e li utilizza con creatività.

Formula piani di azione, individualmente e in gruppo, e sceglie con cura materiali e strumenti in relazione al progetto da realizzare.

È preciso, sa rimanere concentrato, si appassiona e sa portare a termine il proprio lavoro.

Ricostruisce le fasi più significative per comunicare quanto realizzato.

Scopre il paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti.

Sperimenta e combina elementi musicali di base, producendo semplici sequenze sonoro-musicali.

Esplora i primi alfabeti musicali, utilizzando i simboli di una notazione informale per codificare i suoni percepiti e riprodurli.

Esplora le possibilità offerte dalle tecnologie per fruire delle diverse forme artistiche, per comunicare e per esprimersi attraverso di esse.

I discorsi e le parole.

Comunicazione, lingua, cultura

I bambini apprendono a comunicare verbalmente, a descrivere le proprie esperienze e il mondo, a conversare e dialogare, a riflettere sulla lingua, e si avvicinano alla lingua scritta. Attraverso la conoscenza e la consapevolezza della lingua materna e di altre lingue consolidano l'identità personale e culturale e si aprono verso altre culture.

I bambini giungono alla scuola dell'infanzia avendo acquisito le principali strutture linguistiche:

hanno appreso, nell'interazione con i familiari, la lingua materna, le sue intonazioni e i ritmi, le principali regole del discorso; sanno usare la lingua per esprimere le proprie intenzioni e i propri desideri e per interagire con gli altri; hanno osservato e appreso come le diverse persone comunicano tra loro; hanno avuto contatti con i messaggi prodotti dai media. Spesso hanno già incontrato lingue diverse.

La lingua diventa via via uno strumento con il quale giocare ed esprimersi in modi personali, creativi

e sempre più articolati; sul quale riflettere per comprenderne il funzionamento; attraverso il quale raccontare e dialogare, pensare logicamente, approfondire le conoscenze, chiedere spiegazioni e spiegare il proprio punto di vista, progettare, lasciare tracce.

Se opportunamente guidati, i bambini estendono il patrimonio lessicale, le competenze grammaticali, conversazionali, logiche e argomentative, confrontano la propria lingua materna con altre lingue, formulano ipotesi e si cimentano con l'esplorazione della lingua scritta. Possono apprendere efficacemente una seconda lingua purché il contesto sia dotato di senso, l'apprendimento avvenga in modo naturale, sia inserito nelle attività quotidiane e diventi esso stesso occasione di riflessione e di dialogo.

La scuola dell'infanzia ha il compito di promuovere in tutti i bambi-

ni la padronanza della lingua italiana e la consapevolezza dell'importanza dell'uso della propria lingua materna da parte dei bambini di origini culturali diverse. Offre la possibilità di vivere contesti di espressione-comunicazione nei quali il bambino possa imparare a utilizzare la lingua in tutte le sue funzioni e nelle forme necessarie per addentrarsi nei diversi campi di esperienza. Sollecita le pratiche linguistiche che mettano i bambini in condizione di scambiare punti di vista, confrontare le proprie interpretazioni attorno a fatti ed eventi, esprimere i propri pensieri, negoziare e condividere con gli altri le proprie opinioni. Incoraggia il progressivo avvicinarsi dei bambini alla lingua scritta, che potenzia e dilata gli orizzonti della comunicazione, attraverso la lettura di libri illustrati e l'analisi dei messaggi presenti nell'ambiente.

Traguardi per lo sviluppo della competenza

Il bambino sviluppa la padronanza d'uso della lingua italiana e arricchisce e precisa il proprio lessico.

Sviluppa fiducia e motivazione nell'esprimere e comunicare agli altri le proprie emozioni, le proprie domande, i propri ragionamenti e i propri pensieri attraverso il linguaggio verbale, utilizzandolo in modo differenziato e appropriato nelle diverse attività.

Racconta, inventa, ascolta e comprende le narrazioni e la lettura di storie, dialoga, discute, chiede spiegazioni e spiega, usa il linguaggio per progettare le attività e per definirne le regole.

Sviluppa un repertorio linguistico adeguato alle esperienze e agli apprendimenti compiuti nei diversi campi di esperienza.

Riflette sulla lingua, confronta lingue diverse, riconosce, apprezza e sperimenta la pluralità linguistica e il linguaggio poetico.

È consapevole della propria lingua materna.

Formula ipotesi sulla lingua scritta e sperimenta le prime forme di comunicazione attraverso la scrittura, anche utilizzando le tecnologie.

La conoscenza del mondo.**Ordine, misura, spazio, tempo, natura**

I bambini esplorano la realtà, imparando a organizzare le proprie esperienze attraverso azioni consapevoli quali il raggruppare, il comparare, il contare, l'ordinare, l'orientarsi e il rappresentare con disegni e con parole.

Attraverso le attività proposte, le organizzazioni dei fenomeni naturali e degli organismi viventi, le conversazioni, le attività ludiche, costruttive o progettuali, il bambino comincia a capire l'importanza di guardare sempre meglio i fatti del mondo, confrontando le proprie idee con le idee proposte dagli adulti e dagli altri bambini.

Partendo da situazioni di vita quotidiana, dal gioco, dalle domande e dai problemi che nascono dall'esperienza concreta il bambino comincia a costruire competenze trasversali quali: osservare, manipolare, interpretare i simboli per rappresentare significati; chiedere spiegazioni, riflettere, ipotizzare e discutere soluzioni; cogliere il punto di vista degli altri in relazione al proprio, nelle azioni e nelle comunicazioni; prevedere, anticipare, osservare, organizzare, ordinare gli oggetti e le esperienze; interagire con lo spazio in modo consapevole e compiere i primi tentativi per rappresentarlo; avvicinarsi al numero come segno e strumento per interpretare la realtà e interagire con essa; riflettere sulla misura, sull'ordine e sulla relazione; osservare i viventi, sempre in relazione con aspetti del mondo fisico, mossi

dalla curiosità verso di sé e verso l'ambiente naturale nonché verso le sue continue trasformazioni; progettare e perseguire progetti nel tempo documentandone gli sviluppi.

Nella scuola dell'infanzia i bambini apprendono a organizzarsi gradualmente nel tempo e nello spazio, a partire dai loro vissuti quotidiani di vita familiare, scolastica, ludica e facendo riferimento alle attività degli adulti e agli eventi naturali e culturali. Spazio e tempo sono legati tra loro nell'esperienza fondamentale del movimento, le cui caratteristiche di durata, estensione e rapidità costituiscono per i bambini sia elementi di analisi degli stessi movimenti direttamente osservati, sia criteri di interpretazione del cambiamento in generale.

I bambini acquisiscono consapevolezza del proprio corpo attraverso una corrispondente consapevolezza del mondo e viceversa: la prima «organizzazione fisica» del mondo esterno (forma, movimento, luce, calore, ecc.) si sviluppa in stretta e reciproca corrispondenza con i canali di percezione e motricità. In modo analogo il bambino mette in relazione le funzioni interne e le funzionalità esterne di qualunque organismo vivente e si accosta alla consapevolezza delle trasformazioni della materia mettendole in relazione con le esperienze del proprio corpo.

Il bambino può interpretare qualunque macchina, meccanismo, strumento, artefatto tecnologico che fa parte della sua esperienza mediante un contrappunto fra «come è fat-

to» e «cosa fa». L'intreccio fra linguaggio e azione nell'attività di conoscenza del bambino favorisce la scoperta della varietà degli aspetti del mondo e, al tempo stesso, promuove l'organizzazione culturale.

Il compito degli insegnanti è quello di rendere i bambini gradualmente consapevoli della ricchezza potenziale della loro esperienza quotidiana e dei modi in cui la cultura

dà forma a tale esperienza; di assecondarli e sostenerli nel processo dello sviluppo della competenza e nei loro primi tentativi di simbolizzare e formalizzare le conoscenze del mondo; di aiutarli e indirizzarli nel costruire le prime immagini del mondo e di sé che siano coerenti e significative, a percepire e coltivare il benessere che deriva dallo stare nell'ambiente naturale.

Traguardi per lo sviluppo della competenza

Il bambino raggruppa e ordina secondo criteri diversi, confronta e valuta quantità; utilizza semplici simboli per registrare; compie misurazioni mediante semplici strumenti.

Colloca correttamente nello spazio se stesso, oggetti, persone; segue correttamente un percorso sulla base di indicazioni verbali.

Si orienta nel tempo della vita quotidiana.

Riferisce eventi del passato recente dimostrando consapevolezza della loro collocazione temporale; formula correttamente riflessioni e considerazioni relative al futuro immediato e prossimo. Coglie le trasformazioni naturali.

Osserva i fenomeni naturali e gli organismi viventi sulla base di criteri o ipotesi, con attenzione e sistematicità.

Prova interesse per gli artefatti tecnologici, li esplora e sa scoprirne funzioni e possibili usi.

È curioso, esplorativo, pone domande, discute, confronta ipotesi, spiegazioni, soluzioni e azioni.

Utilizza un linguaggio appropriato per descrivere le osservazioni o le esperienze.

LA SCUOLA DEL PRIMO CICLO

Il primo ciclo d'istruzione comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, già elementare e media. Esso ricopre un arco di tempo fondamentale per l'apprendimento e per la costruzione dell'identità degli alunni, nel quale si pongono le basi e si sviluppano le competenze indispensabili per conti-

nuare ad apprendere a scuola e lungo l'intero arco della vita.

La finalità del primo ciclo è la promozione del pieno sviluppo della persona. Per realizzarla la scuola concorre con altre istituzioni alla rimozione di ogni ostacolo alla frequenza; cura l'accesso facilitato per gli alunni con disabilità, previene l'evasione dell'obbligo scolastico e contrasta la dispersione; persegue con ogni mez-

zo il miglioramento della qualità del sistema di istruzione.

In questa prospettiva la scuola accompagna gli alunni nell'elaborare il senso della propria esperienza, promuove la pratica consapevole della cittadinanza attiva e l'acquisizione degli alfabeti di base della cultura.

Il senso dell'esperienza

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, per prendere consapevolezza delle sue potenzialità e risorse, per progettare percorsi esperienziali e verificare gli esiti conseguiti in relazione alle attese.

La scuola favorisce lo sviluppo delle capacità necessarie per imparare a leggere le proprie emozioni e a gestirle, per rappresentarsi obiettivi non immediati e perseguirli.

Promuove inoltre quel primario senso di responsabilità che si traduce nel fare bene il proprio lavoro e nel portarlo a termine, nell'aver cura di sé, degli oggetti, degli ambienti che si frequentano, sia naturali sia sociali.

Sollecita gli alunni a un'attenta riflessione sui comportamenti di gruppo al fine di individuare quegli atteggiamenti che violano la dignità della persona e il rispetto reciproco, li orienta a sperimentare contesti di relazione dove sviluppare atteggiamenti positivi e realizzare pratiche collaborative.

Segue con attenzione le diverse condizioni di sviluppo e di elaborazione dell'identità di genere, che nella preadolescenza ha la sua stagione cruciale.

Facilita le condizioni di fruizione e produzione della comunicazione tra coetanei e dei messaggi provenienti dalla società nelle loro molteplici forme.

Crea contesti in cui gli alunni sono indotti a riflettere per comprendere la realtà e se stessi, diventano consapevoli che il proprio corpo è un bene da rispettare e tutelare, trovano stimoli al pensare analitico e critico, coltivano la fantasia e il pensiero divergente, si confrontano per ricercare significati ed elaborare mappe cognitive.

Di fronte alla complessa realtà sociale, la scuola ha bisogno di stabilire con i genitori rapporti non episodici o dettati dall'emergenza, ma costruiti dentro un progetto educativo condiviso e continuo. La consapevolezza dei cambiamenti intervenuti nella società e nella scuola richiede la messa in atto di un rinnovato rapporto di corresponsabilità formativa con le famiglie, in cui con il dialogo si costruiscano cornici di riferimento condivise e si dia corpo a una progettualità comune.

L'alfabetizzazione culturale di base

Il compito specifico del primo ciclo è quello di promuovere l'alfabetizzazione di base attraverso l'acquisizione dei linguaggi simbolici che costi-

tuiscono la struttura della nostra cultura, in un orizzonte allargato alle altre culture con cui conviviamo.

Si tratta di una alfabetizzazione culturale e sociale, che include quella strumentale e la potenza con un ampliamento e un approfondimento della prospettiva attraverso i linguaggi delle varie discipline.

La *scuola primaria* mira all'acquisizione degli apprendimenti di base, come primo esercizio dei diritti costituzionali. Ai bambini e alle bambine che la frequentano va offerta l'opportunità di sviluppare le dimensioni cognitive, emotive, affettive, sociali, corporee, etiche e religiose, e di acquisire i saperi irrinunciabili. Si pone come scuola formativa che, attraverso gli alfabeti delle discipline, permette di esercitare differenti potenzialità di pensiero, ponendo così le premesse per lo sviluppo del pensiero riflessivo e critico. Per questa via si formano cittadini consapevoli e responsabili a tutti i livelli, da quello locale a quello europeo.

La padronanza degli alfabeti di base è ancor più importante per bambini che vivono in situazioni di svantaggio: più solide saranno le strumentalità apprese nella scuola primaria, maggiori saranno le probabilità di inclusione sociale e culturale attraverso il sistema dell'istruzione.

La *scuola secondaria di primo grado* rappresenta la fase in cui si realizza l'accesso alle discipline come punti di vista sulla realtà e come modalità di interpretazione, simbolizzazione e rappresentazione del mondo.

La valorizzazione delle discipline avviene pienamente quando si evitano due rischi: sul piano culturale, quello della frammentazione dei saperi; sul piano didattico, quello della impostazione trasmissiva. Rispetto al primo, le discipline non vanno presentate come territori da proteggere definendo confini rigidi, ma come chiavi interpretative. I problemi complessi richiedono, per essere esplorati, che i diversi punti di vista disciplinari interessati dialoghino e che si presti attenzione alle zone di confine e di cerniera fra discipline. Le esperienze interdisciplinari sono finalizzate a trovare interconnessioni e raccordi fra le indispensabili conoscenze disciplinari e a formulare in modo adeguato i problemi complessi posti dalla condizione umana nel mondo odierno e dallo stesso sapere. La comprensione di specifici temi e problemi, infatti, non si realizza soltanto con l'introduzione ai quadri teorici e metodologici propri di ciascuna disciplina, ma anche mediante approcci integrati, atti a meglio focalizzare la complessità del reale e a promuovere modalità di elaborazione progressivamente più complesse.

Nella scuola secondaria di primo grado vengono favorite una più approfondita padronanza delle discipline e una articolata organizzazione delle conoscenze, nella prospettiva della elaborazione di un sapere integrato.

Le competenze sviluppate nell'ambito delle singole discipline concorrono a loro volta alla promozione di competenze più ampie e trasver-

sali, che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la partecipazione attiva alla vita sociale, nella misura in cui sono orientate ai valori della convivenza civile e del bene comune. Le competenze per l'esercizio della cittadinanza attiva sono promosse continuamente nell'ambito di tutte le attività di apprendimento, utilizzando e finalizzando opportunamente i contributi che ciascuna disciplina può offrire.

La cittadinanza

È compito peculiare di questo ciclo scolastico porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva, potenziando e ampliando gli apprendimenti promossi nella scuola dell'infanzia.

L'educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà. Questa fase del processo formativo è il terreno favorevole per lo sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile.

Obiettivi irrinunciabili dell'educazione alla cittadinanza sono la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l'impegno a elaborare idee e a promuovere azioni fi-

nalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita.

Gli allievi imparano a riconoscere e a rispettare i valori sanciti nella Costituzione della Repubblica Italiana, in particolare i diritti inviolabili di ogni essere umano (art. 2), il riconoscimento della pari dignità sociale (art. 3), il dovere di contribuire in modo concreto alla qualità della vita della società (art. 4), la libertà di religione (art. 8), le varie forme di libertà (articoli 13-21).

Parte integrante dei diritti costituzionali e di cittadinanza è il diritto alla parola (art. 21). Attraverso la parola si negoziano i significati e si opera per sanare le divergenze prima che sfocino in conflitti.

È compito ineludibile del primo ciclo garantire un adeguato livello di uso e di controllo della lingua italiana, in rapporto di complementarità con gli idiomi nativi e le lingue comunitarie. La lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi. La lingua scritta, in particolare, rappresenta un mezzo importante per l'organizzazione del pensiero e della riflessione e per l'accesso ai beni culturali.

Così intesa, la scuola diventa luogo privilegiato di confronto libero e pluralistico.

L'ambiente di apprendimento

Il primo ciclo, nella sua articolazione di scuola primaria e secondaria di primo grado, persegue efficacemente le finalità che gli sono asse-

gnate nella misura in cui si costituisce come un contesto idoneo a promuovere apprendimenti significativi e a garantire il successo formativo per tutti gli alunni.

A tal fine è possibile individuare, nel rispetto della libertà di insegnamento, alcune impostazioni metodologiche di fondo.

Valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni, per ancorarvi nuovi contenuti. Nel processo di apprendimento l'alunno porta la ricchezza di esperienze e conoscenze, mette in gioco aspettative ed emozioni, si presenta con una dotazione di informazioni, abilità, modalità di apprendere, che l'azione didattica può opportunamente richiamare, esplorare, problematizzare. In questo modo l'allievo riesce a dare senso e significato a quello che va imparando.

Attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, per fare in modo che non diventino disuguaglianze. Le classi scolastiche sono oggi caratterizzate da molteplici diversità, legate alle differenze nei modi di apprendere, ai livelli di apprendimento raggiunti, alle specifiche inclinazioni e ai personali interessi, ma anche a condizioni particolari, che possono essere causa di difficoltà nell'apprendimento, oppure a particolari stati emotivi e affettivi. La scuola deve progettare e realizzare percorsi didattici specifici per rispondere ai bisogni educativi degli allievi. Particolare attenzione va rivolta agli alunni con cittadinanza non italiana i quali, al di là dell'integrazione sociale, devono affrontare sia il problema di ac-

quisire un primo livello di padronanza della lingua italiana per comunicare, sia un livello più avanzato per proseguire nel proprio itinerario di istruzione. L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole comuni, inoltre, anche se è da tempo un fatto culturalmente e normativamente acquisito e un'esperienza consolidata nella pratica, richiede maggiori attenzioni e una rinnovata progettualità, utilizzando anche le varie forme di flessibilità previste dall'autonomia e le opportunità offerte dalle tecnologie.

Favorire l'esplorazione e la scoperta, al fine di promuovere la passione per la ricerca di nuove conoscenze. In questa prospettiva, la problematizzazione svolge una funzione insostituibile: sollecita gli alunni a individuare problemi, a sollevare domande, a mettere in discussione le mappe cognitive già elaborate, a trovare piste d'indagine adeguate ai problemi, a cercare soluzioni anche originali attraverso un pensiero divergente e creativo.

Incoraggiare l'apprendimento collaborativo. Imparare non è solo un processo individuale. La dimensione comunitaria dell'apprendimento svolge un ruolo significativo. In tal senso, molte sono le forme di interazione e collaborazione che possono essere introdotte (dall'aiuto reciproco all'apprendimento nel gruppo cooperativo, all'apprendimento tra pari...), sia all'interno della classe, sia attraverso la formazione di gruppi di lavoro con alunni di classi e di età diverse.

Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere, al fine di «imparare ad apprendere». Riconoscere le difficoltà incontrate e le strategie adottate per superarle, prendere atto degli errori commessi, ma anche comprendere le ragioni di un insuccesso, conoscere i propri punti di forza, sono tutte competenze necessarie a rendere l'alunno consapevole del proprio stile di apprendimento e capace di sviluppare autonomia nello studio. Occorre che l'alunno sia attivamente impegnato nella costruzione del suo sapere, sia sollecitato a riflettere su quanto impara, sia incoraggiato a esplicitare i suoi modi di comprendere e a comunicare ad altri i traguardi raggiunti. Ogni alunno va posto nelle condizioni di capire il compito assegnato, valutare le difficoltà e stimare le proprie abilità, imparando così a riflettere sul proprio comportamento, valutare gli esiti delle proprie azioni e trarne considerazioni per migliorare.

Realizzare percorsi in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio è una modalità di lavoro che incoraggia la sperimentazione e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare-realizzare-valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e che può essere attivata sia all'interno sia all'esterno della scuola, valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento.

L'acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile e polivalente degli spazi usuali della scuola, ma anche la

disponibilità di luoghi attrezzati che facilitino il processo di esplorazione e di ricerca: per le scienze, l'informatica, le lingue comunitarie, la produzione musicale, il teatro, le attività pittoriche, la motricità...

Particolare importanza assume la biblioteca scolastica, da intendersi come luogo deputato alla lettura ma anche all'ascolto e alla scoperta di libri, che sostiene l'apprendimento autonomo e continuo; un luogo pubblico, fra scuola e territorio, che favorisce la partecipazione delle famiglie, agevola i percorsi di integrazione delle famiglie immigrate, crea ponti tra lingue, linguaggi, religioni e culture.

DISCIPLINE E AREE DISCIPLINARI

Area linguistico-artistico- espressiva

L'apprendimento delle lingue e dei linguaggi non verbali si realizza con il concorso di più discipline: lingua italiana; lingue comunitarie; musica; arte-immagine; corpo-movimento-sport.

Tutte queste discipline, pur mantenendo un ambito di apprendimento proprio, storicamente e convenzionalmente organizzato intorno a specifici temi e problemi, a metodi e a linguaggi propri, concorrono a definire un'area sovradisciplinare, in cui esse ritrovano una comune matrice antropologica nell'esigenza comunicativa dell'uomo e nell'esplicazione di facoltà uniche e peculiari del pensiero umano. Gli esseri uma-

ni, infatti, con i linguaggi verbali, iconici, sonori e corporei hanno da sempre attuato la loro propensione a narrare e a descrivere spazi, personaggi e situazioni sia reali sia virtuali, a elaborare idee e a rappresentare sentimenti comuni creando l'immaginario collettivo, attraverso il quale è stato elaborato e trasmesso il patrimonio di valori estetici, culturali, religiosi, etici e civili di una comunità. Nel delineare un curriculum dell'area, la dimensione trasversale e quella specifica di ogni disciplina vanno tenute entrambe presenti; si devono favorire gli apprendimenti disciplinari specifici e l'integrazione dei linguaggi per ampliare la gamma di possibilità espressive.

L'alunno sarà guidato alla scoperta delle potenzialità comunicative ed espressive che le discipline offrono e all'apprendimento sempre più autonomo delle forme utili a rappresentare la sua personalità e il mondo che lo circonda. È utile che egli abbia l'occasione di riflettere sul diverso significato che messaggi simili possono assumere, privilegiando i codici tipici di una disciplina o quelli di un'altra, allo scopo di apprezzare, valutare e utilizzare la varietà di espressioni a sua disposizione.

Il linguaggio del corpo collabora alla comunicazione artistica (nella mimica, nella gestualità teatrale, nel balletto) e alla comunicazione quotidiana, con la gestualità, ma anche con le diverse modalità attraverso le quali il corpo occupa lo spazio.

La realizzazione guidata di operazioni di traduzione da un codice a

un altro darà la possibilità all'alunno di conoscere sia gli elementi comuni dei vari linguaggi sia nello stesso tempo la specificità da loro assunta all'interno di un particolare codice. L'alunno apprenderà, altresì, a sperimentare le possibilità espressive della commistione di più linguaggi attraverso la comprensione e la produzione di ipertesti.

L'alunno sarà guidato a riflettere sul fatto che nella realtà quotidiana raramente un solo linguaggio assolve il compito di realizzare una comunicazione efficace. Infatti, non solo nella comunicazione espressiva, ma anche in quella funzionale, propria della realtà quotidiana, i vari linguaggi si supportano e si integrano a vicenda, allo scopo di creare forme di comunicazione potenziata.

La presenza delle lingue comunitarie nella stessa area della lingua italiana darà l'occasione all'alunno di esplorare i caratteri specifici del linguaggio verbale e di avviare riflessioni sulla lingua che sfruttino le conoscenze e le competenze linguistiche già acquisite, individuando omogeneità e differenze, stabilità e variabilità delle lingue. Le lingue, quella nativa e le altre, valorizzano le possibilità specifiche del linguaggio verbale di essere usato come strumento di riflessione e di metacognizione.

Nel progettare le attività di apprendimento si terrà conto nel tempo che le diverse esperienze culturali degli alunni condizionano la percezione, la sensibilità, la gestione del corpo e la gestione dello spazio. È necessario quindi che i curricoli sia-

no sempre pensati in una prospettiva interculturale e comunque attenta ai reali punti di partenza degli alunni.

Nella crescita delle capacità espressive giocano un ruolo importante le nuove tecnologie, il cui sviluppo rappresenta uno dei caratteri originali della società dell'informazione. Esse forniscono nuovi linguaggi multimediali per l'espressione, la costruzione e la rappresentazione delle conoscenze, sui quali è necessario che lo studente maturi competenze specifiche.

Italiano

Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio. Per realizzare queste finalità estese e trasversali, è necessario che l'apprendimento della lingua sia oggetto di specifiche attenzioni da parte di tutti i docenti, che in questa prospettiva coordineranno le loro attività.

Nel nostro Paese, l'apprendimento della lingua avviene oggi in uno spazio antropologico caratterizzato da una varietà di elementi: la persistenza, anche se quanto mai ineguale e diversificata, della dialettologia; la ricchezza e la varietà delle lingue minoritarie; la compresenza di più lingue anche extracomunitarie. Tutto questo comporta che nell'esperienza di molti studenti l'italiano rappresenti una seconda lin-

gua. È necessario, pertanto, che l'apprendimento della lingua italiana avvenga sempre a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli alunni hanno già maturato nell'idioma nativo.

Nel primo ciclo grande importanza ha lo sviluppo del linguaggio orale in forme via via più controllate. La pratica delle abilità linguistiche orali nella comunità scolastica passa attraverso la predisposizione di ambienti sociali di apprendimento idonei allo scambio linguistico, all'interazione, alla costruzione di significati, alla condivisione di conoscenze, alla negoziazione di punti di vista. È nell'interazione che si sviluppa l'identità linguistica di ogni soggetto e si creano le premesse per elaborare significati accettati dall'intera comunità.

La lettura va praticata su una grande varietà di testi, per scopi diversi e con strategie funzionali al compito, per permettere all'alunno l'accesso ai testi anche in modo autonomo. La consuetudine con i libri pone le basi per una pratica di lettura come attività autonoma e personale che duri per tutta la vita. Per questo occorre assicurare le condizioni (biblioteche scolastiche, accesso ai libri, itinerari di ricerca, ecc.) da cui sorgono bisogni e gusto di esplorazione dei testi scritti.

La pratica della lettura è proposta come momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità

di concentrazione e di riflessione critica, quindi come attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell'alunno.

Obiettivo strategico per la scuola primaria diviene non soltanto insegnare la strumentalità del leggere, ma attivare i numerosi e complessi processi cognitivi sottesi al comprendere. Ogni insegnante favorirà con apposite attività il superamento degli ostacoli alla comprensione dei testi che possono annidarsi a livello lessicale o sintattico oppure al livello della strutturazione logico-concettuale.

Ruolo primario assume il leggere per soddisfare il piacere estetico dell'incontro con il testo letterario e il gusto intellettuale della ricerca di risposte a domande di senso. La lettura connessa con lo studio e l'apprendimento e la lettura più spontanea, legata ad aspetti estetici o emotivi, vanno parimenti praticate in quanto rispondono a bisogni presenti nella persona.

L'alunno apprenderà la scrittura attraverso la lettura e la produzione, prima guidata poi autonoma, di una grande varietà di testi funzionali e creativi, sempre finalizzati ai bisogni comunicativi degli alunni e inseriti in contesti motivanti. L'acquisizione della competenza strumentale della scrittura, entro i primi due anni di scuola, non esaurisce la complessità dell'insegnare e dell'imparare a scrivere testi. Vista nel suo compiersi, la scrittura di un testo si presenta come un processo complesso nel quale si riconoscono fasi, dall'ideazione agli abbozzi di pianificazione, alla prima

stesura, alla revisione, ecc. Ogni fase richiede specifiche strategie di apprendimento – sempre aperte alla creatività e all'imprevedibilità degli apporti individuali degli allievi – e pratica.

L'obiettivo primario (che non esclude il raggiungimento di traguardi più complessi, sempre possibili) sarà quello di portare gli allievi a scrivere in modo chiaro, preciso e semplice; gli allievi dovrebbero poter controllare, oltre alle scelte lessicali e sintattiche, anche gli elementi relativi all'organizzazione logico-concettuale del testo, e quindi sviluppare la capacità di ordinare, raggruppare, esplicitare tutte le informazioni necessarie al raggiungimento dello scopo.

La scrittura sarà appresa con gradualità, dalla produzione iniziale di testi brevi e semplici, fino alla realizzazione di testi complessi. Particolare cura sarà dedicata all'apprendimento della scrittura come strumento per conoscere e rappresentare gli aspetti della propria personalità e del mondo circostante, individuando nelle forme di scrittura narrative e autobiografiche un modo per ordinare e dare un senso alle proprie esperienze.

Lo sviluppo del senso estetico e del gusto letterario avverrà sin dai primi anni della scuola primaria su testi scelti tra esempi culturalmente validi della letteratura per l'infanzia. L'acquisizione precoce della capacità di interrogare i testi, per cercare in essi risposte che contribuiscano all'arricchimento culturale e alla maturazione della personalità dell'alun-

no, sarà la premessa di una buona educazione linguistica e letteraria, che dovrà consolidarsi nel tempo.

Nella scuola secondaria di primo grado la lettura di alcuni testi del patrimonio letterario italiano e dialettale, opportunamente selezionati in ragione dell'età e della maturità dei ragazzi, deve indurre alla discussione, a ipotesi interpretative, al confronto dei punti di vista. Si attingerà alle opere della nostra più alta tradizione letteraria, come a esempio alcuni versi tratti da Dante, per costruire una solida base culturale.

La frequentazione assidua di testi di diverso genere permetterà all'alunno di individuare i modelli che ne sono alla base e di assumerli come riferimenti nelle proprie produzioni comunicative. Ogni tipo testuale sarà appreso come una forma comunicativa storicamente determinata dalle convenzioni, dalle tradizioni culturali, letterarie e linguistiche, quindi variabile nel tempo. Attenzione va posta all'arricchimento del patrimonio lessicale dell'alunno, il cui ampliamento è obiettivo condiviso da tutti i docenti per la parte di vocabolario di base e di parole comuni alle varie discipline; inoltre, gradualmente e in stretto raccordo con i contenuti, ogni area curerà l'apprendimento dei termini specifici di ogni disciplina come chiave per il possesso dei concetti.

La riflessione sulla lingua partirà dall'osservazione degli usi linguistici per giungere a generalizzazioni astratte. Essa contribuirà ad apprendere a riformulare frasi e testi e a una

maggiore duttilità nel capire e produrre enunciati e testi; contribuirà altresì all'apprendimento di altre lingue europee, fornendo la base per riferimenti e per confronti che hanno lo scopo di individuare similitudini e differenze, relazioni. Essa si concretterà nella progressiva capacità di nominare e riconoscere nei testi le diverse categorie grammaticali presenti in italiano (articolo, sostantivo, aggettivo, verbo, avverbio, ecc.), e infine le categorie sintattiche essenziali (frasi semplici e complesse, soggetto, predicato, oggetto diretto, ecc.).

La lettura di testi e la riflessione sulle forme espressive porteranno l'alunno a cogliere lo sviluppo storico della lingua italiana, a interessarsi alla sua evoluzione nel tempo e nello spazio determinata dai suoi forti legami con le trasformazioni sociali e culturali, con gli sviluppi scientifici, economici, tecnologici. Una sensibilizzazione agli apporti che all'italiano provengono da altre lingue e culture, europee in primo luogo, ma anche della più vasta area del Mediterraneo, costituisce un'importante risorsa per l'educazione interculturale. La percezione dei tratti più caratteristici della propria varietà regionale della lingua italiana agevolerà il legame con i dialetti e ne farà scoprire la vitalità espressiva. L'alunno sarà guidato al riconoscimento della ricchezza idiomatica presente sul suo territorio come premessa alla scoperta delle lingue minoritarie presenti in Italia.

Incanalando la naturale disposizione dell'alunno al gioco e all'in-

venzione, si avrà cura di favorire la scoperta graduale dei mezzi di cui la lingua dispone per sviluppare una sempre più piena consapevolezza della ricchezza, della flessibilità e della creatività della lingua stessa. Attraverso la fruizione e la produzione di testi fantastici e ludici, l'alunno sperimenterà fin dai primi anni le potenzialità espressive della lingua italiana (e più in generale del linguaggio verbale). Egli apprenderà inoltre le possibilità della lingua di fondersi con altri linguaggi e con altri mezzi, in forme di comunicazione interdisciplinari e multimediali. Una particolare attenzione sarà dedicata, per la rilevanza assunta nella nostra cultura, al legame fra la lingua e la musica in ambito artistico.

L'uso della lingua è espressione delle facoltà intellettive e aiuterà l'alunno a rendere rigoroso il suo pensiero. In questa prospettiva metacognitiva, anche la riflessione sulla lingua servirà per sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare. Nel curare l'apprendimento della lingua, gli insegnanti terranno conto delle fasi dello sviluppo cognitivo dell'alunno, impegnandolo con gradualità in attività adeguate alla sua età.

L'eventuale presenza di alunni con disabilità sarà l'occasione per accrescere la qualità dell'apprendimento dell'intero gruppo classe. Le nuove strategie adottate possono diventare un contributo straordinario perché tutti maturino competenze metacognitive e organizzative.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

L'alunno partecipa a scambi comunicativi con compagni e docenti (conversazione, discussione, scambi epistolari...) attraverso messaggi semplici, chiari e pertinenti, formulati in un registro il più possibile adeguato alla situazione.

Comprende testi di tipo diverso in vista di scopi funzionali, di intrattenimento e/o svago, di studio, ne individua il senso globale e/o le informazioni principali, utilizza strategie di lettura funzionali agli scopi.

Legge testi letterari di vario genere appartenenti alla letteratura dell'infanzia, sia a voce alta, con tono di voce espressivo, sia con lettura silenziosa e autonoma, riuscendo a formulare su di essi semplici pareri personali.

Produce testi (di invenzione, per lo studio, per comunicare) legati alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre, rielabora testi manipolandoli, parafrasandoli, completandoli, trasformandoli (parafrasi e riscrittura).

Sviluppa gradualmente abilità funzionali allo studio estrapolando dai testi scritti informazioni su un dato argomento utili per l'esposizione orale e la memorizzazione, acquisendo un primo nucleo di terminologia specifica, raccogliendo impressioni personali e/o collettive, registrando opinioni proprie o altrui.

Svolge attività esplicite di riflessione linguistica su ciò che si dice o si scrive, si ascolta o si legge, mostra di cogliere le operazioni che si fanno quando si comunica e le diverse scelte determinate dalla varietà di situazioni in cui la lingua si usa.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria

Ascoltare e parlare

- Interagire in una conversazione formulando domande e dando risposte pertinenti su argomenti di esperienza diretta.
- Comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe.
- Seguire la narrazione di testi ascoltati o letti mostrando di saperne cogliere il senso globale.
- Raccontare oralmente una storia personale o fantastica rispettando l'ordine cronologico e/o logico.
- Comprendere e dare semplici istruzioni su un gioco o un'attività che si conosce bene.

Leggere

- Leggere testi (narrativi, descrittivi, informativi) cogliendo l'argomento centrale, le informazioni essenziali, le intenzioni comunicative di chi scrive.
- Comprendere testi di tipo diverso in vista di scopi funzionali, pratici, di intrattenimento e/o di svago.
- Leggere semplici e brevi testi letterari sia poetici sia narrativi, mostrando di saperne cogliere il senso globale.

Scrivere

- Produrre semplici testi di vario tipo legati a scopi concreti (per utilità personale, per stabilire rapporti interpersonali) e connessi con situazioni quotidiane (contesto scolastico e/o familiare).

- Produrre testi legati a scopi diversi (narrare, descrivere, informare).
- Comunicare per iscritto con frasi semplici e compiute, strutturate in un breve testo che rispetti le fondamentali convenzioni ortografiche.

Riflettere sulla lingua

- Compiere semplici osservazioni su testi e discorsi per rilevarne alcune regolarità.
- Attivare semplici ricerche su parole ed espressioni presenti nei testi.
- Conoscere le parti variabili del discorso e gli elementi principali della frase semplice.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

Ascoltare e parlare

- Cogliere l'argomento principale dei discorsi altrui.
- Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola, ponendo domande pertinenti e chiedendo chiarimenti.
- Riferire su esperienze personali organizzando il racconto in modo essenziale e chiaro, rispettando l'ordine cronologico e/o logico e inserendo elementi descrittivi funzionali al racconto.
- Cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria opinione su un argomento con un breve intervento preparato in precedenza.
- Comprendere le informazioni essenziali di un'esposizione, di istru-

zioni per l'esecuzione di compiti, di messaggi trasmessi dai media (annunci, bollettini...).

- Organizzare un breve discorso orale su un tema affrontato in classe o una breve esposizione su un argomento di studio utilizzando una scaletta.

Leggere

- Leggere testi narrativi e descrittivi, sia realistici sia fantastici, distinguendo l'invenzione letteraria dalla realtà.
- Sfruttare le informazioni della titolazione, delle immagini e delle didascalie per farsi un'idea del testo che si intende leggere.
- Leggere e confrontare informazioni provenienti da testi diversi per farsi un'idea di un argomento, per trovare spunti a partire dai quali parlare o scrivere.
- Ricercare informazioni in testi di diversa natura e provenienza per scopi pratici e/o conoscitivi applicando semplici tecniche di supporto alla comprensione (come, per esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi, ecc.).
- Seguire istruzioni scritte per realizzare prodotti, per regolare comportamenti, per svolgere un'attività, per realizzare un procedimento.
- Leggere semplici e brevi testi letterari sia poetici sia narrativi mostrando di riconoscere le caratteristiche essenziali che li contraddistinguono (versi, strofe, rime, ripetizione di suoni, uso delle parole e dei significati) ed esprimendo semplici pareri personali su di essi.

- Leggere ad alta voce un testo noto e, nel caso di testi dialogati letti a più voci, inserirsi opportunamente con la propria battuta, rispettando le pause e variando il tono della voce.

Scrivere

- Raccogliere le idee, organizzarle per punti, pianificare la traccia di un racconto o di un'esperienza.
- Produrre racconti scritti di esperienze personali o vissute da altri e che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni.
- Produrre testi creativi sulla base di modelli dati (filastrocche, racconti brevi, poesie).
- Scrivere una lettera indirizzata a destinatari noti, adeguando le forme espressive al destinatario e alla situazione di comunicazione.
- Esprimere per iscritto esperienze, emozioni, stati d'animo sotto forma di diario.
- Realizzare testi collettivi in cui si fanno resoconti di esperienze scolastiche, si illustrano procedimenti per fare qualcosa, si registrano opinioni su un argomento trattato in classe.
- Compiere operazioni di rielaborazione sui testi (parafrasare un racconto, riscrivere apportando cambiamenti di caratteristiche, sostituzioni di personaggi, punti di vista, riscrivere in funzione di uno scopo dato...).
- Produrre testi corretti dal punto di vista ortografico, morfosintattico, lessicale, in cui siano rispettate le funzioni sintattiche e semantiche dei principali segni interpuntivi.

Riflettere sulla lingua

- Riconoscere e denominare le parti principali del discorso e gli elementi basilari di una frase; individuare e usare in modo consapevole modi e tempi del verbo; riconoscere in un testo i principali connettivi (temporali, spaziali, logici); analizzare la frase nelle sue funzioni (predicato e principali complementi diretti e indiretti).
- Conoscere i principali meccanismi di formazione e derivazione delle parole (parole semplici, derivate, composte, prefissi e suffissi).
- Comprendere le principali relazioni tra le parole (somiglianze, differenze) sul piano dei significati.
- Comprendere e utilizzare il significato di parole e termini specifici legati alle discipline di studio.
- Utilizzare il dizionario come strumento di consultazione per trovare una risposta ai propri dubbi linguistici.
- Riconoscere la funzione dei principali segni interpuntivi.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

L'alunno è capace di interagire in modo efficace in diverse situazioni comunicative, sostenendo le proprie idee con testi orali e scritti, che siano sempre rispettosi delle idee degli altri. Egli ha maturato la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.

Usa in modo efficace la comunicazione orale e scritta per collaborare con gli altri, per esempio nella realizzazione di giochi, nell'elaborazione di progetti e nella valutazione dell'efficacia di diverse soluzioni di un problema.

Nelle attività di studio, personali e collaborative, usa i manuali delle discipline o altri testi di studio, al fine di ricercare, raccogliere e rielaborare i dati, le informazioni, i concetti e le esperienze necessarie, anche con l'utilizzo di strumenti informatici.

Legge con interesse e con piacere testi letterari di vario tipo e comincia a manifestare gusti personali per quanto riguarda opere, autori e generi letterari, sui quali scambia opinioni con compagni e con insegnanti.

Alla fine di un percorso didattico produce con l'aiuto dei docenti e dei compagni semplici ipertesti, utilizzando in modo efficace l'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori.

Ha imparato ad apprezzare la lingua come strumento attraverso il quale può esprimere stati d'animo, rielaborare esperienze ed esporre punti di vista personali. È capace di utilizzare le conoscenze metalinguistiche per migliorare la comunicazione orale e scritta.

Varia opportunamente i registri informale e formale in base alla situazione comunicativa e agli interlocutori; riconosce e usa termini specialistici in base ai campi di discorso.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Ascoltare e parlare

- Utilizzare le proprie conoscenze sui tipi di testo da ascoltare mettendo in atto strategie differenziate (per esempio se si tratta di una relazione, di una conferenza o di una spiegazione cogliere le espressioni che segnalano le diverse parti del testo).
- Ascoltare testi prodotti e/o letti da altri, in situazioni scolastiche e/o trasmessi dai media, riconoscendone la fonte e individuando: scopo, argomento e informazioni principali, punto di vista dell'emittente.
- Ascoltare testi applicando tecniche di supporto alla comprensione durante l'ascolto (prendere appunti per seguire lo sviluppo di un discorso utilizzando abbreviazioni, parole-chiave, brevi frasi riassuntive, segni convenzionali) e dopo l'ascolto (rielaborazione degli appunti presi per riutilizzarli anche a distanza di tempo).
- Riconoscere, all'ascolto, alcuni elementi ritmici e sonori del testo poetico.
- Intervenire in una conversazione e/o in una discussione rispettando tempi e turni di parola, tenendo conto del destinatario ed eventualmente riformulando il proprio discorso in base alle reazioni altrui.
- Raccontare oralmente esperienze personali selezionando informa-

zioni significative in base allo scopo, ordinandole in base a un criterio logico-cronologico, esplicitandole in modo chiaro ed esauriente e usando un registro adeguato all'argomento e alla situazione.

- Riferire oralmente su un argomento di studio esplicitando lo scopo e presentando in modo chiaro l'argomento: esporre le informazioni secondo un ordine prestabilito e coerente, usare un registro adeguato all'argomento e alla situazione, controllare il lessico specifico, precisando fonti e servendosi eventualmente di materiali di supporto (cartine, tabelle, grafici).

Leggere

- Leggere ad alta voce in modo espressivo testi noti raggruppando le parole legate dal significato e usando pause e intonazioni per seguire lo sviluppo del testo e permettere a chi ascolta di capire.
- Leggere in modalità silenziosa testi di varia natura e provenienza applicando tecniche di supporto alla comprensione (sottolineature, note a margine, appunti) e mettendo in atto strategie differenziate (lettura orientativa, selettiva, analitica).
- Ricavare informazioni esplicite e implicite da testi informativi ed espositivi per documentarsi su un argomento specifico e/o per realizzare scopi pratici.
- Confrontare, su uno stesso argomento, informazioni ricavabili da

più fonti, selezionando quelle ritenute più significative.

- Riformulare in modo sintetico le informazioni selezionate da un testo e riorganizzarle in modo personale (liste di argomenti, riassunti schematici, mappe, tabelle).
- Usare in modo funzionale le varie parti di un manuale di studio: indice, capitoli, titoli, sommari, testi, riquadri, immagini, didascalie, apparati grafici.
- Comprendere testi letterari di vario tipo e forma (racconti, novelle, romanzi, poesie) individuando personaggi, loro caratteristiche, ruoli, relazioni e motivazione delle loro azioni; ambientazione spaziale e temporale; relazioni causali, tema principale e temi di sfondo; il genere di appartenenza e le tecniche narrative usate dall'autore.
- Comprendere testi descrittivi, individuando gli elementi della descrizione, la loro collocazione nello spazio, le caratteristiche essenziali, il punto di vista dell'osservatore.
- Comprendere tesi centrale, argomenti a sostegno e intenzione comunicativa di semplici testi argomentativi su temi affrontati in classe.

Scrivere

- Conoscere e applicare le procedure di ideazione, pianificazione, stesura e revisione del testo a partire dall'analisi del compito di scrittura: servirsi di strumenti per la raccolta e l'organizzazione delle idee (liste di argomenti, mappe, scalet-

te); utilizzare criteri e strumenti per la revisione del testo in vista della stesura definitiva; rispettare le convenzioni grafiche: utilizzo dello spazio, rispetto dei margini, titolazione, impaginazione.

- Scrivere testi corretti dal punto di vista ortografico, morfosintattico, lessicale.
- Scrivere testi dotati di coerenza e organizzati in parti equilibrate fra loro.
- Scrivere testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) adeguati a: situazione, argomento, scopo, destinatario, registro.
- Scrivere testi di forma diversa (avvisi, biglietti, istruzioni per l'uso, lettere private e pubbliche, diari personali e di bordo, schede informative, relazioni su argomenti di studio, trafiletti, articoli di cronaca, recensioni, commenti) sulla base di modelli sperimentati.
- Realizzare forme diverse di scrittura creativa, in prosa e in versi (per esempio giochi linguistici, riscritture con cambiamento del punto di vista).
- Utilizzare nei propri testi, sotto forma di citazione esplicita e/o di parafrasi, parti di testi prodotti da altri e tratti da fonti diverse.
- Scrivere sintesi (lineari e non lineari, per esempio sotto forma di schemi) di testi letti e ascoltati e saperle poi riutilizzare per i propri scopi.
- Scrivere testi utilizzando programmi di videoscrittura e curando l'impostazione grafica e concettuale.

Riflettere sulla lingua

- Conoscere la costruzione della frase complessa (distinguere la principale dalle subordinate) e riconoscere i principali tipi di proposizioni subordinate (relative, temporali, finali, causali, consecutive, ecc.).
- Analizzare la frase complessa e visualizzare i rapporti fra le singole proposizioni rappresentandoli anche graficamente.
- Stabilire relazioni tra situazione di comunicazione, interlocutori e registri linguistici.
- Stabilire relazioni tra campi di discorso e forme di testo, lessico specialistico, ecc.
- Riconoscere in un testo i principali connettivi e la loro funzione.
- Conoscere le principali relazioni fra significati (sinonimia, contrarietà, polisemia, gradazione, inclusione).
- Conoscere i principali meccanismi di derivazione per arricchire il lessico.
- Utilizzare strumenti di consultazione (riconoscere e capire il tipo di informazioni fornite da un dizionario per ogni voce).
- Riconoscere le caratteristiche dei principali tipi testuali (narrativi, regolativi, descrittivi, argomentativi) e dei generi.
- Applicare le conoscenze metalinguistiche per monitorare e migliorare l'uso orale e scritto della lingua.

Lingue comunitarie

L'apprendimento di almeno due lingue europee, oltre alla lingua ma-

terna, permette all'alunno di acquisire una competenza plurilingue e pluriculturale e di esercitare la cittadinanza attiva oltre i confini del territorio nazionale. Con la padronanza di più lingue, l'alunno riconosce che esistono differenti sistemi linguistici e diviene consapevole che i concetti veicolati attraverso lingue diverse possono essere, di volta in volta, analoghi oppure no.

È necessario che all'apprendimento delle lingue venga assicurato sia continuità in «verticale», dalla scuola primaria alla scuola secondaria, sia trasversalità in «orizzontale» con l'integrazione tra lingua materna e lingue straniere.

Con l'apprendimento di due lingue europee, la prima a partire dalle prime classi della scuola primaria e la seconda dal primo anno della scuola secondaria di primo grado, l'alunno sviluppa non solo la capacità di imparare più lingue, ma anche di imparare con le lingue a fare esperienze, ad affrontare temi e problemi e a studiare altre discipline.

Nella scuola primaria l'insegnante terrà conto della plasticità neurologica e della ricettività sensoriale del bambino, sfrutterà la sua maggiore capacità di appropriarsi spontaneamente di modelli di pronuncia e intonazione per attivare più naturalmente un sistema plurilingue. Nella scuola secondaria di primo grado aiuterà l'alunno a sviluppare il pensiero formale e a riconoscere gradualmente, rielaborare e interiorizzare modalità di comunicazione e regole della lingua che applicherà in modo sempre più autonomo e consapevole.

L'apprendimento delle lingue straniere si innesta su un'iniziale motivazione intrinseca, sulla spontanea propensione dell'alunno verso la comunicazione verbale, sul suo desiderio di socializzare e interagire con l'ambiente circostante. Per l'apprendimento di altre lingue sarà piuttosto necessario far leva sulla motivazione estrinseca a «fare con la lingua», a giocare con i compagni e a simulare giochi di ruolo. Canzoni, filastrocche, la risposta corporea a indicazioni verbali e il gioco consentiranno all'alunno, sin dai primi stadi dell'apprendimento, di esplorare suoni e significati e di appropriarsene per poi riutilizzarli in modo creativo. La scoperta di storie e tradizioni di altri Paesi, l'analisi di materiali autentici (immagini, oggetti, testi, ecc.), l'interazione in forma di corrispondenza epistolare o virtuale con coetanei stranieri, la partecipazione a progetti con scuole di altri Paesi possono con-

tribuire ad aumentare la motivazione ad apprendere le lingue. L'uso di tecnologie informatiche, inoltre, consente di ampliare spazi, tempi e modalità di contatto e interazione sociale tra individui, comunità scolastiche e territoriali. L'alunno potrà così più facilmente passare progressivamente da una interazione centrata essenzialmente sui propri bisogni a una comunicazione attenta all'interlocutore fino a sviluppare competenze socio-relazionali adeguate a interlocutori e contesti diversi.

In questa prospettiva alle attività didattiche finalizzate a far acquisire all'alunno la capacità di usare la lingua il docente affiancherà gradualmente attività di riflessione che lo aiuteranno a riconoscere sia le convenzioni in uso in quella determinata comunità linguistica sia le regole della lingua.

Per la progettazione didattica e la valutazione degli apprendimenti è opportuno tenere presente il Quadro

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria per la lingua straniera

L'alunno riconosce se ha o non ha capito messaggi verbali orali e semplici testi scritti, chiede spiegazioni, svolge i compiti secondo le indicazioni date in lingua straniera dall'insegnante, stabilisce relazioni tra elementi linguistico-comunicativi e culturali appartenenti alla lingua materna e alla lingua straniera.

Collabora attivamente con i compagni nella realizzazione di attività collettive o di gruppo, dimostrando interesse e fiducia verso l'altro; individua differenze culturali veicolate dalla lingua materna e dalla lingua straniera senza avere atteggiamenti di rifiuto.

Comprende frasi ed espressioni di uso frequente, relative ad ambiti familiari (per esempio informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro).

Interagisce nel gioco e comunica in modo comprensibile e con espressioni e frasi memorizzate in scambi di informazioni semplici e di routine.

Descrive in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.

Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, del Consiglio d'Europa.

**Obiettivi di apprendimento
al termine della classe terza
della scuola primaria**

Ricezione orale (ascolto)

- Comprendere istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano pronunciate chiaramente e lentamente.

Ricezione scritta (lettura)

- Comprendere cartoline, biglietti di auguri, brevi messaggi, accompagnati preferibilmente da supporti visivi, cogliendo parole e frasi con cui si è familiarizzato oralmente.

Interazione orale

- Interagire con un compagno per presentarsi, giocare e soddisfare bisogni di tipo concreto utilizzando espressioni e frasi memorizzate adatte alla situazione, anche se formalmente difettose.

Produzione scritta

- Copiare e scrivere parole e semplici frasi attinenti alle attività svolte in classe.

**Obiettivi di apprendimento
al termine della classe quinta
della scuola primaria**

Ricezione orale (ascolto)

- Comprendere istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano se pronunciate chiaramente e lenta-

mente (esempio: consegne brevi e semplici) e identificare il tema generale di un discorso in cui si parla di argomenti conosciuti (esempio: la scuola, le vacanze, i passatempi, i propri gusti...).

Ricezione scritta (lettura)

- Comprendere testi brevi e semplici (esempio: cartoline, messaggi di posta elettronica, lettere personali, storie per bambini...) accompagnati preferibilmente da supporti visivi, cogliendo nomi familiari, parole e frasi basilari.

Interazione orale

- Esprimersi linguisticamente in modo comprensibile utilizzando espressioni e frasi adatte alla situazione e all'interlocutore, anche se a volte non connesse e formalmente difettose, per interagire con un compagno o un adulto con cui si ha familiarità.
- Scambiare semplici informazioni afferenti alla sfera personale (gusti, amici, attività scolastica, giochi, vacanze...), sostenendo ciò che si dice o si chiede con mimica e gesti e chiedendo eventualmente all'interlocutore di ripetere.

Produzione scritta

- Scrivere messaggi semplici e brevi, come biglietti e brevi lettere personali (per fare gli auguri, per ringraziare o invitare qualcuno, per chiedere notizie, per raccontare proprie esperienze...) anche se formalmente difettosi, purché siano comprensibili.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado per la prima e la seconda lingua straniera

L'alunno organizza il proprio apprendimento; utilizza lessico, strutture e conoscenze apprese per elaborare i propri messaggi; individua analogie e differenze, coerenze e incoerenze, cause ed effetti; rappresenta linguisticamente collegamenti e relazioni fra fenomeni, eventi e concetti diversi; acquisisce e interpreta informazioni valutandone l'attendibilità e l'utilità.

Individua e spiega le differenze culturali veicolate dalla lingua materna e dalle lingue straniere, spiegandole senza avere atteggiamenti di rifiuto.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado per la prima lingua straniera

In contesti che gli sono familiari e su argomenti noti, l'alunno discorre con uno o più interlocutori, si confronta per iscritto nel racconto di avvenimenti ed esperienze personali e familiari, espone opinioni e ne spiega le ragioni mantenendo la coerenza del discorso.

Comprende i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente a scuola e nel tempo libero.

Descrive esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni; espone brevemente ragioni e dà spiegazioni di opinioni e progetti.

Nella conversazione, comprende i punti chiave del racconto ed espone le proprie idee in modo inequivocabile anche se può avere qualche difficoltà espositiva.

Riconosce i propri errori e a volte riesce a correggerli spontaneamente in base alle regole linguistiche e alle convenzioni comunicative che ha interiorizzato.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado per la prima lingua straniera*Ricezione orale (ascolto)*

- Capire i punti essenziali di un discorso, a condizione che venga usata una lingua chiara e che si parli di argomenti familiari, inerenti alla scuola, al tempo libero, ecc.
- Individuare l'informazione principale di programmi radiofonici o televisivi su avvenimenti di attualità o su argomenti che riguarda-

no la propria sfera di interessi, a condizione che il discorso sia articolato in modo chiaro.

Ricezione scritta (lettura)

- Leggere e individuare informazioni concrete e prevedibili in semplici testi di uso quotidiano (per esempio un annuncio, un prospetto, un menu, un orario...) e in lettere personali.
- Leggere globalmente testi relativamente lunghi (opuscoli, articoli di giornale...) per trovare informazioni specifiche relative ai propri interessi.

- Leggere e capire testi riguardanti istruzioni per l'uso di un oggetto.

Produzione orale non interattiva

- Descrivere o presentare in modo semplice persone, condizioni di vita o di studio, compiti quotidiani, indicare che cosa piace o non piace, motivare un'opinione, ecc. con espressioni e frasi connesse in modo semplice anche se con esitazioni e con errori formali che non compromettano però la comprensibilità del messaggio.

Interazione orale

- Interagire con uno o più interlocutori, comprendere i punti chiave di una conversazione ed esporre le proprie idee in modo chiaro

e comprensibile, purché l'interlocutore aiuti se necessario.

- Gestire senza sforzo conversazioni di routine, facendo domande e scambiando idee e informazioni in situazioni quotidiane prevedibili.

Produzione scritta

- Raccontare per iscritto avvenimenti ed esperienze, esponendo opinioni e spiegandone le ragioni con frasi semplici.
- Scrivere semplici biografie immaginarie e lettere personali semplici, adeguate al destinatario, che si avvalgano di lessico sostanzialmente appropriato e di sintassi elementare anche se con errori formali che non compromettano però la comprensibilità del messaggio.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado per la seconda lingua straniera

L'alunno affronta situazioni familiari per soddisfare bisogni di tipo concreto e riesce a comprendere frasi ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (per esempio informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro).

Comunica in attività che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali.

Descrive in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado per la seconda lingua straniera

Ricezione orale (ascolto)

- Comprendere espressioni e frasi di uso quotidiano se pronunciate chiaramente e lentamente (esempio: consegne brevi e semplici) e

identificare il tema generale di un discorso in cui si parla di argomenti conosciuti (esempio: la scuola, le vacanze, i passatempi, gli amici, i propri gusti...).

Ricezione scritta (lettura)

- Comprendere testi semplici di contenuto familiare e di tipo concreto (esempio: cartoline, messag-

gi di posta elettronica, lettere personali, brevi articoli di cronaca...) e trovare informazioni specifiche in materiali di uso corrente (menu, prospetti, opuscoli...).

Interazione orale

- Esprimersi linguisticamente in modo comprensibile utilizzando espressioni e frasi adatte alla situazione e all'interlocutore, anche se a volte formalmente difettose, per interagire con un compagno o un adulto con cui ha familiarità per soddisfare bisogni di tipo concreto, scambiare semplici informazioni afferenti alla sfera personale (gusti, amici, attività scolastica, giochi, vacanze...), sostenendo ciò che si dice o si chiede con mimica e gesti e chiedendo eventualmente all'interlocutore di ripetere.

Produzione scritta

- Scrivere testi brevi e semplici (biglietti, messaggi di posta elettronica, cartoline, pro-memoria, brevi lettere personali per fare gli auguri, ringraziare o invitare qualcuno, per chiedergli notizie, per parlare e raccontare le proprie esperienze...) anche se con errori formali che non compromettano però la comprensibilità del messaggio.

Musica

La musica, componente fondamentale e universale dell'esperienza e dell'intelligenza umana, offre uno spazio simbolico e relazionale propizio all'attivazione di processi di co-

operazione e socializzazione, all'acquisizione di strumenti di conoscenza e autodeterminazione, alla valorizzazione della creatività e della partecipazione, allo sviluppo del senso di appartenenza a una comunità, nonché all'interazione fra culture diverse.

L'apprendimento della musica consta di pratiche e di conoscenze, e nella scuola si articola su due livelli esperienziali: a) il livello della produzione, mediante l'azione diretta (esplorativa, compositiva, esecutiva) con e sui materiali sonori, in particolare attraverso l'attività corale e di musica d'insieme; b) quello della fruizione consapevole, che implica la costruzione e l'elaborazione di significati personali, sociali e culturali, relativamente a fatti, eventi, opere del presente e del passato. Il canto, la pratica degli strumenti musicali, la produzione creativa, l'ascolto e la riflessione critica favoriscono lo sviluppo della musicalità che è in ciascuno; promuovono l'integrazione delle componenti percettivo-motorie, cognitive e affettivo-sociali della personalità; contribuiscono al benessere psicofisico in una prospettiva di prevenzione del disagio, dando risposta a bisogni, desideri, domande, caratteristiche delle diverse fasce d'età. In particolare, attraverso l'esperienza del far musica insieme, ognuno apprenderà a leggere e a scrivere musica, a comporla e a improvvisarla, laddove con «improvvisazione» si intende quel gesto che sintetizza in un unico istante-istinto creativo le diverse fasi del comporre: conoscenza, pensiero, decisione.

L'apprendimento della musica esplica specifiche funzioni formative, tra loro interdipendenti. Mediante la funzione cognitivo-culturale gli alunni esercitano la capacità di rappresentazione simbolica della realtà, sviluppano un pensiero flessibile, intuitivo, creativo e partecipano al patrimonio di diverse culture musicali; utilizzano le competenze specifiche della disciplina nella costruzione dell'universo di significati che stanno alla base della concezione del mondo, della mentalità, dei modi di vita e dei valori della comunità a cui fanno riferimento. Mediante la funzione linguistico-comunicativa la musica educa gli alunni all'espressione e alla comunicazione attraverso gli strumenti e le tecniche specifiche del proprio linguaggio. Mediante la funzione emotivo-affettiva gli alunni, nel rapporto con l'opera d'arte, sviluppano la riflessione sulla formalizzazione simbolica delle emozioni e sono indotti a

decentrarsi rispetto a esse. Mediante le funzioni e identitaria e interculturale la musica induce gli alunni a prendere coscienza della loro appartenenza a una tradizione culturale e nel contempo fornisce loro gli strumenti per la conoscenza, il confronto e il rispetto di altre tradizioni culturali e religiose. Mediante la funzione relazionale essa instaura relazioni interpersonali e di gruppo, fondate su pratiche partecipate e sull'ascolto condiviso. Mediante la funzione critico-estetica essa sviluppa negli alunni una sensibilità artistica basata sull'ascolto critico e sull'interpretazione sia di messaggi sonori sia di opere d'arte, eleva la loro autonomia di giudizio e il livello di fruizione estetica del patrimonio culturale.

In quanto mezzo di espressione e di comunicazione, la musica interagisce costantemente con le altre arti ed è aperta agli scambi e alle interazioni con i vari ambiti del sapere.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

L'alunno esplora, discrimina ed elabora eventi sonori dal punto di vista qualitativo, spaziale e in riferimento alla loro fonte.

Gestisce diverse possibilità espressive della voce, di oggetti sonori e strumenti musicali, imparando ad ascoltare se stesso e gli altri; fa uso di forme di notazione analogiche o codificate.

Articola combinazioni timbriche, ritmiche e melodiche, applicando schemi elementari; le esegue con la voce, il corpo e gli strumenti, ivi compresi quelli della tecnologia informatica; le trasforma in brevi forme rappresentative.

Esegue, da solo e in gruppo, semplici brani strumentali e vocali appartenenti a generi e culture differenti.

Riconosce gli elementi linguistici costitutivi di un semplice brano musicale, sapendoli poi utilizzare anche nelle proprie prassi esecutive; sa apprezzare la valenza estetica e riconoscere il valore funzionale di ciò che si fruisce; applica varie strategie interattive e descrittive (orali, scritte, grafiche) all'ascolto di brani musicali, al fine di pervenire a una comprensione essenziale delle strutture e delle loro funzioni, e di rapportarle al contesto di cui sono espressione, mediante percorsi interdisciplinari.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria

- Usare la voce, gli strumenti, gli oggetti sonori per produrre, riprodurre, creare e improvvisare fatti sonori ed eventi musicali di vario genere.
- Eseguire in gruppo semplici brani vocali e strumentali curando l'espressività e l'accuratezza esecutiva in relazione ai diversi parametri sonori.

- Riconoscere e discriminare gli elementi di base all'interno di un brano musicale.
- Cogliere all'ascolto gli aspetti espressivi e strutturali di un brano musicale, traducendoli con parola, azione motoria e segno grafico.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

- Utilizzare voce, strumenti e nuove tecnologie sonore in modo creati-

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

L'alunno partecipa in modo attivo alla realizzazione di esperienze musicali attraverso l'esecuzione e l'interpretazione di brani strumentali e vocali appartenenti a generi e culture differenti. Fa uso di diversi sistemi di notazione funzionali alla lettura, all'apprendimento e alla riproduzione di brani musicali. È in grado di ideare e realizzare, anche attraverso modalità improvvisative o partecipando a processi di elaborazione collettiva, messaggi musicali e multimediali, nel confronto critico con modelli appartenenti al patrimonio musicale, utilizzando forme di notazione e/o sistemi informatici.

Sa dare significato alle proprie esperienze musicali, dimostrando la propria capacità di comprensione di eventi, materiali, opere musicali riconoscendone i significati, anche in relazione al contesto storico-culturale. Sa analizzare gli aspetti formali e strutturali insiti negli eventi e nei materiali musicali, facendo uso di un lessico appropriato e adottando codici rappresentativi diversi, ponendo in interazione musiche di tradizione orale e scritta.

Valuta in modo funzionale ed estetico ciò di cui fruisce, riesce a raccordare la propria esperienza alle tradizioni storiche e alle diversità culturali contemporanee.

Integra con altri saperi e altre pratiche artistiche le proprie esperienze musicali, servendosi anche di appropriati codici e sistemi di codifica.

Orienta lo sviluppo delle proprie competenze musicali, nell'ottica della costruzione di un'identità musicale che muova dalla consapevolezza delle proprie attitudini e capacità, dalla conoscenza delle opportunità musicali offerte dalla scuola e dalla fruizione dei contesti socio-culturali presenti sul territorio.

Per le competenze specifiche relative allo studio dello strumento musicale nelle scuole secondarie di primo grado, in attesa di una definitiva attuazione della Riforma degli studi musicali, del conseguente avvio del Liceo Coreutico e Musicale e della definizione dei livelli di entrata e uscita di quel settore, restano in vigore le indicazioni contenute nell'Allegato A del DM n. 201/99.

vo e consapevole, ampliando le proprie capacità di invenzione sonoro-musicale.

- Eseguire collettivamente e individualmente brani vocali/strumentali anche polifonici, curando l'intonazione, l'espressività e l'interpretazione.
- Valutare aspetti funzionali ed estetici in brani musicali di vario genere e stile, in relazione al riconoscimento di culture di tempi e luoghi diversi.
- Riconoscere e classificare gli elementi costitutivi basilari del linguaggio musicale all'interno di brani esteticamente rilevanti, di vario genere e provenienza.
- Rappresentare gli elementi sintattici basilari di eventi sonori e musicali attraverso sistemi simbolici convenzionali e non convenzionali.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

- Eseguire in modo espressivo, collettivamente e individualmente, brani vocali/strumentali di diversi generi e stili, anche avvalendosi di strumentazioni elettroniche.
- Improvvisare, rielaborare, comporre brani musicali vocali e/o strumentali, utilizzando sia strutture aperte, sia semplici schemi ritmico-melodici.
- Riconoscere e classificare anche stilisticamente i più importanti elementi costitutivi del linguaggio musicale.
- Conoscere e interpretare in modo critico opere d'arte musicali e

proiettare/realizzare eventi sonori che integrino altre forme artistiche, quali danza, teatro, arti plastiche e multimediali.

- Decodificare e utilizzare la notazione tradizionale e altri sistemi di scrittura.
- Orientare la costruzione della propria identità musicale valorizzando le proprie esperienze, il percorso svolto e le opportunità offerte dal contesto.

Arte e immagine

Lo studio della disciplina arte e immagine ha la finalità di sviluppare e di potenziare nell'alunno la capacità di leggere e comprendere le immagini e le diverse creazioni artistiche, di esprimersi e comunicare in modo personale e creativo, di acquisire sensibilità e consapevolezza nei confronti del patrimonio artistico.

Il percorso formativo della disciplina dovrà di conseguenza riconoscere, valorizzare e ordinare l'insieme di conoscenze acquisite e di esperienze precedentemente realizzate dall'alunno nel campo espressivo e multimediale fuori dalla scuola, anche in modo frammentario. La disciplina contribuisce così in modo rilevante a far sì che la scuola si apra al mondo, portandola a confrontarsi criticamente con «la cultura giovanile» e con le nuove modalità di apprendimento proposte dalle tecnologie della comunicazione.

Attraverso il percorso formativo di tutto il primo ciclo, l'alunno impara a fruire e utilizzare il linguaggio visuale e dell'arte.

In particolare il percorso permette all'alunno di leggere e interpretare in modo critico e attivo i linguaggi delle immagini e quelli multimediali; di comprendere le opere d'arte; di conoscere e apprezzare i beni culturali e il patrimonio artistico; di esprimersi e comunicare sperimentando attivamente le tecniche e i codici propri del linguaggio visuale e audiovisivo. L'alunno può così sviluppare le proprie capacità creative attraverso l'utilizzo di codici e linguaggi espressivi e la rielaborazione di segni visivi.

Con l'educazione all'arte e all'immagine, soprattutto attraverso un approccio operativo di tipo laboratoriale, l'alunno sviluppa le capacità di osservare e descrivere, di leggere e comprendere criticamente le opere d'arte. Lo sviluppo di queste capacità è una condizione necessaria per creare un atteggiamento di curiosità e di interazione positiva con il mondo artistico. È importante infatti che l'alunno apprenda, a partire dal primo ciclo, gli elementi di base del linguaggio delle immagini (linea, colore, superficie, forma, volume, composizione, ecc.) e allo stesso tempo sperimenti diversi metodi di lettura delle opere d'arte, anche attraverso esperienze dirette nel territorio e nei musei. È necessario inoltre che abbia una conoscenza dei luoghi e dei contesti storici, degli stili e delle funzioni che caratterizzano la produzione artistica.

Imparare a leggere le immagini e le opere d'arte sensibilizza e potenzia nell'alunno le capacità estetiche ed espressive, rafforza la preparazione culturale, ma serve anche a sviluppare il senso ci-

vico. L'alunno, infatti, si educa alla salvaguardia e alla conservazione del patrimonio artistico e ambientale e scopre i beni culturali presenti nella realtà del proprio territorio, che impara a contestualizzare nell'ambito nazionale, europeo ed extraeuropeo.

Le immagini, le opere d'arte e la musica sono linguaggi universali che costituiscono strumenti potenti per favorire e sviluppare processi di educazione interculturale, basata sulla comunicazione, la conoscenza e il confronto tra culture diverse.

Per far sì che la disciplina contribuisca allo sviluppo di tutti gli aspetti della personalità dell'alunno è necessario che il suo apprendimento sia realizzato attraverso i nuclei costitutivi del suo impianto epistemologico: sensoriale (sviluppo delle dimensioni: tattile, olfattiva, uditiva, visiva intesa come vedere-osservare); linguistico-comunicativo (il messaggio visivo, i segni dei codici iconici e non iconici, le funzioni, ecc.); storico-culturale (l'arte come documento per comprendere la storia, la società, la cultura, la religione di un'epoca); espressivo/comunicativa (produzione e sperimentazione di tecniche, codici e materiali diversificati, incluse le nuove tecnologie); patrimoniale (il museo, i beni culturali e ambientali presenti nel territorio).

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria

Percettivo-visivo

- Esplorare immagini, forme e oggetti presenti nell'ambiente utiliz-

zando le capacità visive, uditive, olfattive, gestuali, tattili e cinestetiche.

- Guardare con consapevolezza immagini statiche e in movimento descrivendo verbalmente le emozioni e le impressioni prodotte dai suoni, dai gesti e dalle espressioni dei personaggi, dalle forme, dalle luci e dai colori, e altro.

Leggere

- Riconoscere attraverso un approccio operativo linee, colori, forme, volume e la struttura compositiva presente nel linguaggio delle immagini e nelle opere d'arte.
- Individuare nel linguaggio del fumetto, filmico e audiovisivo le diverse tipologie di codici, le sequenze narrative e decodificare in forma elementare i diversi significati.
- Descrivere tutto ciò che vede in un'opera d'arte, sia antica che moderna, dando spazio alle proprie sensazioni, emozioni, riflessioni.
- Riconoscere nel proprio ambiente i principali monumenti e beni artistico-culturali.

Produrre

- Esprimere sensazioni, emozioni, pensieri in produzioni di vario tipo (grafiche, plastiche, multimediali...) utilizzando materiali e tecniche adeguate e integrando diversi linguaggi.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

Percettivo-visivo

- Guardare e osservare con consapevolezza un'immagine e gli oggetti presenti nell'ambiente descrivendo gli elementi formali e utilizzando le regole della percezione visiva e l'orientamento nello spazio.

Leggere

- Riconoscere in un testo iconico-visivo gli elementi grammaticali e tecnici del linguaggio visuale (linee, colori, forme, volume, spazio) e del linguaggio audiovisivo (piani, campi, sequenze, struttura narrativa, movimento, ecc.), individuando il loro significato espressivo.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

L'alunno utilizza gli elementi grammaticali di base del linguaggio visuale per osservare, descrivere e leggere immagini statiche (quali fotografie, manifesti, opere d'arte) e messaggi in movimento (quali spot, brevi filmati, videoclip, ecc.).

Utilizza le conoscenze sul linguaggio visuale per produrre e rielaborare in modo creativo le immagini attraverso molteplici tecniche, materiali e strumenti diversificati (grafico-espressivi, pittorici e plastici, ma anche audiovisivi e multimediali).

Legge gli aspetti formali di alcune opere; apprezza opere d'arte e oggetti di artigianato provenienti da altri Paesi diversi dal proprio.

Conosce i principali beni artistico-culturali presenti nel proprio territorio, e mette in atto pratiche di rispetto e salvaguardia.

- Leggere in alcune opere d'arte di diverse epoche storiche e provenienti da diversi Paesi i principali elementi compositivi, i significati simbolici, espressivi e comunicativi.
 - Riconoscere e apprezzare i principali beni culturali, ambientali e artigianali presenti nel proprio territorio, operando una prima analisi e classificazione.
- Produrre*
- Utilizzare strumenti e regole per produrre immagini grafiche, pittoriche, plastiche tridimensionali, attraverso processi di manipolazione, rielaborazione e associazione di codici, di tecniche e materiali diversi tra loro.
 - Sperimentare l'uso delle tecnologie della comunicazione audiovisiva per esprimere, con codici visivi, sonori e verbali, sensazioni, emozioni e realizzare produzioni di vario tipo.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

L'alunno padroneggia gli elementi della grammatica del linguaggio visuale, legge e comprende i significati di immagini statiche e in movimento, di filmati audiovisivi e di prodotti multimediali.

Legge le opere più significative prodotte nell'arte antica, medievale, moderna e contemporanea, sapendole collocare nei rispettivi contesti storici, culturali e ambientali; riconosce il valore culturale di immagini, di opere e di oggetti artigianali prodotti in Paesi diversi dal proprio.

Riconosce gli elementi principali del patrimonio culturale, artistico e ambientale del proprio territorio ed è sensibile ai problemi della sua tutela e conservazione.

Realizza un elaborato personale e creativo, applicando le regole del linguaggio visivo, utilizzando tecniche e materiali differenti anche con l'integrazione di più media e codici espressivi.

Descrive e commenta opere d'arte, beni culturali, immagini statiche e multimediali, utilizzando il linguaggio verbale specifico.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Percettivo-visivo

- Osservare e descrivere, con linguaggio verbale appropriato e utilizzando più metodi, tutti gli elementi significativi formali presenti in opere d'arte, in immagini statiche e dinamiche.
- Leggere e comprendere*
- Riconoscere i codici e le regole compositive (linee, colori, forma, spazio, peso-equilibrio, movimento, inquadrature, piani, sequenze, ecc.) presenti nelle opere d'arte, nelle immagini statiche e in movimento e individuarne i significati simbolici, espressivi e comunicativi.
 - Conoscere e utilizzare gli elementi della comunicazione visiva, i suoi

codici e le funzioni per leggere a livello denotativo e connotativo messaggi visivi, e in forma essenziale le immagini e i linguaggi integrati.

- Leggere e interpretare criticamente un'opera d'arte, mettendola in relazione con alcuni elementi del contesto storico e culturale.
- Riconoscere e confrontare in alcune opere gli elementi stilistici di epoche diverse.
- Possedere una conoscenza delle linee fondamentali della produzione storico-artistica dell'arte antica, paleocristiana, medievale, rinascimentale, moderna e contemporanea.
- Individuare le tipologie dei beni artistici, culturali e ambientali presenti nel proprio territorio, sapendo leggerne i significati e i valori estetici e sociali.
- Elaborare ipotesi e strategie di intervento per la tutela e la conservazione dei beni culturali coinvolgendo altre discipline.

Produrre e rielaborare

- Rielaborare immagini fotografiche, materiali di uso comune, elementi iconici e visivi, scritte e parole per produrre immagini creative.
- Produrre elaborati, utilizzando le regole della rappresentazione visiva, materiali e tecniche grafiche, pittoriche e plastiche per creare composizioni espressive, creative e personali.
- Sperimentare l'utilizzo integrato di più codici, media, tecniche e

strumenti della comunicazione multimediale per creare messaggi espressivi e con precisi scopi comunicativi.

Corpo movimento sport

Nel primo ciclo «corpo-movimento-sport» promuovono la conoscenza di sé, dell'ambiente e delle proprie possibilità di movimento. Contribuiscono, inoltre, alla formazione della personalità dell'alunno attraverso la conoscenza e la consapevolezza della propria identità corporea, nonché della necessità di prendersi cura della propria persona e del proprio benessere.

In particolare, lo «stare bene con se stessi» richiama l'esigenza che nel curriculum dell'educazione al movimento confluiscono esperienze che riconducono a stili di vita corretti e salutari, che comprendono la prevenzione di patologie connesse all'ipocinesia, la valorizzazione delle esperienze motorie e sportive extrascolastiche, i principi essenziali di una corretta condotta alimentare, nonché una puntuale informazione riguardante gli effetti sull'organismo umano di sostanze che inducono dipendenza.

Le attività motorie e sportive forniranno all'alunno le occasioni per riflettere sui cambiamenti morfo-funzionali del proprio corpo, per accettarli come espressione della crescita e del processo di maturazione di ogni persona; offriranno altresì occasioni per riflettere sulle valenze che l'immagine di sé assume nel confronto col gruppo

dei pari. L'educazione motoria sarà quindi l'occasione per promuovere esperienze cognitive, sociali, culturali e affettive.

Attraverso il movimento, con il quale si realizza una vastissima gamma di gesti che vanno dalla mimica del volto alle più svariate performance sportive, l'alunno potrà esplorare lo spazio, conoscere il suo corpo, comunicare e relazionarsi con gli altri.

La conquista di abilità motorie e la possibilità di sperimentare il successo delle proprie azioni sono fonte di gratificazione che incentivano l'autostima dell'alunno e l'ampliamento progressivo della sua esperienza, arricchendola di stimoli sempre nuovi.

L'attività motoria e sportiva, soprattutto nelle occasioni in cui fa sperimentare la vittoria o la sconfitta, contribuisce all'apprendimento della capacità di modulare e controllare le proprie emozioni.

Attraverso la dimensione corporeo-motoria l'alunno esprime istanze comunicative e, a volte, manifesta disagi di varia natura che non riesce a comunicare con il linguaggio verbale.

Partecipare alle attività motorie e sportive significa condividere con altre persone esperienze di gruppo,

promuovendo l'inserimento anche di alunni con varie forme di diversità ed esaltando il valore della cooperazione e del lavoro di squadra. Il gioco e lo sport sono, infatti, mediatori e facilitatori di relazioni e «incontri». In questo modo le varie forme di diversità individuali vengono riconosciute e valorizzate e si evita che le differenze si trasformino in disuguaglianze.

L'attività sportiva promuove il valore del rispetto di regole concordate e condivise e i valori etici che sono alla base della convivenza civile. I docenti sono impegnati a trasmettere e a far vivere ai ragazzi i principi di una cultura sportiva portatrice di rispetto per sé e per l'avversario, di lealtà, di senso di appartenenza e di responsabilità, di controllo dell'aggressività, di negazione di qualunque forma di violenza.

L'esperienza motoria deve connotarsi come «vissuto positivo», mettendo in risalto la capacità di fare dell'alunno, rendendolo costantemente protagonista e progressivamente consapevole delle competenze motorie via via acquisite. Deve inoltre realizzarsi come un'attività che non discrimina, non annoia, non seleziona, permettendo a tutti gli alunni la più ampia partecipazione nel rispetto delle molteplici diversità.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

L'alunno acquisisce consapevolezza di sé attraverso l'ascolto e l'osservazione del proprio corpo, la padronanza degli schemi motori e posturali, sapendosi adattare alle variabili spaziali e temporali.

Utilizza il linguaggio corporeo e motorio per comunicare ed esprimere i propri stati d'animo, anche attraverso la drammatizzazione e le esperienze ritmico-musicali.

Sperimenta una pluralità di esperienze che permettono di conoscere e apprezzare molteplici discipline sportive. Sperimenta, in forma semplificata e progressivamente sempre più complessa, diverse gestualità tecniche.

Si muove nell'ambiente di vita e di scuola rispettando alcuni criteri di sicurezza per sé e per gli altri.

Riconosce alcuni essenziali principi relativi al proprio benessere psico-fisico legati alla cura del proprio corpo e a un corretto regime alimentare.

Comprende all'interno delle varie occasioni di gioco e di sport il valore delle regole e l'importanza di rispettarle, nella consapevolezza che la correttezza e il rispetto reciproco sono aspetti irrinunciabili nel vissuto di ogni esperienza ludico-sportiva.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria*Il corpo e le funzioni senso-percettive*

- Riconoscere e denominare le varie parti del corpo su di sé e sugli altri e saperle rappresentare graficamente; riconoscere, classificare, memorizzare e rielaborare le informazioni provenienti dagli organi di senso (sensazioni visive, uditive, tattili, cinestetiche).

Il movimento del corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo

- Coordinare e utilizzare diversi schemi motori combinati tra loro (correre/saltare, afferrare/lanciare, ecc.).
- Sapere controllare e gestire le condizioni di equilibrio statico-dinamico del proprio corpo.
- Organizzare e gestire l'orientamento del proprio corpo in riferimento alle principali coordinate

spaziali e temporali (contemporaneità, successione e reversibilità) e a strutture ritmiche.

- Riconoscere e riprodurre semplici sequenze ritmiche con il proprio corpo e con attrezzi.

Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva

- Utilizzare in modo personale il corpo e il movimento per esprimersi, comunicare stati d'animo, emozioni e sentimenti, anche nelle forme della drammatizzazione e della danza.
- Assumere e controllare in forma consapevole diversificate posture del corpo con finalità espressive.

Il gioco, lo sport, le regole e il fair play

- Conoscere e applicare correttamente modalità esecutive di numerosi giochi di movimento e sportivi, individuali e di squadra, e nel contempo assumere un atteggiamento positivo di fiducia verso

il proprio corpo, accettando i propri limiti, cooperando e interagendo positivamente con gli altri, consapevoli del «valore» delle regole e dell'importanza di rispettarle.

Sicurezza e prevenzione, salute e benessere

- Conoscere e utilizzare in modo corretto e appropriato gli attrezzi e gli spazi di attività.
- Percepire e riconoscere «sensazioni di benessere» legate all'attività ludico-motoria.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

Il corpo e le funzioni senso-percettive

- Acquisire consapevolezza delle funzioni fisiologiche (cardio-respiratorie e muscolari) e dei loro cambiamenti in relazione e conseguenti all'esercizio fisico, sapendo anche modulare e controllare l'impiego delle capacità condizionali (forza, resistenza, velocità) adeguandole all'intensità e alla durata del compito motorio.

Il movimento del corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo

- Organizzare condotte motorie sempre più complesse, coordinando vari schemi di movimento in simultaneità e successione.
- Riconoscere e valutare traiettorie, distanze, ritmi esecutivi e successioni temporali delle azioni motorie, sapendo organizzare il proprio movimento nello spazio in relazione a sé, agli oggetti, agli altri.

Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva

- Utilizzare in forma originale e creativa modalità espressive e corporee anche attraverso forme di drammatizzazione, sapendo trasmettere nel contempo contenuti emozionali.
- Elaborare semplici coreografie o sequenze di movimento utilizzando band musicali o strutture ritmiche.

Il gioco, lo sport, le regole e il fair play

- Conoscere e applicare i principali elementi tecnici semplificati di molteplici discipline sportive.
- Saper scegliere azioni e soluzioni efficaci per risolvere problemi motori, accogliendo suggerimenti e correzioni.
- Saper utilizzare numerosi giochi derivanti dalla tradizione popolare applicandone indicazioni e regole.
- Partecipare attivamente ai giochi sportivi e non, organizzati anche in forma di gara, collaborando con gli altri, accettando la sconfitta, rispettando le regole, accettando le diversità, manifestando senso di responsabilità.

Sicurezza e prevenzione, salute e benessere

- Assumere comportamenti adeguati per la prevenzione degli infortuni e per la sicurezza nei vari ambienti di vita.
- Riconoscere il rapporto tra alimentazione, esercizio fisico e salute, assumendo adeguati comportamenti e stili di vita salutistici.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

L'alunno, attraverso le attività di gioco motorio e sportivo, che sono esperienze privilegiate dove si coniuga il sapere, il saper fare e il saper essere, ha costruito la propria identità personale e la consapevolezza delle proprie competenze motorie e dei propri limiti.

Utilizza gli aspetti comunicativo-relazionali del linguaggio corporeo-motorio-sportivo, oltre allo specifico della corporeità, delle sue funzioni e del consolidamento e dello sviluppo delle abilità motorie e sportive.

Possiede conoscenze e competenze relative all'educazione alla salute, alla prevenzione e alla promozione di corretti stili di vita.

È capace di integrarsi nel gruppo, di cui condivide e rispetta le regole, dimostrando di accettare e rispettare l'altro.

È capace di assumersi responsabilità nei confronti delle proprie azioni e di impegnarsi per il bene comune.

Sperimenta i corretti valori dello sport (fair play) e la rinuncia a qualunque forma di violenza, attraverso il riconoscimento e l'esercizio di tali valori in contesti diversificati.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado*Il corpo e le funzioni senso-percettive*

- Essere in grado di rilevare i principali cambiamenti morfologici del corpo e applicare conseguenti piani di lavoro per raggiungere una ottimale efficienza fisica, migliorando le capacità condizionali (forza, resistenza, rapidità, mobilità articolare).
- Mantenere un impegno motorio prolungato nel tempo, manifestando autocontrollo del proprio corpo nella sua funzionalità cardio-respiratoria e muscolare.

Il movimento del corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo

- Saper utilizzare e trasferire le abilità coordinative acquisite per la

realizzazione dei gesti tecnici dei vari sport.

- Saper applicare schemi e azioni di movimento per risolvere in forma originale e creativa un determinato problema motorio, riproducendo anche nuove forme di movimento.
- Utilizzare e correlare le variabili spazio-temporali funzionali alla realizzazione del gesto tecnico in ogni situazione sportiva.
- Sapersi orientare nell'ambiente naturale attraverso la lettura e decodificazione di mappe.

Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva

- Conoscere e applicare semplici tecniche di espressione corporea.
- Rappresentare idee, stati d'animo e storie mediante gestualità e posture svolte in forma individuale, a coppie, in gruppo.

- Saper decodificare i gesti arbitrali in relazione all'applicazione del regolamento di gioco.

Il gioco, lo sport, le regole e il fair play

- Padroneggiare molteplici capacità coordinative adattandole alle situazioni richieste dal gioco in forma originale e creativa, proponendo anche varianti.
- Partecipare in forma propositiva alla scelta di strategie di gioco e alla loro realizzazione (tattica) adottate dalla squadra mettendo in atto comportamenti collaborativi.
- Conoscere e applicare correttamente il regolamento tecnico dei giochi sportivi, assumendo anche il ruolo di arbitro e/o funzioni di giuria.
- Saper gestire in modo consapevole gli eventi della gara (le situazioni competitive) con autocontrollo e rispetto per l'altro, accettando la «sconfitta».

Sicurezza e prevenzione, salute e benessere

- Acquisire consapevolezza delle funzioni fisiologiche e dei loro cambiamenti conseguenti all'attività motoria, in relazione ai cambiamenti fisici e psicologici tipici della preadolescenza.
- Assumere consapevolezza della propria efficienza fisica sapendo applicare principi metodologici utili e funzionali per mantenere un buono stato di salute (metodiche di allenamento, principi alimentari, ecc).

Area storico-geografica

L'area storico-geografica è composta dalle scienze che si occupano dello studio delle società umane, nello spazio e nel tempo: la storia e la geografia, strettamente collegate fra loro e in continuità fra primaria e secondaria.

Al loro interno, si articolano i temi relativi agli studi sociali, il cui scopo è quello di consentire, anche ai docenti della scuola primaria, di costruire percorsi strutturati su questioni della modernità e della contemporaneità, socialmente vive e spazialmente differenziate. Questa apertura costante al mondo attuale è necessaria, dal momento che uno degli obiettivi centrali di quest'area è lo sviluppo delle competenze relative alla cittadinanza attiva, come la comprensione del significato delle regole per la convivenza nella società e della necessità di rispettarle; la consapevolezza di far parte di una comunità territoriale organizzata a garanzia dei diritti delle persone; la conoscenza dei principi fondamentali della Costituzione e dei principali aspetti dell'ordinamento dello Stato; la conoscenza dei diritti della persona riconosciuti dal consesso internazionale.

Per altro verso, il continuo legame con il mondo antico è assicurato dallo studio del patrimonio storico, artistico e culturale. Questa risorsa permette, anche nella scuola secondaria di primo grado, la possibilità di riprendere momenti di preistoria e di storia antica.

L'area storico-geografica è aperta alla collaborazione con le altre discipline. Infatti, oltre ai linguaggi verbali, numerici e artistici che le discipline dell'area condividono con tutte le altre, gli alunni imparano a utilizzare il linguaggio della geo-graficità, che è l'espressione grafica dell'intelligenza visivo-spaziale e, quindi, apprendono a usare grafici e modelli, per la descrizione e l'interpretazione sia di sistemi territoriali, sia di fenomeni storico/sociali.

Il processo di insegnamento/apprendimento è concepito come coinvolgente, spinge l'alunno a interrogarsi, è basato su questioni inerenti all'attualità e su conoscenze significative. Esso tiene conto del sapere e dell'esperienza degli alunni come punto di partenza e di arrivo dei percorsi di apprendimento. Si sviluppa grazie a uno strumentario diversificato: manuali, fonti di genere diverso, atlanti, testi storici divulgativi e scientifici, i media, strumenti multimediali, l'ambiente e il territorio, il patrimonio storico/artistico. In questo processo di formazione, la lezione, lo strumento tradizionale di insegnamento, si combina con i momenti di laboratorio, frutto di una tradizione più recente, ma ugualmente ricca di esempi e «buone pratiche». Questo insegnamento/apprendimento, intenso e partecipato, guida gli allievi ad apprezzare il valore e i prodotti del lavoro scientifico professionale. Così, essi cominciano a rendersi conto del fatto che la conoscenza della storia, nazionale, europea e mondiale, aiuta a capire e ad

affrontare molte questioni della vita sociale odierna.

Storia

Obiettivo della storia è comprendere e spiegare il passato dell'uomo, partendo dallo studio delle testimonianze e dei resti che il passato stesso ci ha lasciato. La conoscenza storica si forma e progredisce attraverso un incessante confronto fra punti di vista e approcci metodologici diversi (storici, archeologici, geografici, ecc.). L'apprendimento della storia contribuisce all'educazione civica della nazione, perché permette agli allievi di conoscere il processo di formazione della storia italiana, europea e mondiale e di capire come si sono formati la memoria e il patrimonio storici nazionali. Al tempo stesso, la storia favorisce negli alunni la formazione di un «abito critico», fondato sulla capacità di interpretare le fonti e le conoscenze acquisite.

Nei tempi più recenti, infatti, il passato e in particolare i temi della memoria, dell'identità e delle radici hanno fortemente caratterizzato il discorso pubblico e dei media sulla storia. In tale contesto, la padronanza degli strumenti critici permette di evitare che la storia venga usata strumentalmente e in modo improprio. Inoltre, la formazione di una società multietnica e multiculturale ha portato con sé la tendenza a trasformare la storia da disciplina di studio a luogo di rappresentanza delle diverse identità, con il rischio di comprometterne il carattere scientifico e, conseguentemente, di diminuire la

stessa efficacia formativa del curriculum. Per tale motivo, è opportuno sottolineare come proprio la storia offra una base solida per ragionare sulle diversità dei gruppi umani che hanno popolato il pianeta, a partire dall'unità del genere umano. In questo ambito acquisisce un rilievo centrale la trattazione di argomenti la cui conoscenza è imprescindibile per tutti gli alunni, da qualsiasi luogo provengano: dal Neolitico alla Rivoluzione industriale, dalla storia dell'ambiente a quella dei processi di globalizzazione.

Ma anche il ragionamento critico sui fatti essenziali relativi alla storia italiana ed europea, in questo contesto, si rivela altamente positivo e costituisce una buona base per avviare il dialogo fra le diverse componenti di una società multiculturale e multietnica e permette di aprire la scuola a un confronto sereno ed educativo sui temi delle identità e delle differenze culturali.

Infatti, la storia europea e italiana mostrano, fin dalle fasi più antiche del popolamento, un continuo rimescolamento di genti e di culture. Questa dinamica, nel corso del suo sviluppo – dalle prime società organizzate del protostorico alla colonizzazione greca e fenicia, al processo di unificazione del Mediterraneo, realizzato dall'Impero Romano – consente di capire i profondi intrecci che si stabiliscono fra le genti del Mediterraneo e le popolazioni dei continenti europei, asiatici e africani. Gli studi più recenti sul Medioevo mettono in evidenza la formazione di

una società aperta, inclusiva, nella quale i diversi apporti culturali ed etnici favoriscono l'emersione di modelli di controllo politico del territorio particolarmente efficaci, come i domini signorili e gli stati moderni. È su questa base che si sviluppano le città, medievali e moderne, e i processi culturali che hanno caratterizzato vicende che sono state prima europee e poi mondiali: dalla nascita e dalla diffusione del Cristianesimo all'esordio dell'Umanesimo e del Rinascimento, alla Rivoluzione scientifica e all'Illuminismo.

In questo modo, l'Europa si costituisce come un'area economica e culturale ben individuata, che, come l'India e la Cina, ha caratterizzato la dinamica, a volte pacifica e di scambi, a volte violenta e di conquiste, del mondo moderno e contemporaneo. La conoscenza degli aspetti fondamentali di questa storia è dunque essenziale per orientarsi nella nostra società. E, fra questi aspetti, va sottolineata l'importanza della formazione degli stati ottocenteschi e, sicuramente con particolare attenzione, quella dello Stato italiano. Questo modo di studiare la storia fornisce agli alunni l'opportunità di costruire un fondamento storico a questioni che, altrimenti, sarebbero interamente schiacciate nella dimensione del presente. I due poli – il passato e il presente – devono entrambi avere il loro giusto peso nel curriculum ed è opportuno che si richiamino continuamente.

Tuttavia, l'analisi del mondo contemporaneo reclama un suo spa-

zio educativo preciso: le guerre mondiali, il fascismo, il comunismo, la liberaldemocrazia, la decolonizzazione e le complesse vicende – economiche, sociali, politiche e culturali – che caratterizzano il mondo attuale; la formazione dell’Unione Europea; la nascita e le vicende della Repubblica italiana sono da considerarsi decisive, se osservate dal punto di vista del raggiungimento degli obiettivi di cittadinanza e della capacità di orientarsi nella complessità del mondo attuale e di progettare il futuro. Per questo motivo, l’ultimo anno del primo ciclo viene riservato allo studio della storia del Novecento.

La complessità della storia è lo sfondo ineludibile del curriculum. Essa dipende dalla diversa natura dei soggetti che la costituiscono (il genere, il censo, i gruppi sociali, le religioni, gli stati e così via), dall’intervento intenzionale degli individui, dalla molteplicità delle scale e dei punti di vista a partire dai quali può essere ricostruita. Una didattica plurale, che sappia praticare strade diverse di insegnamento, sembra la risposta più corrispondente a questa fisionomia della disciplina. L’allunno impara a confrontare società, a studiare la portata di fatti di grande ampiezza temporale e geografica; si sofferma su una biografia, emblematica per la comprensione di un’epoca; studia eventi epocali, impara a usare la cronologia per scoprire l’andamento di una guerra o di un ciclo economico oppure per dare sistematicità alle conoscenze studiate. Apprende dai libri, ma anche dall’osser-

vazione diretta di elementi concreti: un castello, una piazza, una fabbrica, una chiesa. Ogni volta deve imparare a usare scale temporali e spaziali diverse.

La disciplina, per questa sua complessità, richiede la formulazione di un percorso ben articolato, con una progressione di attività e di conoscenze adatta alle diverse fasi dell’apprendimento e che permetta di distribuire lungo tutto l’arco della primaria e della secondaria di primo grado i diversi compiti di apprendimento. Nella fase del primo insegnamento, i docenti cureranno la formazione dei concetti di base del ragionamento storico e si soffermeranno su aspetti di storia locale, esperibili da vicino, ma anche su fatti e racconti di storie lontane nel tempo e nello spazio, dalla preistoria ai giorni nostri, purché presentati in forme comprensibili e utilizzabili dagli allievi. La storiografia, infatti, ha accumulato, nella sua plurimillennaria tradizione, racconti affascinanti che vanno considerati una risorsa preziosa per avvicinare i bambini alla conoscenza del passato.

La conoscenza sistematica e diacronica della storia verrà realizzata fra il secondo biennio della primaria e la fine della secondaria di primo grado. Si inizierà focalizzando l’attenzione degli alunni sugli aspetti della vita sociale, culturale e materiale delle società preistoriche, proto-storiche e del mondo antico, e si passerà, man mano che le capacità degli allievi crescono, allo studio di processi più complessi. La scansione

fra primaria e secondaria di primo grado è costituita dalla Caduta dell'impero Romano d'Occidente, mentre nel primo biennio della scuola secondaria di primo grado il

percorso sarà compreso fra il Tardo Antico e la fine dell'Ottocento. L'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado viene dedicato allo studio della storia del Novecento.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

L'alunno conosce elementi significativi del passato del suo ambiente di vita.

Conosce gli aspetti fondamentali della preistoria, della protostoria e della storia antica.

Usa la linea del tempo, per collocare un fatto o un periodo storico.

Conosce le società studiate, come quella greca e romana, e individua le relazioni tra gruppi umani e contesti spaziali.

Organizza la conoscenza, tematizzando e usando semplici categorie (alimentazione, difesa, cultura).

Produce semplici testi storici, comprende i testi storici proposti; sa usare carte geo-storiche e inizia a usare gli strumenti informatici con la guida dell'insegnante.

Sa raccontare i fatti studiati.

Riconosce le tracce storiche presenti sul territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria

Organizzazione delle informazioni

- Rappresentare graficamente e verbalmente le attività, i fatti vissuti e narrati, definire durate temporali e conoscere la funzione e l'uso degli strumenti convenzionali per la misurazione del tempo.
- Riconoscere relazioni di successione e di contemporaneità, cicli temporali, mutamenti, permanenze in fenomeni ed esperienze vissute e narrate.

Uso dei documenti

- Individuare le tracce e usarle come fonti per ricavare conoscenze sul

passato personale, familiare e della comunità di appartenenza.

- Ricavare da fonti di tipo diverso conoscenze semplici su momenti del passato, locali e non.

Strumenti concettuali e conoscenze

- Avviare la costruzione dei concetti fondamentali della storia: famiglia, gruppo, regole, agricoltura, ambiente, produzione, ecc.
- Organizzare le conoscenze acquisite in quadri sociali significativi (aspetti della vita sociale, politico-istituzionale, economica, artistica, religiosa...).
- Individuare analogie e differenze fra quadri storico-sociali diversi, lontani nello spazio e nel tempo (i gruppi umani preistorici, o le so-

cietà di cacciatori/raccoglitori oggi esistenti).

Produzione

- Rappresentare conoscenze e concetti appresi mediante grafismi, racconti orali, disegni.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

Uso dei documenti

- Ricavare informazioni da documenti di diversa natura utili alla comprensione di un fenomeno storico.
- Rappresentare in un quadro storico-sociale il sistema di relazioni tra i segni e le testimonianze del passato presenti sul territorio vissuto.

Organizzazione delle informazioni

- Confrontare i quadri storici delle civiltà studiate.
- Usare cronologie e carte storico/geografiche per rappresentare le conoscenze studiate.

Strumenti concettuali e conoscenze

- Usare la cronologia storica secondo la periodizzazione occidentale (prima e dopo Cristo) e conoscere altri sistemi cronologici.
- Elaborare rappresentazioni sintetiche delle società studiate, mettendo in rilievo le relazioni fra gli elementi caratterizzanti.

Produzione

- Confrontare aspetti caratterizzanti le diverse società studiate anche in rapporto al presente.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

L'alunno ha incrementato la curiosità per la conoscenza del passato. Si informa in modo autonomo su fatti e problemi storici.

Conosce i momenti fondamentali della storia italiana dalle forme di insediamento e di potere medievali alla formazione dello stato unitario, alla formazione della Repubblica.

Conosce i processi fondamentali della storia europea medievale, moderna e contemporanea.

Conosce i processi fondamentali della storia mondiale, dalla civilizzazione neolitica alla rivoluzione industriale, alla globalizzazione.

Conosce gli aspetti essenziali della storia del suo ambiente.

Conosce e apprezza aspetti del patrimonio culturale, italiano e dell'umanità.

Ha elaborato un personale metodo di studio, comprende testi storici, ricava informazioni storiche da fonti di vario genere e le sa organizzare in testi.

Sa esporre le conoscenze storiche acquisite operando collegamenti e sa argomentare le proprie riflessioni.

Usa le conoscenze e le abilità per orientarsi nella complessità del presente, comprendere opinioni e culture diverse, capire i problemi fondamentali del mondo contemporaneo.

- Ricavare e produrre informazioni da grafici, tabelle, carte storiche, reperti iconografici e consultare testi di genere diverso, manualistici e non.
- Elaborare in forma di racconto
 - orale e scritto – gli argomenti studiati.
- Usare le conoscenze apprese per comprendere problemi ecologici, interculturali e di convivenza civile.

Produzione

- Produrre testi, utilizzando conoscenze, selezionate e schedate da fonti di informazione diverse, manualistiche e non.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Uso dei documenti

- Usare fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, ecc.) per ricavare conoscenze su temi definiti.
- Conoscere alcune procedure e tecniche di lavoro nei siti archeologici, nelle biblioteche e negli archivi.

Organizzazione delle informazioni

- Formulare problemi sulla base delle informazioni raccolte.
- Costruire grafici e mappe spazio-temporali, per organizzare le conoscenze studiate.
- Collocare la storia locale in relazione alla storia italiana, europea, mondiale.

Strumenti concettuali e conoscenze

- Selezionare, schedare e organizzare le informazioni con mappe, schemi, tabelle e grafici.
- Conoscere aspetti e strutture dei momenti storici italiani, europei e mondiali studiati.
- Conoscere il patrimonio culturale collegato con i temi studiati.

Geografia

La geografia è scienza che studia l'umanizzazione del nostro pianeta e, quindi, i processi attivati dalle collettività nelle loro relazioni con la natura. Tali processi nel corso del tempo hanno trasformato l'ambiente e hanno «costruito» il territorio nel quale oggi viviamo. La storia della natura e quella dell'uomo si svolgono con tempi diversi: i tempi lunghi della natura si intrecciano spesso con quelli molto più brevi dell'uomo, con ritmi che a volte si fanno più serrati in seguito a trasformazioni assai rapide, dovute a nuove prospettive culturali o all'affermarsi di tecnologie innovative.

Per questi motivi la geografia è attenta al presente, che studia nelle varie articolazioni spaziali e nei suoi aspetti demografici, socio-culturali ed economici. Ma poiché lo spazio non è statico, la geografia non può prescindere dalla dimensione del tempo, da cui trae molte delle sue possibilità di leggere e interpretare i fatti che proprio nel territorio hanno lasciato testimonianza. È importante partire, nei primi anni di scuola primaria, dall'approccio senso-percettivo all'ambiente circostante, attraverso un'esplorazione

consapevole del contesto. In questa fase la geografia opera in stretta connessione con le scienze motorie, per consolidare il rapporto del corpo con lo spazio.

Dopo aver costruito le proprie «geografie», anche attraverso le testimonianze di adulti nella veste di referenti culturali (familiari, insegnanti, testimoni privilegiati), gli allievi possono avvicinarsi alla dimensione sistematica della disciplina gradualmente, dagli ultimi due anni della scuola primaria fino al terzo anno della secondaria di primo grado. È soprattutto alla geografia, infatti, che spetta il delicato compito di conferire il senso dello spazio, accanto a quello del tempo: gli allievi devono attrezzarsi di coordinate spaziali per orientarsi in un territorio. Occorre che, fin dalla scuola primaria, siano abituati ad analizzare ogni elemento nel suo contesto spaziale, a partire da quello locale fino ad arrivare ai contesti mondiali.

Il raffronto della realtà locale con quella globale, e viceversa, è possibile attraverso la continua comparazione di spazi, letti e interpretati a scale diverse, servendosi anche di carte geografiche, fotografie aeree e immagini da satellite.

Altra irrinunciabile opportunità formativa che la geografia offre è quella di abituare a osservare la realtà da diversi punti di vista.

Il rispetto del patrimonio culturale ereditato da chi ci ha preceduto, che si traduce in una varietà di «segni» leggibili sul territorio, è obiettivo che conduce agli stretti legami della geografia con la storia e con le scienze sociali. Con queste discipline, la geografia condivide anche la progettazione di azioni di salvaguardia e di recupero del patrimonio naturale, affinché le generazioni future possano giovare di una natura non avvelenata ed esaurita nelle sue risorse non rinnovabili. Riciclaggio e smaltimento dei ri-

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

L'alunno si orienta nello spazio circostante e sulle carte geografiche, utilizzando riferimenti topologici, punti cardinali e coordinate geografiche.

Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza.

Individua, conosce e descrive gli elementi caratterizzanti dei paesaggi (di montagna, collina, pianura, costieri, vulcanici, ecc.) con particolare attenzione a quelli italiani.

È in grado di conoscere e localizzare i principali «oggetti» geografici fisici (monti, fiumi, laghi...) e antropici (città, porti e aeroporti, infrastrutture...) dell'Italia.

Utilizza il linguaggio della geo-graficità per interpretare carte geografiche e per realizzare semplici schizzi cartografici e carte tematiche.

Ricava informazioni geografiche da una pluralità di fonti (cartografiche e satellitari, fotografiche, artistico-letterarie).

fiuti, lotta all'inquinamento, sviluppo delle tecniche di produzione delle energie rinnovabili, tutela della biodiversità: sono tutti temi di forte rilevanza geografica, in cui è essenziale il raccordo con altre discipline scientifiche e tecniche. Il punto di convergenza sfocia necessariamente nell'educazione all'ambiente e allo sviluppo, compatibile con le esigenze degli uomini e dei popoli, purché queste si mantengano entro la capacità di carico degli ecosistemi.

Fare geografia a scuola vuol dire formare cittadini del mondo consapevoli, autonomi, responsabili e critici, che sappiano convivere con il loro ambiente e sappiano modificarlo in modo creativo e sostenibile, guardando al futuro.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria

Orientamento

- Muoversi consapevolmente nello spazio circostante, sapendosi orientare attraverso punti di riferimento e utilizzando gli organizzatori topologici (sopra, sotto, avanti, dietro, sinistra, destra, ecc.).

Carte mentali

- Acquisire la consapevolezza di muoversi e orientarsi nello spazio grazie alle proprie carte mentali, che si strutturano e si ampliano man mano che si esplora lo spazio circostante.

Linguaggio della geo-graficità

- Rappresentare in prospettiva verticale oggetti e ambienti noti (pianta dell'aula, di una stanza della propria casa, del cortile della scuola, ecc.) e rappresentare percorsi esperiti nello spazio circostante.
- Leggere e interpretare la pianta dello spazio vicino, basandosi su punti di riferimento fissi.

Paesaggio

- Esplorare il territorio circostante attraverso l'approccio senso-percettivo e l'osservazione diretta.
- Individuare gli elementi fisici e antropici che caratterizzano i vari tipi di paesaggio.
- Conoscere e descrivere gli elementi fisici e antropici che caratterizzano l'ambiente di residenza e la propria regione.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

Orientamento

- Orientarsi nello spazio e sulle carte geografiche, utilizzando la bussola e i punti cardinali.

Carte mentali

- Estendere le proprie carte mentali al territorio italiano e a spazi più lontani, attraverso gli strumenti dell'osservazione indiretta (filmati e fotografie, documenti cartografici e immagini da satellite, ecc.).

Linguaggio della geo-graficità

- Analizzare fatti e fenomeni locali e

globali, interpretando carte geografiche a diversa scala, carte tematiche, grafici, immagini da satellite.

- Localizzare sulla carta geografica dell'Italia la posizione delle regioni fisiche e amministrative.

Paesaggio

- Conoscere e descrivere gli elementi caratterizzanti i principali paesaggi italiani, europei e mondiali, individuando le analogie e le differenze (anche in relazione ai quadri socio-storici del passato) e gli elementi di particolare valore ambientale e culturale.

Regione

- Conoscere e applicare il concetto polisemico di regione geogra-

fica (fisica, climatica, storico-culturale, amministrativa), in particolar modo, allo studio del contesto italiano.

Territorio e regione

- Comprendere che il territorio è costituito da elementi fisici e antropici connessi e interdipendenti e che l'intervento dell'uomo su uno solo di questi elementi si ripercuote a catena su tutti gli altri.
- Individuare problemi relativi alla tutela e alla valorizzazione del patrimonio naturale e culturale, analizzando le soluzioni adottate e proponendo soluzioni idonee nel contesto vicino.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

L'alunno osserva, legge e analizza sistemi territoriali vicini e lontani.

Utilizza opportunamente concetti geografici (per esempio: ubicazione, localizzazione, regione, paesaggio, ambiente, territorio, sistema antropofisico...), carte geografiche, fotografie e immagini dallo spazio, grafici, dati statistici per comunicare efficacemente informazioni spaziali sull'ambiente che lo circonda.

È in grado di conoscere e localizzare i principali «oggetti» geografici fisici (monti, fiumi, laghi...) e antropici (città, porti e aeroporti, infrastrutture...) dell'Europa e del Mondo.

Sa agire e muoversi concretamente, facendo ricorso a carte mentali, che implementa in modo significativo attingendo all'esperienza quotidiana e al bagaglio di conoscenze.

Sa aprirsi al confronto con l'altro, attraverso la conoscenza dei diversi contesti ambientali e socio-culturali, superando stereotipi e pregiudizi.

Riconosce nel paesaggio gli elementi fisici significativi e le emergenze storiche, estetiche, artistiche e architettoniche, come patrimonio naturale e culturale da tutelare e valorizzare.

Valuta i possibili effetti delle decisioni e delle azioni dell'uomo sui sistemi territoriali alle diverse scale geografiche.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Carte mentali

- Arricchire e organizzare in modo significativo la carta mentale dell'ambiente vicino, della regione amministrativa di appartenenza, dell'Italia, dell'Europa e del Mondo.

Concetti geografici e conoscenze

- Conoscere, comprendere e utilizzare per comunicare e agire nel territorio alcuni concetti-cardine delle strutture logiche della geografia: ubicazione, localizzazione, regione, paesaggio, ambiente, territorio, sistema antropofisico.

Ragionamento spaziale

- Individuare nella complessità territoriale, alle varie scale geografiche, i più evidenti collegamenti spaziali e ambientali: interdipendenza di fatti e fenomeni e rapporti fra elementi.

Linguaggio della geo-graficità

- Leggere e interpretare vari tipi di carte geografiche (da quella topografica al planisfero), utilizzando consapevolmente punti cardinali, scale e coordinate geografiche, simbologia.
- Leggere e comunicare consapevolmente in relazione al sistema territoriale, attraverso il linguaggio specifico della geo-graficità, ovvero attraverso termini geografici,

carte, grafici, immagini (anche da satellite), schizzi, dati statistici.

Immaginazione geografica

- «Vedere» in modo geograficamente corretto e coerente, paesaggi e sistemi territoriali lontani (anche nel tempo) nei diversi aspetti, utilizzando carte, grafici, immagini, dati statistici, relazioni di viaggiatori, testi descrittivi, ecc.

Metodi, tecniche, strumenti propri della Geografia

- Leggere carte stradali e piante, utilizzare orari di mezzi pubblici, calcolare distanze non solo itinerarie, ma anche economiche (costo/tempo), per muoversi in modo coerente e consapevole.
- Utilizzare nuovi strumenti e metodi di rappresentazione dello spazio geografico (telerilevamento e cartografia computerizzata).

Area matematico-scientifico-tecnologica

Nella formazione di base, l'area matematico-scientifico-tecnologica comprende argomenti di matematica, di scienze dell'uomo e della natura, di tecnologia sia tradizionale sia informatica. Si tratta di discipline che studiano e propongono modi di pensare, artefatti, esperienze, linguaggi, modi di agire che oggi incidono profondamente su tutte le dimensioni della vita quotidiana, individuale e collettiva: è perciò necessario che la formazione si confronti in

modo sistematico anche con l'esperienza comune (in senso lato) di ragazzi e adulti.

Le conoscenze matematiche, scientifiche e tecnologiche contribuiscono in modo determinante alla formazione culturale delle persone e delle comunità, sviluppando le capacità di mettere in stretto rapporto il «pensare» e il «fare» e offrendo strumenti adatti a percepire, interpretare e collegare tra loro fenomeni naturali, concetti e artefatti costruiti dall'uomo, eventi quotidiani. I principi e le pratiche delle scienze, della matematica e delle tecnologie sviluppano infatti le capacità di critica e di giudizio, la consapevolezza che occorre motivare le proprie affermazioni, l'attitudine ad ascoltare, comprendere e valorizzare argomentazioni e punti di vista diversi dai propri. Lo sviluppo di un'adeguata competenza scientifica, matematica, tecnologica di base consente inoltre di leggere e valutare le informazioni che la società di oggi offre in grande abbondanza. In questo modo consente di esercitare la propria cittadinanza attraverso decisioni motivate, intessendo relazioni costruttive fra le tradizioni culturali e i nuovi sviluppi delle conoscenze.

L'area è articolata in tre filoni curriculari – matematica, scienze naturali e sperimentali, tecnologia – che dal punto di vista didattico si devono intendere collegati e interagenti fra loro, ma anche con le altre aree culturali; e che devono essere sviluppati in continuità costruttiva attraverso percorsi coerenti tra scuo-

la dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria.

Tutte le discipline dell'area hanno come elemento fondamentale il laboratorio, inteso sia come luogo fisico (aula, o altro spazio specificamente attrezzato) sia come momento in cui l'alunno è attivo, formula le proprie ipotesi e ne controlla le conseguenze, progetta e sperimenta, discute e argomenta le proprie scelte, impara a raccogliere dati e a confrontarli con le ipotesi formulate, negozia e costruisce significati interindividuali, porta a conclusioni temporanee e a nuove aperture la costruzione delle conoscenze personali e collettive. In tutte le discipline dell'area, inclusa la matematica, avrà cura di ricorrere ad attività pratiche e sperimentali e a osservazioni sul campo, con un carattere non episodico e inserendole in percorsi di conoscenza.

A ogni livello scolastico, il risolvere problemi, anche con strumenti e risorse digitali, offre occasioni per acquisire nuovi concetti e abilità, per arricchire il significato di concetti già appresi e per verificare l'operatività degli apprendimenti realizzati in precedenza.

Componenti necessarie di questo comune approccio sono l'impostare e il risolvere problemi, l'utilizzo delle sensazioni e delle percezioni, la capacità di costruire storie e schemi interpretativi e di sviluppare argomentazioni, l'affinare il linguaggio naturale e la capacità di organizzare il discorso, con una speciale attenzione all'uso della lingua, in particolare della lingua italiana.

Soprattutto nella scuola primaria si potrà utilizzare il gioco, che ha un ruolo cruciale nella comunicazione, nell'educazione al rispetto di regole condivise, nell'elaborazione di strategie adatte ai contesti.

Riflettere sui propri percorsi di conoscenza, sia in tempo reale sia a lungo termine; rendersi conto che ogni percorso di apprendimento può essere precisato e approfondito da passi successivi; apprezzare i nuovi strumenti di indagine e di rappresentazione, anche in quanto potenziano e modificano le conoscenze che già si possiedono: tutte queste dimensioni della relazione di insegnamento/apprendimento permetteranno di approfondire la comprensione, sperimentandone in prima persona l'aspetto dinamico, e di accrescere la motivazione ad apprendere ancora. Al tempo stesso potranno anche aprire alla consapevolezza, sollecitata da esempi adatti, che tutte le conoscenze scientifiche sono, al pari di quelle delle arti e delle lettere, prodotti non statici della cultura umana e, in quanto tali, in continua evoluzione; tutto ciò contribuirà, al pari delle conoscenze relative alle discipline delle altre aree, a formare le basi per un pensiero critico, che superi i vincoli dati da stereotipi e pregiudizi e in grado di leggere il presente e di prevedere alternative future.

È importante che la competenza in «discorsi» di scienza cresca in coerenza con altre competenze e con altri «discorsi». Il senso culturale di un'efficace separazione e autonomia delle discipline si sviluppa infatti

gradualmente, attraverso la consapevolezza sia della comune origine radicata nella complessità del mondo e della conoscenza, sia degli intrecci reciproci che sono comunque necessari per dare senso a ogni nuovo («creativo») passo di interpretazione, intervento o progetto.

Matematica

In questo quadro, la matematica ha uno specifico ruolo nello sviluppo della capacità generale di operare e comunicare significati con linguaggi formalizzati e di utilizzare tali linguaggi per rappresentare e costruire modelli di relazioni fra oggetti ed eventi. In particolare, la matematica dà strumenti per la descrizione scientifica del mondo e per affrontare problemi utili nella vita quotidiana; inoltre contribuisce a sviluppare la capacità di comunicare e discutere, di argomentare in modo corretto, di comprendere i punti di vista e le argomentazioni degli altri. La costruzione del pensiero matematico è un processo lungo e progressivo nel quale concetti, abilità, competenze e atteggiamenti vengono ritrovati, intrecciati, consolidati e sviluppati a più riprese; è un processo che comporta anche difficoltà linguistiche e che richiede un'acquisizione graduale del linguaggio matematico. Per questo motivo i traguardi per la terza classe della scuola secondaria di primo grado sono presentati come un'evoluzione di quelli per la quinta classe della scuola primaria e gli obiettivi per ciascun livello comprendono in ogni caso anche quelli del livello pre-

cedente, naturalmente intesi con un grado maggiore di complessità delle situazioni considerate e di padronanza da parte dell'alunno.

Caratteristica della pratica matematica è la risoluzione di problemi, che devono essere intesi come questioni autentiche e significative, legate spesso alla vita quotidiana, e non solo esercizi a carattere ripetitivo o quesiti ai quali si risponde semplicemente ricordando una definizione o una regola. Gradualmente, stimolato dalla guida dell'insegnante e dalla discussione con i pari, l'alunno imparerà ad affrontare con fiducia e determinazione situazioni-pro-

blema, rappresentandole in diversi modi, conducendo le esplorazioni opportune, dedicando il tempo necessario alla precisa individuazione di ciò che è noto e di ciò che si intende trovare, congetturando soluzioni e risultati, individuando possibili strategie risolutive. Già nei primi anni di scuola l'alunno comincia ad avere un controllo sul processo risolutivo e a confrontare i risultati con gli obiettivi.

In particolare nella scuola secondaria di primo grado si svilupperà un'attività più propriamente di matematizzazione, formalizzazione, generalizzazione. L'alunno analizza le

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

L'alunno sviluppa un atteggiamento positivo rispetto alla matematica, anche grazie a molte esperienze in contesti significativi, che gli hanno fatto intuire come gli strumenti matematici che ha imparato siano utili per operare nella realtà. Si muove con sicurezza nel calcolo scritto e mentale con i numeri naturali e sa valutare l'opportunità di ricorrere a una calcolatrice.

Percepisce e rappresenta forme, relazioni e strutture che si trovano in natura o che sono state create dall'uomo, utilizzando in particolare strumenti per il disegno geometrico (riga, compasso, squadra) e i più comuni strumenti di misura.

Utilizza rappresentazioni di dati adeguate in situazioni significative per ricavare informazioni.

Riconosce che gli oggetti possono apparire diversi a seconda dei punti vista.

Descrive e classifica figure in base a caratteristiche geometriche e utilizza modelli concreti di vario tipo anche costruiti o progettati con i suoi compagni.

Affronta i problemi con strategie diverse e si rende conto che in molti casi possono ammettere più soluzioni.

Riesce a risolvere facili problemi (non necessariamente ristretti a un unico ambito) mantenendo il controllo sia sul processo risolutivo, sia sui risultati e spiegando a parole il procedimento seguito.

Impara a costruire ragionamenti (se pure non formalizzati) e a sostenere le proprie tesi, grazie ad attività laboratoriali, alla discussione tra pari e alla manipolazione di modelli costruiti con i compagni.

Impara a riconoscere situazioni di incertezza e ne parla con i compagni iniziando a usare le espressioni «è più probabile», «è meno probabile» e, nei casi più semplici, dando una prima quantificazione.

situazioni per tradurle in termini matematici, riconosce schemi ricorrenti, stabilisce analogie con modelli noti, sceglie le azioni da compiere (operazioni, costruzioni geometriche, grafici, formalizzazioni, scrittura e risoluzione di equazioni...) e le concatena in modo efficace al fine di produrre una risoluzione del problema. Una attenzione particolare andrà dedicata allo sviluppo della capacità di esporre e di discutere con i compagni le soluzioni e i procedimenti seguiti.

L'uso consapevole e motivato di calcolatrici e del computer deve essere incoraggiato opportunamente fin dai primi anni della scuola primaria, per esempio per verificare la correttezza di calcoli mentali e scritti e per esplorare i fenomeni del mondo dei numeri e delle forme.

Di estrema importanza è lo sviluppo di un atteggiamento corretto verso la matematica, inteso anche come una adeguata visione della disciplina, non ridotta a un insieme di regole da memorizzare e applicare, ma riconosciuta e apprezzata come contesto per affrontare e porsi problemi significativi e per esplorare e percepire affascinanti relazioni e strutture che si ritrovano e ricorrono in natura e nelle creazioni dell'uomo.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria

Numeri

- Contare oggetti o eventi, con la voce e mentalmente, in senso pro-

gressivo e regressivo e per salti di due, tre.

- Leggere e scrivere i numeri naturali in notazione decimale, con la consapevolezza del valore che le cifre hanno a seconda della loro posizione; confrontarli e ordinarli, anche rappresentandoli sulla retta.
- Eseguire mentalmente semplici operazioni con i numeri naturali e verbalizzare le procedure di calcolo.
- Conoscere con sicurezza le tabelle della moltiplicazione dei numeri fino a 10. Eseguire le operazioni con i numeri naturali con gli algoritmi scritti usuali.
- Leggere, scrivere, confrontare numeri decimali, rappresentarli sulla retta ed eseguire semplici addizioni e sottrazioni, anche con riferimento alle monete o ai risultati di semplici misure.

Spazio e figure

- Comunicare la posizione di oggetti nello spazio fisico, sia rispetto al soggetto, sia rispetto ad altre persone o oggetti, usando termini adeguati (sopra/sotto, davanti/dietro, destra/sinistra, dentro/fuori).
- Eseguire un semplice percorso partendo dalla descrizione verbale o dal disegno, descrivere un percorso che si sta facendo e dare le istruzioni a qualcuno perché compia un percorso desiderato.
- Riconoscere, denominare e descrivere figure geometriche.
- Disegnare figure geometriche e costruire modelli materiali anche

nello spazio, utilizzando strumenti appropriati.

Relazioni, misure, dati e previsioni

- Classificare numeri, figure, oggetti in base a una o più proprietà, utilizzando rappresentazioni opportune, a seconda dei contesti e dei fini.
- Argomentare sui criteri che sono stati usati per realizzare classificazioni e ordinamenti assegnati.
- Rappresentare relazioni e dati con diagrammi, schemi e tabelle.
- Misurare segmenti utilizzando sia il metro, sia unità arbitrarie e collegando le pratiche di misura alle conoscenze sui numeri e sulle operazioni.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

Numeri

- Conoscere la divisione con resto fra numeri naturali; individuare multipli e divisori di un numero.
- Leggere, scrivere, confrontare numeri decimali ed eseguire le quattro operazioni con sicurezza, valutando l'opportunità di ricorrere al calcolo mentale, scritto o con la calcolatrice a seconda delle situazioni.
- Dare stime per il risultato di una operazione.
- Conoscere il concetto di frazione e di frazioni equivalenti.
- Utilizzare numeri decimali, frazioni e percentuali per descrivere situazioni quotidiane.

- Interpretare i numeri interi negativi in contesti concreti.
- Rappresentare i numeri conosciuti sulla retta e utilizzare scale graduate in contesti significativi per le scienze e per la tecnica.
- Conoscere sistemi di notazioni dei numeri che sono o sono stati in uso in luoghi, tempi e culture diverse dalla nostra.

Spazio e figure

- Descrivere e classificare figure geometriche, identificando elementi significativi e simmetrie, anche al fine di farle riprodurre da altri.
- Riprodurre una figura in base a una descrizione, utilizzando gli strumenti opportuni (carta a quadretti, riga e compasso, squadre, software di geometria).
- Utilizzare il piano cartesiano per localizzare punti.
- Costruire e utilizzare modelli materiali nello spazio e nel piano come supporto a una prima capacità di visualizzazione.
- Riconoscere figure ruotate, traslate e riflesse.
- Riprodurre in scala una figura assegnata (utilizzando per esempio la carta a quadretti).
- Determinare il perimetro di una figura.
- Determinare l'area di rettangoli e triangoli e di altre figure per scomposizione.

Relazioni, misure, dati e previsioni

- Rappresentare relazioni e dati e, in situazioni significative, utiliz-

- zare le rappresentazioni per ricavare informazioni, formulare giudizi e prendere decisioni.
- Usare le nozioni di media aritmetica e di frequenza.
- Rappresentare problemi con tabelle e grafici che ne esprimono la struttura.
- Conoscere le principali unità di misura per lunghezze, angoli, aree, volumi/capacità, intervalli temporali, masse/pesi e usarle per effettuare misure e stime.
- Passare da un'unità di misura a un'altra, limitatamente alle unità di uso più comune, anche nel contesto del sistema monetario.
- In situazioni concrete, di una coppia di eventi intuire e cominciare ad argomentare qual è il più probabile, dando una prima quantificazione, oppure riconoscere se si tratta di eventi ugualmente probabili.
- Riconoscere e descrivere regolarità in una sequenza di numeri o di figure.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

L'alunno ha rafforzato un atteggiamento positivo rispetto alla matematica e, attraverso esperienze in contesti significativi, ha capito come gli strumenti matematici appresi siano utili in molte situazioni per operare nella realtà.

Percepisce, descrive e rappresenta forme relativamente complesse, relazioni e strutture che si trovano in natura o che sono state create dall'uomo.

Ha consolidato le conoscenze teoriche acquisite e sa argomentare (per esempio sa utilizzare i concetti di proprietà caratterizzante e di definizione), grazie ad attività laboratoriali, alla discussione tra pari e alla manipolazione di modelli costruiti con i compagni.

Rispetta punti di vista diversi dal proprio; è capace di sostenere le proprie convinzioni, portando esempi e controesempi adeguati e argomentando attraverso concatenazioni di affermazioni; accetta di cambiare opinione riconoscendo le conseguenze logiche di una argomentazione corretta.

Valuta le informazioni che ha su una situazione, riconosce la loro coerenza interna e la coerenza tra esse e le conoscenze che ha del contesto, sviluppando senso critico.

Riconosce e risolve problemi di vario genere analizzando la situazione e traducendola in termini matematici, spiegando anche in forma scritta il procedimento seguito, mantenendo il controllo sia sul processo risolutivo, sia sui risultati.

Confronta procedimenti diversi e produce formalizzazioni che gli consentono di passare da un problema specifico a una classe di problemi.

Usa correttamente i connettivi (e, o, non, se... allora) e i quantificatori (tutti, qualcuno, nessuno) nel linguaggio naturale, nonché le espressioni: è possibile, è probabile, è certo, è impossibile.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Numeri

- Eseguire addizioni, sottrazioni, moltiplicazioni, divisioni e confronti tra i numeri conosciuti (numeri naturali, numeri interi, frazioni e numeri decimali), quando possibile a mente oppure utilizzando gli usuali algoritmi scritti, le calcolatrici e i fogli di calcolo e valutando quale strumento può essere più opportuno, a seconda della situazione e degli obiettivi.
- Dare stime approssimate per il risultato di una operazione, anche per controllare la plausibilità di un calcolo già fatto.
- Rappresentare i numeri conosciuti sulla retta.
- Utilizzare scale graduate in contesti significativi per le scienze e per la tecnica.
- Descrivere rapporti e quozienti mediante frazioni.
- Utilizzare frazioni equivalenti e numeri decimali per denotare uno stesso numero razionale in diversi modi, essendo consapevoli di vantaggi e svantaggi che le diverse rappresentazioni danno a seconda degli obiettivi.
- Calcolare percentuali.
- Interpretare un aumento percentuale di una quantità data come una moltiplicazione per un numero maggiore di 1.
- Individuare multipli e divisori di un numero naturale e multipli e divisori comuni a più numeri.
- Comprendere il significato e l'utilità del multiplo comune più piccolo e del divisore comune più grande, in matematica e in diverse situazioni concrete.
- Scomporre numeri naturali in fattori primi e conoscere l'utilità di tale scomposizione per diversi fini.
- Utilizzare la notazione usuale per le potenze con esponente intero positivo, consapevoli del significato.
- Usare le proprietà delle potenze anche per semplificare calcoli e notazioni.
- Conoscere la radice quadrata come operatore inverso dell'elevamento al quadrato.
- Dare stime della radice quadrata utilizzando solo la moltiplicazione.
- Sapere che non si può trovare una frazione o un numero decimale che elevato al quadrato dà 2.
- Eseguire mentalmente semplici calcoli, utilizzando le proprietà associative e distributive per raggruppare e semplificare le operazioni.
- Descrivere con una espressione numerica la sequenza di operazioni che fornisce la soluzione di un problema.
- Eseguire semplici espressioni di calcolo con i numeri conosciuti, essendo consapevoli del significato delle parentesi e delle convenzioni sulla precedenza delle operazioni.

Spazio e figure

- Riprodurre figure e disegni geometrici, utilizzando in modo appropriato e con accuratezza op-

- portuni strumenti (riga, squadra, compasso, software di geometria).
- In particolare, rappresentare punti, segmenti e figure sul piano cartesiano.
 - Conoscere definizioni e proprietà significative delle principali figure piane (triangoli, quadrilateri, poligoni regolari, cerchio).
 - Descrivere figure complesse e costruzioni geometriche al fine di comunicarle ad altri.
 - Riprodurre figure e disegni geometrici in base a una descrizione e codificazione fatta da altri.
 - Riconoscere figure piane simili in vari contesti e riprodurre in scala una figura assegnata.
 - Conoscere il Teorema di Pitagora e le sue applicazioni in matematica e in situazioni concrete.
 - Calcolare l'area di semplici figure scomponendole in figure elementari, per esempio triangoli.
 - Stimare per difetto e per eccesso l'area di una figura delimitata da linee curve.
 - Conoscere il numero π , per esempio come area del cerchio di raggio 1, e alcuni modi per approssimarlo.
 - Conoscere le formule per trovare l'area del cerchio e la lunghezza della circonferenza, conoscendo il raggio.
 - Rappresentare oggetti e figure tridimensionali in vario modo tramite disegni sul piano.
 - Visualizzare oggetti tridimensionali a partire da rappresentazioni bidimensionali.
 - Calcolare il volume delle figure tridimensionali più comuni e dare

stime di quello degli oggetti della vita quotidiana.

- Risolvere problemi utilizzando le proprietà geometriche delle figure.

Relazioni e funzioni

- Costruire, interpretare e trasformare formule che contengono lettere per esprimere in forma generale relazioni e proprietà.
- Esprimere la relazione di proporzionalità con una uguaglianza di frazioni e viceversa.
- Usare il piano cartesiano per rappresentare relazioni e funzioni, e per conoscere in particolare le funzioni del tipo $y=ax$, $y=a/x$, $y=ax^2$, $y=2^n$ e i loro grafici.
- Collegare le prime due al concetto di proporzionalità.
- Esplorare e risolvere problemi utilizzando equazioni di primo grado.

Misure, dati e previsioni

- Rappresentare insiemi di dati, anche facendo uso di un foglio elettronico. In situazioni significative, confrontare dati al fine di prendere decisioni, utilizzando le distribuzioni delle frequenze e delle frequenze relative e le nozioni di media aritmetica e mediana.
- In semplici situazioni aleatorie, individuare gli eventi elementari, discutere i modi per assegnare a essi una probabilità, calcolare la probabilità di qualche evento, scomponendolo in eventi elementari disgiunti.
- Riconoscere coppie di eventi complementari, incompatibili, indipendenti.

Scienze naturali e sperimentali

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

Particolare cura dovrà essere dedicata all'acquisizione di linguaggi e strumenti appropriati, funzionali a dare adeguata forma al pensiero scientifico e necessari per descrivere, argomentare, organizzare, rendere operanti conoscenze e competenze. I processi di apprendimento delle scienze naturali e sperimentali procederanno quindi attraverso percorsi, progressivi e ricorrenti, fatti di esperienze, riflessioni e formalizzazioni: percorsi progettati in modo da gui-

dare i ragazzi dal pensiero spontaneo fino a forme di conoscenza sempre più coerenti e organizzate, di cui i ragazzi stessi possano verificare concretamente efficacia ed efficienza.

Le scienze naturali e sperimentali sono fra loro profondamente diverse: per i loro «oggetti» di studio (che peraltro in tempi recenti si stanno rivelando sempre più interconnessi); per il peso che vi hanno diversi metodi di indagine e diversi strumenti tecnologici; per il tipo e il livello di linguaggio simbolico e formale utilizzato per rappresentare e interpretare i fenomeni. D'altra parte, molte altre dimensioni sono comuni alle diverse discipline scientifiche: osservare i fenomeni nel loro verificarsi, sia nell'esperienza quotidiana sia in situazioni controllate di laboratorio (imparare a guardare – imparare a vedere); descrivere e registrare quanto si vede e si fa accadere, dandogli forma attraverso linguaggi appropriati; interpretare fatti e processi attraverso modelli e quadri teorici, anche schematici; fare previsioni riguardo a quanto può (esser fatto) accadere e controllare la loro attendibilità; arricchire e rivedere le interpretazioni in base a nuovi strumenti sperimentali e interpretativi.

Inoltre le diverse discipline scientifiche condividono un approccio alla conoscenza che, pur assumendo forme e significati specifici nei diversi ambiti, caratterizza fin dall'inizio i percorsi di apprendimento. Per questo è importante che i ragazzi siano gradualmente avviati e aiutati a padroneggiare alcuni grandi organizza-

tori concettuali che si possono riconoscere in ogni contesto scientificamente significativo: le dimensioni spazio-temporali e le dimensioni materiali; la distinzione tra stati (come le cose sono) e trasformazioni (come le cose cambiano); le interazioni, relazioni, correlazioni tra parti di sistemi e/o tra proprietà variabili; la discriminazione fra casualità e causalità... In questo modo si può giungere a far emergere esplicitamente, al termine della scuola di base, alcuni organizzatori cognitivi di grande impatto concettuale e culturale, quali energia, informazione, trasduzione e trasformazione, stabilità e instabilità di strutture e processi, e così via.

È importante infine guidare i ragazzi ad apprezzare, sulla base sia della propria esperienza di sviluppo cognitivo sia di esempi adeguati, affinità e diversità significative nell'evoluzione storica di saperi così diversi, eppure fra loro interdipendenti.

Si prospetta, in definitiva, un percorso di avvio alla conoscenza scientifica di base che parte fin dai primi anni. All'inizio si evidenzieranno, in situazioni concretamente accessibili, gli aspetti comuni alle diverse scienze, come pure i primi elementi caratterizzanti. Negli anni successivi si guideranno gli alunni alla appropriazione graduale di contenuti esemplari e metodi di indagine via via più specifici. Il percorso dovrà comun-

que mantenere un costante riferimento ai fenomeni, sia dell'esperienza quotidiana sia scelti come casi emblematici, nel loro realizzarsi a diverse scale spaziali, temporali e causali. La necessità del concorso di molteplici modi di guardare reciprocamente integrati (sguardo da fisico, da biologo, da chimico...), per interpretare se stessi e il mondo attraverso modelli sempre più raffinati, condurrà alla consapevolezza metacognitiva della necessità di procedere sempre per separazioni e ricomposizioni degli aspetti diversi dei fenomeni.

D'altra parte, poiché i saperi caratteristici delle scienze naturali e sperimentali sono di per sé a carattere enciclopedico, è opportuno selezionare alcuni temi (campi di esperienza) sui quali lavorare a scuola in modo diretto e progressivamente approfondito, in continuità attraverso gli anni della scuola. A questi temi-guida si potranno affiancare argomenti trattati in modo indiretto, ma in cui sia sempre possibile riconoscere sia le idee caratteristiche delle diverse discipline sia quelle più generali e da tutte condivise. Pertanto i contenuti specifici che in seguito saranno suggeriti vanno intesi come esempi di scelte possibili, da effettuarsi nell'ambito dell'autonomia scolastica e di una progettazione complessiva e a lungo termine del percorso di apprendimento.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

L'alunno ha capacità operative, progettuali e manuali, che utilizza in contesti di esperienza-conoscenza per un approccio scientifico ai fenomeni.

Fa riferimento in modo pertinente alla realtà, e in particolare all'esperienza che fa in classe, in laboratorio, sul campo, nel gioco, in famiglia, per dare supporto alle sue considerazioni e motivazione alle proprie esigenze di chiarimenti.

Impara a identificarne anche da solo gli elementi, gli eventi e le relazioni in gioco, senza banalizzare la complessità dei fatti e dei fenomeni.

Si pone domande esplicite e individua problemi significativi da indagare a partire dalla propria esperienza, dai discorsi degli altri, dai mezzi di comunicazione e dai testi letti.

Con la guida dell'insegnante e in collaborazione con i compagni, ma anche da solo, formula ipotesi e previsioni, osserva, registra, classifica, schematizza, identifica relazioni spazio/temporali, misura, utilizza concetti basati su semplici relazioni con altri concetti, argomenta, deduce, prospetta soluzioni e interpretazioni, prevede alternative, ne produce rappresentazioni grafiche e schemi di livello adeguato.

Analizza e racconta in forma chiara ciò che ha fatto e imparato.

Ha atteggiamenti di cura, che condivide con gli altri, verso l'ambiente scolastico in quanto ambiente di lavoro cooperativo e finalizzato, e di rispetto verso l'ambiente sociale e naturale, di cui conosce e apprezza il valore.

Ha cura del proprio corpo con scelte adeguate di comportamenti e di abitudini alimentari.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza di scuola primaria

scendo «famiglie» di accadimenti e regolarità («è successo come...») all'interno di campi di esperienza.

Sperimentare con oggetti e materiali

- Attraverso interazioni e manipolazioni individuare qualità e proprietà di oggetti e materiali e caratterizzarne le trasformazioni, riconoscendovi sia grandezze da misurare sia relazioni qualitative tra loro (all'aumentare di..., ... aumenta o diminuisce); provocare trasformazioni variandone le modalità, e costruire storie per darne conto: «che cosa succede se...», «che cosa succede quando...»; leggere analogie nei fatti al variare delle forme e degli oggetti, ricono-

Osservare e sperimentare sul campo

- Osservare, descrivere, confrontare, correlare elementi della realtà circostante: per esempio imparando a distinguere piante e animali, terreni e acque, cogliendone somiglianze e differenze e operando classificazioni secondo criteri diversi; acquisire familiarità con la variabilità dei fenomeni atmosferici (venti, nuvole, pioggia, ecc.) e con la periodicità su diverse scale temporali dei fenomeni celesti (di/notte, percorsi del sole, fasi della luna, stagioni, ecc.).

- Riconoscere i diversi elementi di un ecosistema naturale o controllato e modificato dall'intervento umano, e coglierne le prime relazioni (uscite esplorative; allevamento di piccoli animali in classe, orticelli, costruzione di reti alimentari).
- Riconoscere la diversità dei viventi (intraspecifica e interspecifica), differenze/somiglianze tra piante, animali, altri organismi.

L'uomo, i viventi e l'ambiente

- Percepire la presenza e il funzionamento degli organi interni e della loro organizzazione nei principali apparati (respirazione, movimento, articolazioni, senso della fame e della sete, ecc.) fino alla realizzazione di semplici modelli.
- Individuare il rapporto tra strutture e funzioni negli organismi osservati/osservabili, in quanto caratteristica peculiare degli organismi viventi in stretta relazione con il loro ambiente.
- Osservare e interpretare le trasformazioni ambientali sia di tipo stagionale, sia in seguito all'azione modificatrice dell'uomo.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

Oggetti, materiali e trasformazioni

- Costruire operativamente in connessione a contesti concreti di esperienza quotidiana i concetti geometrici e fisici fondamentali, in particolare: lunghezze, angoli,

superfici, capacità/volume, peso, temperatura, forza, luce, ecc.

- Passare gradualmente dalla seriazione in base a una proprietà (per esempio ordinare oggetti per peso crescente in base ad allungamenti crescenti di una molla), alla costruzione, taratura e utilizzo di strumenti anche di uso comune (per esempio molle per misure di peso, recipienti della vita quotidiana per misure di volumi/capacità), passando dalle prime misure in unità arbitrarie (spanne, piedi...) alle unità convenzionali.
- Indagare i comportamenti di materiali comuni in molteplici situazioni sperimentabili per individuarne proprietà (consistenza, durezza, trasparenza, elasticità, densità...); produrre miscele eterogenee e soluzioni, passaggi di stato e combustioni; interpretare i fenomeni osservati in termini di variabili e di relazioni tra esse, espresse in forma grafica e aritmetica.
- Riconoscere invarianze e conservazioni, in termini proto-fisici e proto-chimici, nelle trasformazioni che caratterizzano l'esperienza quotidiana.
- Riconoscere la plausibilità di primi modelli qualitativi, macroscopici e microscopici, di trasformazioni fisiche e chimiche. Avvio esperienziale alle idee di irreversibilità e di energia.

Osservare e sperimentare sul campo

- Proseguire con osservazioni frequenti e regolari a occhio nudo, con la lente di ingrandimento e

con lo stereomicroscopio, con i compagni e da solo di una porzione dell'ambiente nel tempo: un albero, una siepe, una parte di giardino, per individuare elementi, connessioni e trasformazioni.

- Indagare strutture del suolo, relazione tra suoli e viventi; acque come fenomeno e come risorsa.
- Distinguere e ricomporre le componenti ambientali, anche grazie all'esplorazione dell'ambiente naturale e urbano circostante.
- Cogliere la diversità tra ecosistemi (naturali e antropizzati, locali e di altre aree geografiche).
- Individuare la diversità dei viventi (intraspecifica e interspecifica) e dei loro comportamenti (differenze/somiglianze tra piante, animali, funghi e batteri).
- Accedere alla classificazione come strumento interpretativo statico e dinamico delle somiglianze e delle diversità.
- Proseguire con le osservazioni del cielo diurno e notturno su scala mensile e annuale avviando, attraverso giochi col corpo e costruzione di modelli tridimensionali, all'interpretazione dei moti osservati, da diversi punti di vista, anche in connessione con l'evoluzione storica dell'astronomia.

L'uomo, i viventi e l'ambiente

- Studiare percezioni umane (luminose, sonore, tattili, di equilibrio...) e le loro basi biologiche.
- Indagare le relazioni tra organi di senso, fisiologia complessiva e

ambienti di vita (anche confrontando diversi animali appartenenti a gruppi diversi, quali vermi, insetti, anfibi, ecc).

- Confrontare con i sensori artificiali e con il loro utilizzo nella vita quotidiana.
- Proseguire lo studio del funzionamento degli organismi e comparare la riproduzione dell'uomo, degli animali e delle piante.
- Rispettare il proprio corpo in quanto entità irripetibile (educazione alla salute, alimentazione, rischi per la salute).
- Proseguire l'osservazione e l'interpretazione delle trasformazioni ambientali, ivi comprese quelle globali, in particolare quelle conseguenti all'azione modificatrice dell'uomo.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Fisica e chimica

- Affrontare concetti fisici quali: velocità, densità, concentrazione, forza ed energia, temperatura e calore, effettuando esperimenti e comparazioni, raccogliendo e correlando dati con strumenti di misura e costruendo reti e modelli concettuali e rappresentazioni formali di tipo diverso (fino a quelle geometriche/algebriche).
- Completare la costruzione del concetto di trasformazione chimica, effettuando esperienze pratiche diversificate, utilizzando alcuni in-

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

L'alunno ha padronanza di tecniche di sperimentazione, di raccolta e di analisi dati, sia in situazioni di osservazione e monitoraggio sia in situazioni controllate di laboratorio.

Utilizza in contesti diversi uno stesso strumento matematico o informatico e più strumenti insieme in uno stesso contesto.

Esplicita, affronta e risolve situazioni problematiche sia in ambito scolastico che nell'esperienza quotidiana; interpreta lo svolgersi di fenomeni ambientali o sperimentalmente controllati; è in grado di decomporre e ricomporre la complessità di contesto in elementi, relazioni e sottostrutture pertinenti a diversi campi disciplinari; pensa e interagisce per relazioni e per analogie, formali e/o fattuali. Sviluppa semplici schematizzazioni, modellizzazioni, formalizzazioni logiche e matematiche dei fatti e fenomeni, applicandole anche ad aspetti della vita quotidiana.

È in grado di riflettere sul percorso di esperienza e di apprendimento compiuto, sulle competenze in via di acquisizione, sulle strategie messe in atto, sulle scelte effettuate e su quelle da compiere.

Ha una visione organica del proprio corpo come identità giocata tra permanenza e cambiamento, tra livelli macroscopici e microscopici, tra potenzialità e limiti.

Ha una visione dell'ambiente di vita, locale e globale, come sistema dinamico di specie viventi che interagiscono fra loro, rispettando i vincoli che regolano le strutture del mondo inorganico; comprende il ruolo della comunità umana nel sistema, il carattere finito delle risorse, nonché l'ineguaglianza dell'accesso a esse, e adotta atteggiamenti responsabili verso i modi di vita e l'uso delle risorse.

Conosce i principali problemi legati all'uso delle scienze nel campo dello sviluppo tecnologico ed è disposto a confrontarsi con curiosità e interesse.

dicatori, ponendo l'attenzione anche sulle sostanze di impiego domestico (per esempio: reazioni di acidi e basi con metalli, soluzione del carbonato di calcio, alcune reazioni di neutralizzazione, combustione di materiali diversi, ecc.).

Astronomia e Scienze della Terra

- Proseguire l'elaborazione di idee e modelli interpretativi dei più evidenti fenomeni celesti attraverso l'osservazione del cielo diurno e notturno nel corso dell'anno.
- Interpretarne i fenomeni osservati anche con l'aiuto di planetari e/o simulazioni al computer. In particolare precisare l'osservabilità e l'interpretazione di latitudine e longitudine, punti cardinali, sistemi di riferimento e movimenti della Terra, durata del dì e della notte, fasi della luna, eclissi, visibilità e moti osservati di pianeti e costellazioni.
- Continuare ad approfondire la conoscenza, sul campo e con esperienze concrete, di rocce, minerali, fossili per comprenderne la storia geologica ed elaborare idee e modelli interpretativi della

- struttura terrestre. Considerare il suolo in quanto ecosistema come una risorsa e comprendere altresì che la sua formazione è il risultato dei climi e della vita sulla terra, dei processi di erosione-trasporto-deposizione. Correlare queste conoscenze alle valutazioni sul rischio geomorfologico, idrogeologico, vulcanico e sismico della propria regione e comprendere la conseguente pianificazione della protezione da questo rischio.
- Conoscere i meccanismi fondamentali dei cambiamenti globali nei sistemi naturali e nel sistema Terra nel suo complesso, e il ruolo dell'intervento umano nella trasformazione degli stessi.
 - Apprendere una gestione corretta del proprio corpo; interpretare lo stato di benessere e di malessere che può derivare dalle sue alterazioni; vivere la sessualità in modo equilibrato; attuare scelte per affrontare i rischi connessi con una cattiva alimentazione, con il fumo, con le droghe.
 - Condurre a un primo livello l'analisi di rischi ambientali e di scelte sostenibili (per esempio nei trasporti, nell'organizzazione delle città, nell'agricoltura, nell'industria, nello smaltimento dei rifiuti e nello stile di vita).
 - Comprendere la funzione fondamentale della biodiversità nei sistemi ambientali.

Biologia

- Individuare la rete di relazioni e i processi di cambiamento del vivente introducendo il concetto di organizzazione microscopica a livello di cellula (per esempio: respirazione cellulare, alimentazione, fotosintesi; crescita e sviluppo; coevoluzione tra specie).
- Individuare l'unità e la diversità dei viventi, effettuando attività a scuola, in laboratorio, sul campo e in musei scientifico-naturalistici.
- Comprendere il senso delle grandi classificazioni.
- Riconoscere gli adattamenti e la dimensione storica della vita, intrecciata con la storia della Terra e dell'uomo.
- Comparare le idee di storia naturale e di storia umana.

Tecnologia

La tecnologia da un lato studia e progetta i dispositivi, le macchine e gli apparati che sostengono l'organizzazione della vita sociale; dall'altro studia e progetta nuove forme di controllo e gestione dell'informazione e della comunicazione (informatica in senso lato).

Nella prima accezione, dispositivi, macchine e apparati (dai computer alle abitazioni, alle reti dell'energia) vengono esplorati e studiati nei loro aspetti costruttivi e progettuali: per questo si fa ricorso a concetti, elementi e processi che sono singolarmente desunti dalle diverse discipline scientifiche, ma che vengono di volta in volta riorganizzati e riconfigurati per assolvere in modo efficace ed efficiente a specifiche funzioni.

Nella seconda accezione, la tecnologia esplora le potenzialità dell'informatica (in senso lato) come strumento culturale transdisciplinare che introduce nuove dimensioni e nuove possibilità nella realizzazione, nella comunicazione e nel controllo di ogni tipo di lavoro umano, compreso l'insegnamento/apprendimento di tutte le discipline (matematico-scientifiche e non). In particolare il supporto informatico agisce sia facilitando diverse rappresentazioni della conoscenza, sia facilitando l'accesso ad ambienti di «realtà virtuale». In un tale contesto, attraverso la simulazione esplicita delle conseguenze di un modello interpretativo diviene possibile realizzare nuovi tipi di «esperienza» diretta, dando concretezza operativa, rappresentativa e comunicativa anche a concetti altrimenti recepiti come puramente astratti.

In questa doppia accezione gli ambiti di applicazione della tecnologia sono potenzialmente assai vasti e i percorsi formativi che vi si possono riferire sono i più diversi. Infatti una selezione e un reciproco intreccio di fenomeni fisici e chimici di base permettono di progettare e costruire strumenti e macchine, catene di produzione e di trasporto, e così via. Ma altrettanto si può dire rispetto alle strutture biologiche di base: queste infatti costituiscono l'ossatura concettuale e operativa di tutti i sistemi di agricoltura, allevamento e produzione alimentare, di mantenimento e cura della salute umana, di monitoraggio e controllo ambientale, e così via.

Al tempo stesso è particolarmente rilevante, dal punto di vista didattico, il fatto che i primi, incisivi contatti/interazioni fra conoscenze comuni e conoscenze scientifiche organizzate vengano sempre più mediati da realizzazioni tecnologiche; e che queste tanto più incidono sull'immaginario dei ragazzi (come del resto degli adulti) quanto più oggettivamente complesse si presentano nella loro interpretazione e realizzazione (dai viaggi interplanetari agli organismi transgenici).

È necessario perciò che anche in questo ambito siano compiute scelte di metodo e contenuto che facciano parte di progetti didattici e culturali ampi e a lungo termine, basati su esempi significativi e accessibili, coerentemente sviluppati, attraverso i diversi livelli di scolarità.

Per esempio, è importante offrire agli alunni, fin dai primi anni, significative opportunità di progettazione, costruzione e utilizzazione di oggetti e procedimenti operativi, sottoposti a vincoli via via più stringenti di efficacia e funzionalità. All'inizio saranno coinvolti materiali e strumenti di lavoro di facile reperibilità, nell'ambito della vita quotidiana, e in questo modo i ragazzi saranno avviati all'uso della manualità, al passaggio continuo e non artificioso tra pratica e teoria, all'applicazione di competenze acquisite anche in contesti diversi dal lavoro in aula. È altrettanto importante avviare gli alunni a comprendere, anche in modo inizialmente semplice, i principi di funzionamento di ap-

parecchiature di uso quotidiano, sulla base delle competenze «scientifiche» via via acquisite: a partire dagli schemi operativi e costruttivi dei distributori automatici fino a quelli di un computer, da un metodo di cura del corpo a una tecnica di coltivazione.

In tutti questi contesti, la graduale competenza nell'uso di specifici strumenti informatici e di comunicazione potrà consentire agli alunni di sviluppare le proprie idee presentandole con accuratezza a sé

e agli altri, di trovare, interpretare e scambiare informazioni, di organizzarle, di elaborarle, di ritrovarle, di archivarle e riutilizzarle. Lo sviluppo di capacità di critica e di valutazione, obiettivo di validità generale, sarà poi particolarmente importante anche rispetto alle informazioni che sono sempre più disponibili nella rete, ma che richiedono, per un loro uso significativo e pertinente, di essere inserite in adeguati quadri di riferimento e di organizzazione.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

L'alunno esplora e interpreta il mondo fatto dall'uomo, individua le funzioni di un artefatto e di una semplice macchina, usa oggetti e strumenti coerentemente con le loro funzioni e ha acquisito i fondamentali principi di sicurezza.

Realizza oggetti seguendo una definita metodologia progettuale cooperando con i compagni e valutando il tipo di materiali in funzione dell'impiego.

Esamina oggetti e processi in relazione all'impatto con l'ambiente e rileva segni e simboli comunicativi analizzando i prodotti commerciali.

Rileva le trasformazioni di utensili e processi produttivi e le inquadra nelle tappe più significative della storia della umanità, osservando oggetti del passato.

È in grado di usare le nuove tecnologie e i linguaggi multimediali per sviluppare il proprio lavoro in più discipline, per presentarne i risultati e anche per potenziare le proprie capacità comunicative.

Utilizza strumenti informatici e di comunicazione in situazioni significative di gioco e di relazione con gli altri.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria

Esplorare il mondo fatto dall'uomo

- Distinguere, descrivere con le parole e rappresentare con disegni e schemi elementi del mondo artificiale, cogliendone le differenze per forma, materiali, funzioni e saperli collocare nel contesto d'u-

so riflettendo sui vantaggi che ne trae la persona che li utilizza.

- Usare oggetti, strumenti e materiali coerentemente con le funzioni e i principi di sicurezza che vengono dati.
- Prevedere lo svolgimento e il risultato di semplici processi o procedure in contesti conosciuti e relativamente a oggetti e strumenti esplorati.

- Seguire istruzioni d'uso e saperle fornire ai compagni.
- Conoscere e raccontare storie di oggetti e processi inseriti in contesti di storia personale.
- Utilizzare semplici materiali digitali per l'apprendimento e conoscere a livello generale le caratteristiche dei nuovi media e degli strumenti di comunicazione.
- Esaminare oggetti e processi rispetto all'impatto con l'ambiente.
- Comporre e scomporre oggetti nei loro elementi.
- Riconoscere il rapporto fra il tutto e una parte e la funzione di una certa parte in un oggetto.
- Rappresentare oggetti e processi con disegni e modelli.
- Riconoscere le caratteristiche di dispositivi automatici.
- Elaborare semplici progetti individualmente o con i compagni valutando il tipo di materiali in funzione dell'impiego, realizzare oggetti seguendo una definita metodologia progettuale.
- Osservando oggetti del passato, rilevare le trasformazioni di utensili e processi produttivi e inquadrarle nelle tappe evolutive della storia della umanità.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

Interpretare il mondo fatto dall'uomo

- Individuare le funzioni di un artefatto e di una semplice macchina, rilevare le caratteristiche e distinguere la funzione dal funzionamento.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

L'alunno è in grado di descrivere e classificare utensili e macchine cogliendone le diversità in relazione al funzionamento e al tipo di energia e di controllo che richiedono per il funzionamento.

Conosce le relazioni forma/funzione/materiali attraverso esperienze personali, anche se molto semplici, di progettazione e realizzazione.

È in grado di realizzare un semplice progetto per la costruzione di un oggetto coordinando risorse materiali e organizzative per raggiungere uno scopo.

Esegue la rappresentazione grafica in scala di pezzi meccanici o di oggetti usando il disegno tecnico.

Inizia a capire i problemi legati alla produzione di energia e ha sviluppato sensibilità per i problemi economici, ecologici e della salute legati alle varie forme e modalità di produzione.

È in grado di usare le nuove tecnologie e i linguaggi multimediali per supportare il proprio lavoro, avanzare ipotesi e validarle, per autovalutarsi e per presentare i risultati del lavoro.

Ricerca informazioni ed è in grado di selezionarle e di sintetizzarle, sviluppa le proprie idee utilizzando le TIC ed è in grado di condividerle con gli altri.

- Comprendere che con molti dispositivi di uso comune occorre interagire attraverso segnali e istruzioni ed essere in grado di farlo.
- Utilizzare le Tecnologie della Informazione e della Comunicazione (TIC) nel proprio lavoro.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

- Riflettere sui contesti e i processi di produzione in cui trovano impiego utensili e macchine, con particolare riferimento a quelli per la produzione alimentare, l'edilizia, la medicina, l'agricoltura.
- Cogliere l'evoluzione nel tempo nonché i vantaggi e gli eventuali problemi ecologici.
- Rilevare le proprietà fondamentali dei principali materiali e il ciclo produttivo con cui sono ottenuti.
- Partendo dall'osservazione, eseguire la rappresentazione grafica idonea di pezzi meccanici o di oggetti, applicando anche le regole della scala di proporzione e di quotatura.
- Usando il disegno tecnico, seguire le regole dell'assonometria e successivamente quelle delle proiezioni ortogonali, nella progettazione di oggetti semplici, da realizzare in laboratorio con materiali di facile reperibilità.
- Iniziare a comprendere i problemi legati alla produzione di energia utilizzando appositi schemi e indagare sui benefici e sui problemi economici ed ecologici legati alle varie forme e modalità di produzione.
- Eseguire rilievi sull'ambiente scolastico o sulla propria abitazione.
- In relazione alla propria abitazione, a un ufficio o a un'azienda produttiva, rilevare come viene distribuita, utilizzata e quali trasformazioni subisce l'energia elettrica.
- Utilizzare strumenti informatici e di comunicazione per elaborare dati, testi e immagini e produrre documenti in diverse situazioni.
- Descrivere segnali, istruzioni e brevi sequenze di istruzioni da dare a un dispositivo per ottenere un risultato voluto.
- Comprendere alcune idee base, per esempio feedback, nel caso di dispositivi dotati di sensori/attuatori.
- Conoscere gli elementi basilari che compongono un computer e le relazioni essenziali fra di essi.
- Collegare le modalità di funzionamento dei dispositivi elettronici con le conoscenze scientifiche e tecniche che ha acquisito.
- Conoscere l'utilizzo della rete sia per la ricerca che per lo scambio delle informazioni.

DECRETO MINISTERIALE 31 LUGLIO 2007

Il Ministro della Pubblica Istruzione

Visto il Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297, relativo al Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione;

Vista la legge 15 marzo 1997, n. 59, di delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni e agli Enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa, e, in particolare, l'articolo 21;

Visto il decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, avente a oggetto Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59;

Vista la legge 10 marzo 2000, n. 62, recante norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio ed all'istruzione, e le successive modificazioni;

Visto il dlgs 30 marzo 2001, n. 165 e successive modificazioni e, in particolare, l'art. 4;

Vista la legge 28 marzo 2003, n. 53, di Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale;

Visto il decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, recante Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo

ciclo di istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53, e, in particolare: l'articolo 12, comma 2, l'articolo 13, comma 3, l'articolo 14, comma 2, per i quali si adottano, in via transitoria, gli assetti pedagogici, didattici e organizzativi individuati negli allegati A, B, C e D;

Vista la legge 27.12.2006, n. 296, recante disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007), ed, in particolare, l'art. 1, co. 622;

Viste le linee programmatiche, illustrate dal Ministro della Pubblica Istruzione il 29 giugno 2006 in sede di audizione presso le commissioni istruzione di Camera e Senato, di individuazione delle missioni e degli obiettivi generali dell'azione di governo;

Vista la direttiva del Presidente del Consiglio dei Ministri per l'attuazione del programma di governo per il 2007 e per la definizione degli obiettivi di carattere strategico per l'anno 2008, adottata in data 12 marzo 2007;

Visto l'atto di indirizzo del Ministro della Pubblica Istruzione del 28 giugno 2007 nella parte in cui si richiama la necessità di portare a compimento l'avviato processo di revisione delle *Indicazioni* nazionali per la scuola dell'infanzia e per quella del primo ciclo di istruzione;

Visto il parere del Consiglio Nazionale P.I. espresso nella riunione del 27 luglio 2007;

Considerato che il percorso di revisione dell'impianto complessivo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, avviato con il documento di base «Cultura, scuola, persona», presentato nel corso del seminario nazionale del 3 aprile 2007 e, successivamente, inviato alle scuole con nota del 15.5.2007, ha il carattere oggettivamente processuale degli itinerari di innovazione e richiede, pertanto, tappe successive, in vista della predisposizione del Regolamento ai sensi dell'art. 7, c. 1, della legge 53/2003;

Considerata, tuttavia, l'urgenza di superare il carattere transitorio delle *Indicazioni* nazionali allegate al dlgs 19 febbraio 2004, n. 59, anche alla luce delle osservazioni formulate da parte delle scuole che hanno evidenziato l'opportunità di tale revisione complessiva;

Considerata l'opportunità che siano fornite alle istituzioni scolastiche autonome, già a partire dal prossimo anno scolastico, *Indicazioni* per la elaborazione dei curricoli per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione, sulle quali attivare una fase di interlocuzione, ascolto e approfondimento con il mondo della scuola, al fine di validarne i contenuti con le esperienze maturate sul campo;

Tenuto conto che l'applicazione del comma 622 dell'art. 1 della legge 296/06, relativo all'elevamento dell'obbligo di istruzione a 16 anni tra-

mite la definizione di saperi e competenze chiave, si realizza, in prima attuazione, negli anni scolastici 2007-2008 e 2008-2009 e rende, pertanto, urgente creare un raccordo di principi e contenuti tra il primo ciclo di istruzione e il biennio successivo;

Tenuto conto che le impegnative sfide dell'agenda di Lisbona 2000 in merito agli obiettivi strategici dei sistemi europei d'istruzione e formazione sollecitano un'azione incisiva della scuola di base soprattutto per prevenire la dispersione scolastica e per promuovere la diffusione della cultura matematica e scientifica;

Considerata l'esigenza che la definizione delle scelte curricolari per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione siano rispettose della discrezionalità professionale degli insegnanti e dell'autonomia delle istituzioni scolastiche;

Preso atto, infine, dei lavori svolti dalla Commissione nominata con decreto dipartimentale n. 7 del 22 gennaio 2007 e incaricata della elaborazione delle nuove *Indicazioni* nazionali;

DECRETA

Art. 1 – A partire dall'anno scolastico 2007-2008, le scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione procedono all'elaborazione dell'offerta formativa avendo a riferimento in prima attuazione e con gradualità, le *Indicazioni* – definite in via sperimentale – contenute nel documento allegato, che è parte integrante del presente decreto.

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

Art. 2 – La fase di prima attuazione delle disposizioni contenute nel presente decreto si realizza negli anni scolastici 2007-2008 e 2008-2009. Nel corso del predetto biennio le istituzioni scolastiche, nel quadro delle finalità generali indicate e degli obiettivi individuati per la scuola dell'infanzia, per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado, verificano la congruità dei contenuti proposti e la loro articolazione per campi di esperienza, aree, discipline e competenze, anche al fine di eventuali modificazioni e integrazioni.

Art. 3 – Nella prospettiva della revisione degli ordinamenti degli studi vigenti per la scuola dell'infanzia, per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado, le istituzioni scolastiche verificano altresì – anche attraverso le pratiche della ricerca/azione – l'efficacia e le modalità di attuazione delle *Indicazioni* contenute nel documento allegato, utilizzando a riguardo tutti gli

strumenti di flessibilità previsti dal D.P.R. 275/1999, con particolare riferimento agli articoli 4, 5 e 6.

Art. 4 – La fase di prima attuazione di cui all'art. 2 si iscrive nell'ambito degli attuali ordinamenti, che, pertanto, in relazione al monte ore complessivo, ai quadri orari delle discipline e alle classi di concorso, rimangono disciplinati dalla normativa vigente.

Art. 5 – L'Amministrazione, avvalendosi dei diversi soggetti istituzionali e professionali promuove azioni di formazione in servizio del personale della scuola e attiva un sistema di monitoraggio delle esperienze che consenta di raccogliere dati, osservazioni e suggerimenti di cui tener conto nella stesura dei provvedimenti di natura ordinamentale da adottare in via conclusiva.

Art. 6 – Per la fase iniziale di accompagnamento sono destinate risorse complessive pari ad € 36.000.000 disponibili nell'apposito fondo del Ministero dell'economia e delle finanze previsto dalla legge finanziaria 2007.

Art. 7 – Il presente decreto è trasmesso alla Corte dei Conti per la registrazione ai sensi dell'art. 3, comma 1, lettera b), della legge 14 gennaio 1994 n. 20.

DIRETTIVA MINISTERIALE 3 AGOSTO 2007, N. 68

Il Ministro della Pubblica Istruzione

Visto il decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59;

Vista la legge 28 marzo 2003, n. 53, recante delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale;

Visto il decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, contenente norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo di istruzione;

Visto in particolare l'articolo 12, comma 2; l'articolo 13, comma 3; l'articolo 14, comma 2 del citato decreto legislativo n. 59, secondo cui si adottano, in via transitoria, gli assetti pedagogici, didattici e organizzativi individuati negli allegati A, B, C e D, rispettivamente per la scuola dell'infanzia, per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado;

Considerato che, ai sensi dell'articolo 7 della legge n. 53 del 2003, la definizione dei curricula scolastici, in via ordinamentale, richiede l'emanazione di uno o più regolamenti da adottare ai sensi dell'articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400;

Considerato che la normativa regolamentare potrà trovare applicazione solo a conclusione del complesso iter procedimentale previsto dal citato art. 17, c. 2, della legge n. 400/1988;

Considerata l'opportunità di consentire, in attesa della definizione dell'apposito regolamento di cui al citato articolo 7, alla scuola dell'infanzia, alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado l'adozione, in via sperimentale, delle nuove *Indicazioni* nazionali;

Visto il decreto ministeriale in data 31 luglio 2007, con il quale si dispone una prima, graduale attuazione delle *Indicazioni* contenute nel documento allegato al decreto medesimo;

Considerata l'esigenza di realizzare, secondo particolari modalità operative, l'iniziale avvio della fase di prima attuazione, prevista dal predetto decreto ministeriale;

Emana la seguente direttiva

A. – Primo avvio – Settembre-Dicembre 2007

La definizione, in chiave sperimentale, delle *Indicazioni per il curriculum* delle scuole dell'infanzia e delle scuole del primo ciclo, apre un importante cantiere biennale di lavoro. In questo contesto la fase iniziale di accompagnamento diventa decisiva per una proficua ed

efficace azione che dovrà estendersi nel tempo.

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

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

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

La fase iniziale di avvio, collocata nel periodo settembre-dicembre 2007, costituisce una funzione preliminare rispetto alle successive fasi in cui gli interventi relativi allo sviluppo professionale degli insegnanti ed al lavoro di ricerca e di innovazione nelle scuole assumeranno un rilievo strutturale. Per le iniziative mirate allo sviluppo professionale dei docenti occorrerà rivisitare approcci e metodi di intervento, privilegiando la formazione in presenza e i modelli innovativi sviluppati in questi anni,

anche in collaborazione con le associazioni professionali e disciplinari. Il rilancio della ricerca didattica dovrà mettere a frutto il ruolo attivo della scuola come luogo di studio e di innovazione.

B. – *Finalità*

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

- a) far conoscere a tutti gli insegnanti, a tutti i dirigenti scolastici le nuove *Indicazioni*, nel loro contenuto, nei loro fondamenti e nella loro articolazione;
- b) promuovere la diffusione della conoscenza delle *Indicazioni* anche tra i genitori;
- c) assistere le scuole nella prima e graduale messa in pratica delle *Indicazioni*;
- d) far emergere le domande di formazione che dovranno guidare gli interventi successivi;
- e) cogliere le aree di innovazione e individuare le scuole disponibili a diventare punti di riferimento;
- f) realizzare un puntuale monitoraggio sulle condizioni da garantire per rendere possibile la piena efficacia delle *Indicazioni* nel medio e lungo periodo e per fornire alle singole istituzioni scolastiche le risorse e gli strumenti necessari.

Le azioni in questa fase devono essere tempestive ed efficaci; richiedono una forte sinergia tra l'amministrazione centrale, le strutture re-

gionali e provinciali per realizzare il servizio e l'assistenza alle scuole e alle reti di scuole.

C. – *Azioni e misure*

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

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

1. Predisporre e realizzare un corso residenziale nazionale di tre giorni sul tema delle *Indicazioni* (e della loro prima implementazione), riservato a tutti i dirigenti tecnici del settore (scuole dell'infanzia e del primo ciclo).
2. Realizzare un'area dedicata nel portale del Ministero per informazione e documentazione.
3. Aprire uno spazio web per il confronto, la discussione e la messa in comune di esperienze, anche ricorrendo a soluzioni dedicate e specifiche.
4. Organizzare un seminario nazionale con le associazioni professionali e scientifiche per la consegna formale del testo delle *Indicazioni* e per l'approfondimento di alcuni temi specifici.
5. Predisporre due numeri speciali degli Annali per l'approfondimento scientifico dei contenuti delle *Indicazioni*.
6. Assicurare che venga predisposto ed avviato un piano di attività di ricerca da parte dell'Agenzia nazionale di sostegno all'autono-

mia, secondo le *Indicazioni* contenute nell'Atto di indirizzo del 10 luglio 2007.

7. Verificare che venga definito, da parte dell'Invalsi, un piano di intervento per il monitoraggio e la valutazione della fase di avvio secondo la Direttiva 19.6.2007, n. 52.
8. Predisporre una Consultazione nazionale nelle scuole da realizzare nella primavera 2008, dopo la fase di iniziale accompagnamento, per la raccolta sistematica e ragionata di commenti, riflessioni e proposte scaturite direttamente dall'esperienza degli insegnanti.

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

1. una o più conferenze di servizio (in relazione alle dimensioni della Regione) riservate ai Dirigenti tecnici e a tutti i Dirigenti scolastici del primo ciclo di istruzione per la consegna del testo delle *Indicazioni* e l'illustrazione del piano di lavoro;
2. uno o più corsi, anche residenziali, riservati a tutti i Dirigenti scolastici del settore, nella prospettiva di una accurata conoscenza del contenuto delle *Indicazioni* e di ricadute nelle singole Istituzioni scolastiche;
3. invito alle scuole ad organizzare una apposita riunione dei collegi

dei docenti in occasione dell'apertura dell'anno scolastico. Nel rispetto dell'autonomia, le scuole sono invitate – d'intesa con i propri Consigli di Istituto – a costituire commissioni di lavoro (capi di istituto, docenti, dirigenti amministrativi, genitori...) per impostare e seguire gli sviluppi del processo di informazione e prima attuazione delle *Indicazioni*;

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

D. – *Organizzazione*

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

A livello nazionale viene costituito un gruppo di coordinamento con

la responsabilità di impostare, gestire e verificare l'intera azione di iniziale accompagnamento, avvalendosi delle strutture ministeriali e in collaborazione con i diversi soggetti istituzionali.

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

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

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

E. – *Risorse finanziarie e sviluppo biennale*

La rilevanza del programma di lavoro per la prima fase di accompagnamento e l'impegno di tutte le strutture al servizio delle scuole e de-

gli insegnanti richiedono un investimento adeguato di risorse finanziarie.

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

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

fase di attuazione e di realizzazione delle *Indicazioni*.

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

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

NOTA 31 GENNAIO 2008

Prot. D.G.O.S. 1296

Oggetto: Misure di accompagnamento alla costruzione del curricolo di scuola secondo le *Indicazioni per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo* (febbraio-agosto 2008)

Il decreto 31 luglio 2007 ha previsto la messa alla prova consapevole e condivisa delle *Indicazioni per il curricolo* nell'arco del biennio 2007/2008 – 2008/2009. La loro validazione richiede un confronto e un dibattito con e dentro la scuola favorito da un piano di appropriate e, di volta in volta, aggiornate misure di accompagnamento.

La direttiva n. 68/2007 ha avviato tale percorso biennale di lavoro, promuovendo sin dall'inizio del corrente anno scolastico una serie di iniziative tese a far conoscere meglio i principi ispiratori, i contenuti, i criteri di fondo delle *Indicazioni per il curricolo*.

Si apre adesso una seconda fase del percorso. Nel periodo febbraio-agosto 2008 le scuole vengono cioè invitate ad approfondire – con il supporto di tutte le strutture amministrative e professionali – la riflessione su tali principi, contenuti e criteri.

La prospettiva è appunto quella di sintonizzare i prossimi Piani dell'Offerta Formativa con le *Indicazioni*: con l'anno scolastico 2008-2009 le scuole dell'infanzia e del primo ciclo saranno difatti chiamate a proporre, in prima applicazione, il nuovo curricolo. Proprio l'anno scolasti-

co 2008-2009 potrà così essere dedicato, grazie anche al contributo della diretta verifica sul campo, al processo di compiuta definizione delle *Indicazioni* in vista della loro successiva messa a regime.

Per raggiungere questi obiettivi è indispensabile una piena e coerente mobilitazione di tutti: lungo tre assi di azione (1), attraverso puntuali azioni prioritarie a partire dall'ascolto delle scuole (2) e con una condivisa responsabilità (3).

1. ASSI DI AZIONE

1.1 Strategie di scuola

Nell'ambito della propria autonomia istituzionale e della discrezionalità professionale degli insegnanti, ogni singola istituzione scolastica dell'infanzia e del primo ciclo è chiamata a costruire il proprio curricolo tenendo conto di puntuali orientamenti strategici:

- valorizzare al meglio le risorse umane e finanziarie disponibili;
- migliorare la qualità delle metodologie e degli itinerari didattici;
- raggiungere quei traguardi di sviluppo delle competenze – contenuti nelle *Indicazioni* – che costituiscono l'indispensabile premessa per il conseguimento delle otto competenze chiave di cittadinanza previste a conclusione dell'obbligo di istruzione.

Nello scenario dell'autonomia organizzativa, didattica e di ricerca assumono, pertanto, rilevanza centrale le scelte e gli interventi volti a rendere coerenti le pratiche didattiche quotidiane con la logica delle *Indicazioni*. Le *Indicazioni* diventano il comune quadro di riferimento per dare una risposta solida, efficace e di alto profilo alle attese delle famiglie e alle domande della società.

In tale contesto, per i dirigenti scolastici diventa indispensabile sviluppare filosofie e prassi di gestione mirate a:

- sostenere le comunità professionali dei docenti;
- rafforzare i legami tra le scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado, in una prospettiva di curriculum unitario;
- potenziare, sulla base delle opportunità esistenti, pratiche riflessive e operative;
- raccogliere e far circolare materiali e proposte di lavoro;
- mantenere rapporti costanti con i nuclei provinciali per le *Indicazioni*;
- sviluppare la collaborazione con le Associazioni professionali e disciplinari;
- incrementare rapporti e intese con gli Enti locali.

Le strutture centrali e periferiche del Ministero e le Agenzie nazionali sono impegnate a offrire una gamma di opportunità e di risorse di cui le

scuole potranno avvalersi in un clima di dialogo aperto e di reciproco ascolto.

1.2 Docenti, curriculum e crescita professionale

Gli obiettivi di apprendimento e i traguardi per lo sviluppo delle competenze definiti dalle *Indicazioni* per il percorso formativo dai 3 ai 14 anni costituiscono per ogni docente un'occasione per riflettere sulle proprie metodologie di lavoro e sulle finalità complessive del processo di insegnamento/apprendimento. Le *Indicazioni* si presentano cioè anche come una utile (e feconda) opportunità per aggiornare e migliorare la quotidiana attività in classe.

È necessario, allora, prevedere momenti di formazione in servizio in grado di rispondere alle domande e alle reali esigenze dei docenti. L'esperienza, infatti, insegna che le diverse modalità di intervento formativo vanno misurate sia in rapporto alla sensibilità personale dei singoli docenti – alla loro crescita e alla loro stessa biografia professionale – sia in rapporto all'effettiva ricaduta didattica sui livelli di apprendimento degli alunni.

In questa direzione va orientato l'intero sistema di opportunità formative a partire dal piano di formazione a livello di singola scuola o di reti di scuola, dalle scelte individuali dei singoli docenti, alle proposte dei nuclei provinciali e all'offerta specifica che l'Agenzia nazionale sta predisponendo.

1.3 Dialogo e collaborazione

Il dialogo tra le istituzioni scolastiche è un requisito indispensabile per capire l'impatto delle *Indicazioni*, i problemi inerenti alla costruzione del nuovo curriculum delle scuole, ma anche per elaborare proposte.

Questo dialogo, aperto e pluralistico, si allarga alle comunità scientifiche, disciplinari e professionali e coinvolge le famiglie e gli organismi territoriali. La buona riuscita di qualsiasi innovazione, infatti, è agevolata dalla condivisione più ampia possibile dei presupposti ispiratori e del significato della innovazione stessa; è altresì sostenuta dalla intelligente sinergia di risorse professionali interne ed esterne alla scuola.

Strategico è il ruolo del gruppo di coordinamento nazionale per ricondurre a sistema le diverse azioni di implementazione delle *Indicazioni* così come assumono un ruolo rilevante nel dialogo con i docenti e con le scuole i gruppi di coordinamento regionali affiancati dai nuclei provinciali.

2. AZIONI PRIORITARIE

Rendere gli indirizzi strategici sin qui segnalati concreti ed efficaci fattori di miglioramento richiede un'ampia, diversificata e coerente rete di interventi, a livello regionale e nazionale, da sviluppare nella fase febbraio-agosto 2008. In questa ottica sono prioritarie le seguenti azioni:

2.1 A livello regionale (febbraio-agosto 2008)

Sulla base delle azioni di informazione già condotte e in collaborazione con i dirigenti tecnici del settore e dei gruppi regionali e nuclei provinciali di coordinamento, i direttori generali regionali sviluppano un programma di interventi per il periodo febbraio-agosto 2008 che prevede:

- conferenze di servizio riservate ai dirigenti scolastici per fare il punto della situazione e raccogliere le esigenze e le domande;
- sostegno ai dirigenti scolastici impegnati nella costituzione di reti di scuole e nella realizzazione di iniziative di ricerca-azione;
- seminari regionali per dirigenti scolastici, centrati sulle funzioni di ri-progettazione del curriculum, di costruzione della comunità professionale, delle azioni di governance verso il territorio, dell'implementazione dei sistemi valutativi interni;
- sostegno alle comunità professionali attraverso la messa a disposizione di strumenti che facilitino pratiche riflessive e operative. Questi potranno essere predisposti dai nuclei provinciali in collaborazione con i dirigenti tecnici del settore ed eventualmente con le associazioni professionali e disciplinari e le università presenti sul territorio;
- coordinamento a livello regionale con le proposte di formazione in servizio predisposte dall'Agenzia nazionale;

- costituzione di gruppi di ricerca regionali, con il supporto tecnico-scientifico dell’Agenzia nazionale-nuclei ex IRRE e dei nuclei provinciali;
 - micro-seminari territoriali rivolti a potenziali formatori (tutor, e-tutor, coordinatori di dipartimento disciplinare, figure di sistema);
 - sviluppo della comunicazione in rete con il potenziamento e l’arricchimento dei siti istituzionali;
 - seminari tematici di approfondimento sui contenuti, sulle metodologie, sulle aree disciplinari, sulle dimensioni trasversali, sulle idee innovative presenti nelle *Indicazioni per il curricolo*, coerenti con il piano nazionale di implementazione;
 - ascolto delle scuole e raccolta sistematica e ragionata di commenti, riflessioni e proposte sulla base di modelli di report condivisi a livello nazionale;
 - disseminazione di «buone pratiche» (per esempio prime elaborazioni di percorsi curricolari) e pubblicizzazione dei Piani dell’offerta formativa coerenti con le *Indicazioni*, sui siti degli USR e sul portale dell’Agenzia;
 - informazione sulle iniziative di formazione promosse da vari soggetti (USR, università, associazioni, altre agenzie accreditate).
- collaborazione con le strutture ministeriali centrali – prevede:
- giornata di approfondimento e di programmazione con i direttori scolastici regionali;
 - seminari nazionali di approfondimento su tematiche trasversali. Pubblicazione sui siti nazionale, regionali e dell’Agenzia nazionale e produzione editoriale dei materiali significativi;
 - incontri interregionali di coordinamento tra l’Agenzia nazionale, i gruppi regionali e i nuclei provinciali, le associazioni professionali e disciplinari;
 - presentazione delle proposte di certificazione di competenze – anche nell’ottica introdotta dalle *Indicazioni* – per la conclusione del primo ciclo di istruzione;
 - costituzione di un gruppo di lavoro interdirezionale con il compito di studiare le implicazioni ordinali per le scuole e proporre modelli organizzativi congruenti;
 - incontro nazionale con le associazioni dei genitori e le associazioni degli Enti locali, programmato dalla Direzione generale per lo studente;
 - costituzione di un gruppo di lavoro interdirezionale (Direzione generale per la scuola post secondaria e Direzione generale per gli ordinamenti scolastici), finalizzato a delineare il raccordo tra primo ciclo e obbligo di istruzione;
 - diffusione dei materiali e della documentazione prodotti, a cura dell’Agenzia nazionale;

2.2 A livello nazionale (febbraio-agosto 2008)

Il quadro operativo affidato al gruppo di coordinamento nazionale – in

- implementazione dello spazio web dedicato e dell'area di dialogo con le scuole sul sito dell'Agenzia nazionale;
- realizzazione di un incontro-seminario con gli editori scolastici per la presentazione delle *Indicazioni* nella prospettiva del ruolo del libro di testo in rapporto ai processi di innovazione in atto;
- un seminario internazionale di comparazione tra i curricoli di altri Paesi non solo Europei, organizzato dall'Agenzia nazionale in collaborazione con la Direzione generale per gli affari internazionali e la Direzione generale per gli ordinamenti scolastici;
- conferenza nazionale sullo stato dell'arte e di presentazione delle ricerche-azioni più significative sviluppate nelle scuole.

3. UNA RESPONSABILITÀ DIFFUSA E CONDIVISA

È imprescindibile una mobilitazione e una sinergia operativa di tutte le strutture ministeriali centrali e periferiche per il sostegno alle scuole e alle reti di scuole; così come un funzionale raccordo con iniziative di innovazione in atto nella scuola (per esempio gli interventi di sostegno e di recupero di cui alla direttiva 113/2007, la definizione del model-

lo di certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di cui alla circolare n. 28/2007, le opportunità offerte dal programma «scuole aperte» di cui alla circolare del 29 agosto 2007, ecc.).

Allo stesso modo devono essere interessati alla fase di rinnovamento del primo ciclo il Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica, il Comitato scientifico per la matematica, la Commissione nazionale per la cultura scientifica, nonché i gruppi di lavoro ministeriali (certificazione competenze I ciclo, sperimentazione obbligo, tavoli di lavoro su tematiche trasversali: legalità, ambiente, salute, educazione stradale, bullismo...).

È indispensabile, infine, ricondurre a sistema le molteplici e variegate iniziative che il Ministero realizza in diversi settori e ambiti di interesse. In particolare occorre prevedere forme di raccordo con il Programma PON per le regioni del Sud, con gli Osservatori nazionali per la disabilità e per l'intercultura, con i protocolli di intesa sottoscritti e in via di definizione (Reggio Children, CONI...) e con il progetto DIGI scuola.

**IL CAPO DIPARTIMENTO
Giuseppe Cosentino**

CIRCOLARE MINISTERIALE 22 APRILE 2008, N. 45

Prot. AOO DGOS n. 4198

Oggetto: *Indicazioni per il curricolo* per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione relativamente all'insegnamento della religione cattolica

Nel corrente anno scolastico 2007-2008 è stata avviata la prima attuazione delle *Indicazioni per il curricolo* per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione, allegate al DM 31-7-2007. Tali *Indicazioni* sono state oggetto di una iniziale graduale attuazione nei primi mesi del corrente anno scolastico, secondo le istruzioni fornite dalla Direttiva n. 68 del 3/8/2007, mentre con la nota ministeriale del 31/1/2008 è stata avviata una fase di confronto che dovrebbe condurre le scuole, nella seconda metà del corrente anno scolastico, a sintonizzare i Piani dell'offerta formativa del prossimo anno scolastico con dette *Indicazioni*.

Come era esplicitato nel testo delle stesse *Indicazioni per il curricolo*, «l'insegnamento della Religione Cattolica è disciplinato dagli accordi concordatari in vigore. I traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento saranno definiti d'intesa con l'autorità ecclesiastica, come da disposizione concordataria». In attuazione di tale intento, la presidenza della Conferenza episcopale italiana

ha proposto a questo Ministero uno specifico progetto di revisione delle indicazioni didattiche già in vigore per l'insegnamento della religione cattolica al fine di armonizzare la collocazione di questa disciplina nel nuovo impianto curricolare della scuola dell'infanzia e delle scuole del primo ciclo.

Accertata la coerenza di tale proposta con le linee portanti delle *Indicazioni per il curricolo*, si ritiene di poter accogliere il documento della Conferenza episcopale italiana e quindi avviare la prima attuazione dei relativi contenuti al fine di consentire anche all'insegnamento della religione cattolica di inserirsi adeguatamente nei Piani dell'offerta formativa che le scuole stanno attualmente redigendo per il prossimo anno scolastico. Pertanto si allega alla presente circolare il documento di lavoro contenente lo Strumento base (Allegato 1), la relativa Legenda (Allegato 2) e il relativo Protocollo (Allegato 3), affinché tutte le scuole possano prenderne visione e tenerne conto nella propria programmazione educativa e didattica e nella redazione dei Piani dell'offerta formativa.

L'azione che così prende il via si allinea a quella già in corso per il resto del curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo, per svolgersi nel corso del prossimo anno scolastico 2008-2009, al fine di giungere

a un testo condiviso delle *Indicazioni* che possa essere sottoposto alle valutazioni conclusive del Presidente della Conferenza episcopale italiana e del Ministro pro tempore in vista di una formale adozione in tutte le scuole a partire dall'anno scolastico

2009-2010, nel rispetto delle procedure previste in materia dal vigente regime concordatario e in particolare dal DPR 751/85.

**Il Ministro
F.to Fioroni**

ALLEGATO 1

Su proposta della Conferenza Episcopale Italiana:

**Strumento base per la prima
attuazione relativa
all'insegnamento della religione
cattolica nelle scuole
dell'infanzia e nelle scuole
del primo ciclo di istruzione**

Bozza di Obiettivi di apprendimento e di Traguardi per lo sviluppo delle competenze per l'Irc

(in relazione alle *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* allegate al D.M. 31/7/2007)

LA SCUOLA DELL'INFANZIA

Inserire alla fine del paragrafo «I CAMPI DI ESPERIENZA», dopo le parole riportate in corsivo

[...] In particolare nella scuola dell'infanzia i traguardi per lo sviluppo della competenza suggeriscono all'insegnante orientamenti, attenzioni e responsabilità nel creare occasioni e possibilità di esperienze volte a favorire lo sviluppo della competenza, che a questa età va inteso in modo globale e unitario.

Le attività in ordine all'insegnamento della religione cattolica, per coloro che se ne avvalgono, offrono occasioni per lo sviluppo integrale della personalità dei bambini, valoriz-

zano la dimensione religiosa, promuovono la riflessione sul loro patrimonio di esperienze e contribuiscono a rispondere al bisogno di significato di cui anch'essi sono portatori. Per favorire la loro maturazione personale, nella sua globalità, i traguardi relativi all'Irc sono distribuiti nei vari campi di esperienza.

Alla fine dei Traguardi relativi ai diversi campi di esperienza inserire:

Il sé e l'altro

Relativamente alla religione cattolica

- Scopre nel Vangelo la persona e l'insegnamento di Gesù, da cui apprende che Dio è Padre di ogni persona e che la Chiesa è la comunità di uomini e donne unita nel suo nome, per iniziare a maturare un positivo senso di sé e sperimentare relazioni serene con gli altri, anche appartenenti a differenti tradizioni culturali e religiose.

Il corpo in movimento

Relativamente alla religione cattolica

- Esprime con il corpo la propria esperienza religiosa per cominciare a manifestare adeguatamente con i gesti la propria interiorità, emozioni ed immaginazione.

Linguaggi, creatività, espressione

Relativamente alla religione cattolica

- Riconosce alcuni linguaggi simbolici e figurativi tipici della vita dei cristiani (feste, preghiere, canti, spazi, arte), per esprimere con creatività il proprio vissuto religioso.

I discorsi e le parole*Relativamente alla religione cattolica*

- Impara alcuni termini del linguaggio cristiano, ascoltando semplici racconti biblici, ne sa narrare i contenuti riutilizzando i linguaggi appresi, per sviluppare una comunicazione significativa anche in ambito religioso.

La conoscenza del mondo*Relativamente alla religione cattolica*

- Osserva con meraviglia ed esplora con curiosità il mondo, riconosciuto dai cristiani e da tanti uomini religiosi come dono di Dio Creatore, per sviluppare sentimenti di responsabilità nei confronti della realtà, abitandola con fiducia e speranza.

LA SCUOLA DEL PRIMO CICLO

Inserire verso la fine del paragrafo «IL SENSO DELL'ESPERIENZA», penultimo capoverso, dopo le parole riportate in corsivo

[...] si confrontano per ricercare significati e elaborare mappe cognitive.

Riflettono e si interrogano sul senso della loro esperienza per elaborare ed esprimere un progetto di vita, che si integri nel mondo reale in modo dinamico, armonico ed evolutivo.

AREA LINGUISTICO-ARTISTICO-ESPRESSIVA

Inserire al termine del primo capoverso, dopo le parole riportate in corsivo

[...] Corpo, Movimento e Sport

, Religione cattolica.

Inserire al termine del settimo capoverso, dopo le parole riportate in corsivo, un capoverso a sé stante

[...] linguaggio verbale di essere usato come strumento di riflessione e di metacognizione.

A partire dal confronto interculturale e interreligioso, l'alunno si interroga sulla propria identità e sugli orizzonti di senso verso cui può aprirsi, affrontando anche le essenziali domande religiose e misurandosi con i codici simbolici con cui esse hanno trovato e trovano espressione. In tale contesto si collocano gli strumenti per cogliere, interpretare e gustare le espressioni culturali e artistiche offerte dalle diverse tradizioni religiose e l'insegnamento della religione cattolica, impartito secondo gli accordi concordatari e le successive intese.

Inserire nella sequenza delle discipline, dopo arte e immagine:

Religione cattolica

Il confronto esplicito con la dimensione religiosa dell'esperienza umana svolge un ruolo insostituibile per la piena formazione della persona. Esso permette, infatti, l'acquisizione e l'uso appropriato di strumenti culturali che, portando al massimo sviluppo il processo di simbolizzazione che la scuola stimola e promuove in tutte le discipline, consente la comunicazione

anche su realtà altrimenti indicibili e inconoscibili. Il confronto, poi, con la forma storica della religione cattolica svolge un ruolo fondamentale e costruttivo per la convivenza civile, in quanto permette di cogliere importanti aspetti dell'identità culturale di appartenenza e aiuta le relazioni e i rapporti tra persone di culture e religioni differenti.

La religione cattolica è parte costitutiva del patrimonio culturale, storico ed umano della società italiana; per questo, secondo le indicazioni dell'Accordo di revisione del Concordato, la Scuola Italiana si avvale della collaborazione della Chiesa cattolica per far conoscere i principi del cattolicesimo a tutti gli studenti che vogliono avvalersi di questa opportunità. L'insegnamento della religione cattolica (Irc) a scuola, mentre offre una prima conoscenza dei dati storico-positivi della Rivelazione cristiana, favorisce e accompagna lo sviluppo intellettuale e di tutti gli altri aspetti della persona, mediante l'approfondimento critico delle questioni di fondo poste dalla religione stessa. Per tale motivo, come espressione della laicità dello stato, l'Irc è offerto a tutti in quanto opportunità preziosa per la conoscenza del cristianesimo, come radice di tanta parte della cultura italiana ed europea. Stanti le disposizioni concordatarie, nel rispetto della libertà di coscienza, è data agli studenti la possibilità di avvalersi o meno dell'Irc.

La proposta educativa dell'Irc consistente nella risposta cristiano-cattolica ai grandi interrogativi posti

dalla condizione umana (ricerca identitaria, vita di relazione, complessità del reale, scelte di valore, origine e fine della vita, radicali domande di senso...), sarà offerta nel rispetto del processo di crescita della persona e con modalità diversificate a seconda della specifica fascia d'età, approfondendo le implicazioni antropologiche, sociali e valoriali, e promuovendo un confronto mediante il quale la persona, esercitando la propria libertà, riflette e si orienta per la scelta di un responsabile progetto di vita. Emerge così un ulteriore contributo dell'Irc alla formazione di persone capaci di dialogo e di rispetto delle differenze, di comportamenti di reciproca comprensione, in un contesto di pluralismo culturale e religioso.

In tal senso l'Irc – al di là di una sua collocazione più propria nell'area linguistico-artistico-espressiva – si offre anche come preziosa opportunità per l'elaborazione di attività interdisciplinari, per proporre percorsi di sintesi che, da una peculiare angolatura, aiutino gli allievi a costruire mappe culturali in grado di ricomporre nella loro mente una comprensione sapienziale e unitaria della realtà.

I *traguardi per lo sviluppo delle competenze* sono formulati in modo da esprimere la tensione verso tale prospettiva e collocare le differenti conoscenze e abilità in un orizzonte di senso che ne espliciti per ciascun alunno la portata esistenziale.

Gli *obiettivi di apprendimento* per ogni fascia d'età sono articolati in quattro ambiti tematici:

- *Dio e l'uomo*, con i principali riferimenti storici e dottrinali del cristianesimo;
- *la Bibbia e le fonti*, per offrire una base documentale alla conoscenza;
- *il linguaggio religioso*, nelle sue declinazioni verbali e non verbali;
- *i valori etici e religiosi*, per illustrare il legame che unisce gli elementi squisitamente religiosi con la crescita del senso morale e lo sviluppo di una convivenza civile e responsabile.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

- L'alunno riflette su Dio Creatore e Padre, sugli elementi fondamentali della vita di Gesù e sa collegare i contenuti principali del suo insegnamento alle tradizioni dell'ambiente in cui vive, riconosce il significato cristiano del Natale e della Pasqua, traendone motivo per interrogarsi rispetto al modo in cui lui stesso percepisce vive tali festività.
- Riconosce nella Bibbia, libro sacro per ebrei e cristiani, un documento fondamentale della cultura occidentale, distinguendola da altre tipologie di testi, tra cui quelli di altre religioni; identifica le caratteristiche essenziali di un brano biblico, sa farsi accompagnare nell'analisi delle pagine a lui più accessibili, per collegarle alla propria esperienza culturale ed esistenziale.
- Confronta la propria esperienza religiosa con quella di altre per-

sone e distingue la specificità della proposta di salvezza del cristianesimo; identifica nella Chiesa la comunità di coloro che credono in Gesù Cristo e cercano di mettere in pratica il suo insegnamento; coglie il valore specifico dei Sacramenti e si interroga sul significato che essi hanno nella vita dei cristiani.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria

Dio e l'uomo

- Scoprire che per la religione cristiana Dio è Creatore, Padre e che fin dalle origini ha stabilito un'alleanza con l'uomo.
- Conoscere Gesù di Nazareth come Emmanuele e Messia, testimoniato e risorto.
- Individuare i tratti essenziali della Chiesa e della sua missione.
- Identificare come nella preghiera l'uomo si apra al dialogo con Dio e riconoscere, nel «Padre Nostro», la specificità della preghiera cristiana.

La Bibbia e le altre fonti

- Ascoltare, leggere e saper riferire circa alcune pagine bibliche fondamentali, tra cui i racconti della creazione, le vicende e le figure principali del popolo d'Israele, gli episodi chiave dei racconti evangelici e degli Atti degli apostoli.
- Confrontare la Bibbia con i testi sacri delle altre religioni.

Il linguaggio religioso

- Riconoscere i segni cristiani del Natale e della Pasqua, nell'ambiente, nelle celebrazioni e nella pietà popolare.
- Conoscere il significato di gesti e segni liturgici come espressione di religiosità.

I valori etici e religiosi

- Riconoscere che la morale cristiana si fonda sul comandamento dell'amore di Dio e del prossimo.
- Apprezzare l'impegno della comunità umana e cristiana nel porre alla base della convivenza l'amici- zia e la solidarietà.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria**Dio e l'uomo**

- Sapere che per la religione cristiana Gesù è il Signore, che rivela all'uomo il Regno di Dio con parole e azioni.
- Descrivere i contenuti principali del credo cattolico.
- Riconoscere avvenimenti, persone e strutture fondamentali della Chiesa cattolica e metterli a confronto con quelli delle altre confessioni cristiane.
- Individuare nei sacramenti e nelle celebrazioni liturgiche i segni della salvezza di Gesù e l'agire dello Spirito Santo nella Chiesa fin dalle sue origini.
- Conoscere le origini e lo sviluppo del cristianesimo e delle altre grandi religioni.

La Bibbia e le altre fonti

- Conoscere la struttura e la composizione della Bibbia.
- Leggere direttamente pagine bibliche ed evangeliche, riconoscendone il genere letterario e individuandone il messaggio principale.
- Identificare i principali codici dell'iconografia cristiana.
- Saper attingere informazioni sulla religione cattolica anche nella vita di santi e in Maria, la madre di Gesù.

Il linguaggio religioso

- Intendere il senso religioso del Natale e della Pasqua, a partire dalle narrazioni evangeliche e dalla vita della Chiesa.
- Riconoscere il valore del silenzio come «luogo» di incontro con se stessi, con l'altro, con Dio.
- Individuare significative espressioni d'arte cristiana (a partire da quelle presenti nel territorio), per rilevare come la fede sia stata interpretata e comunicata dagli artisti nel corso dei secoli.
- Rendersi conto che la comunità ecclesiale esprime, attraverso vocazioni e ministeri differenti, la propria fede e il proprio servizio all'uomo.

I valori etici e religiosi

- Scoprire la risposta della Bibbia alle domande di senso dell'uomo e confrontarla con quella delle principali religioni non cristiane.
- Riconoscere nella vita e negli insegnamenti di Gesù proposte di

scelte responsabili, anche per un personale progetto di vita.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

- L'alunno è aperto alla sincera ricerca della verità e sa interrogarsi sull'assoluto, cogliendo l'intreccio tra dimensione religiosa e culturale. Sa interagire con persone di religione differente, sviluppando un'identità accogliente, apprezzando il rapporto tra il «credo» professato e gli usi e costumi del popolo di appartenenza, a partire da ciò che osserva nel proprio territorio.
- Individua, a partire dalla Bibbia, le tappe essenziali della storia della salvezza, della vita e dell'insegnamento di Gesù, del cristianesimo delle origini, gli elementi fondamentali della storia della Chiesa e li confronta con le vicende della storia civile passata e presente elaborando criteri per una interpretazione consapevole.
- Riconosce i linguaggi espressivi della fede (simboli, preghiere, riti, ecc.), ne individua i frutti e le tracce presenti a livello locale, italiano ed europeo, imparando a fruirne anche in senso estetico e spirituale.
- Coglie le implicazioni etiche della fede cristiana e vi riflette in vista di scelte di vita progettuali e responsabili, si interroga sul senso dell'esistenza e la felicità, impara a dare valore ai propri

comportamenti, relazionandosi in maniera armoniosa con se stesso, con gli altri, con il mondo che lo circonda.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Dio e l'uomo

- Confrontare alcune categorie fondamentali per la comprensione della fede ebraico-cristiana (rivelazione, messia, risurrezione, salvezza...) con quelle delle altre religioni.
- Approfondire l'identità storica di Gesù e correlarla alla fede cristiana che riconosce in Lui il Figlio di Dio fatto uomo, Salvatore del mondo.
- Considerare, nella prospettiva dell'evento Pasquale, la predicazione, l'opera di Gesù e la missione della Chiesa nel mondo.
- Riconoscere la Chiesa, generata dallo Spirito Santo, realtà universale e locale, comunità edificata da carismi e ministeri, nel suo cammino lungo il corso della storia.
- Confrontarsi con il dialogo fede e scienza, intese come letture distinte ma non conflittuali dell'uomo e del mondo.

La Bibbia e le altre fonti

- Utilizzare la Bibbia come documento storico-culturale e riconoscerla anche come parola di Dio nella fede della Chiesa.
- Individuare il messaggio centrale dei testi biblici, utilizzando infor-

mazioni storico-letterarie e seguendo metodi diversi di lettura.

- Decifrare la matrice biblica delle principali produzioni artistiche (letterarie, musicali, pittoriche, architettoniche...) italiane ed europee.

Il linguaggio religioso

- Distinguere segno, significante e significato nella comunicazione religiosa e nella liturgia sacramentale.
- Riconoscere il messaggio cristiano nell'arte e nella cultura in Italia e in Europa, nell'epoca tardo-antica, medievale e moderna.
- Individuare la specificità della preghiera cristiana nel confronto con altre religioni.

- Individuare gli elementi e i significati dello spazio sacro nel medioevo e nell'epoca moderna.

I valori etici e religiosi

- Comprendere il significato della scelta di una proposta di fede per la realizzazione di un progetto di vita libero e responsabile.
- Motivare, in un contesto di pluralismo culturale e religioso, le scelte etiche dei cattolici rispetto alle relazioni affettive e al valore della vita dal suo inizio al suo termine.
- Riconoscere l'originalità della speranza cristiana, in risposta al bisogno di salvezza della condizione umana nella sua fragilità, finitezza ed esposizione al male.

ALLEGATO 2

Su proposta della Conferenza Episcopale Italiana:

Legenda**Bozza di Obiettivi di apprendimento e Traguardi per lo sviluppo delle competenze per l'Irc**

(in relazione alle *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* allegate al DM 31/7/2007)

La bozza «Obiettivi di apprendimento e Traguardi per lo sviluppo delle competenze per l'Irc» sottoposta all'attenzione del gruppo di sperimentatori risponde ad alcuni criteri redazionali che in parte costituiscono dei vincoli anche per le correzioni. Ovviamente i vincoli tengono conto dell'attuale format redazionale del documento ministeriale.

Scuola dell'infanzia

Il testo ministeriale non contiene riferimenti espliciti alla religione cattolica nonostante che vi sia il riferimento all'esperienza di cui espressione è anche la dimensione religiosa. Qui proponiamo, oltre agli obiettivi e traguardi Irc nei diversi campi di esperienza, anche un'integrazione al testo introduttivo, verosimilmente in più punti, per rendere più evidente l'apertura alla dimensione religiosa e gli agganci alla religione cattoli-

ca in riferimento al patrimonio storico e culturale del popolo italiano.

Scuola del Primo ciclo

Nella premessa generale al primo ciclo, si suggerisce, al termine del paragrafo denominato «Il senso dell'esperienza», di recuperare un riferimento esplicito al «progetto di vita».

Tra le aree disciplinari attualmente previste dall'impianto delle nuove *Indicazioni* quella in cui l'Irc potrebbe essere collocata in maniera adeguata è la prima (linguistico-artistico-espressiva), nella quale trova uno spazio significativo anche l'attenzione alla dimensione religiosa dell'esperienza umana, insieme alle altre «espressioni di umanità» e di scelte valoriali che già vi sono contemplate, integrando ciò che risulterebbe non esplicitato.

Le «quattro categorie di base» in cui sono articolati gli OA rappresentano a loro volta un'ipotesi di lavoro, che chiediamo di vagliare e rivedere.

I Traguardi sono stati formulati con un riferimento esplicito alla dimensione educativo-esistenziale, mentre gli obiettivi sono sostanzialmente abilità e conoscenze.

I testi con sfondo di colore diverso

I passi sottolineati indicano i punti in cui inserire gli aspetti sperimentali circa le indicazioni.

Per i traguardi Irc è stato mantenuto lo sfondo azzurro per uniformità con i Traguardi delle altre discipline presenti nel testo del MPI.

ALLEGATO 3

Su proposta della Conferenza Episcopale Italiana:

(in relazione alle *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* allegate al DM 31/7/2007)

Protocollo per la prima attuazione della bozza di traguardi e obiettivi per l'Irc

La prima attuazione dei nuovi Obiettivi di apprendimento (OA) e Traguardi per lo sviluppo delle competenze (TSC) per l'Insegnamento della religione cattolica (Irc) risponde a tre obiettivi fondamentali.

In primo luogo ci si propone di contribuire, secondo le specificità culturali proprie della disciplina, al processo di riflessione e ripensamento delle *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* che sono state affidate alle scuole in via sperimentale (e che quindi possono essere modificate).

Un secondo obiettivo è quello di verificare le modalità con cui l'Irc si possa inserire proficuamente in tali *Indicazioni*, «nel quadro delle finalità della scuola», come previsto dal Concordato tra la Repubblica Italiana e la Santa Sede.

Un terzo obiettivo è quello di progredire nel continuo ripensamento delle modalità culturali e didattiche con cui l'Irc si incarna nella scuola e nella società italiana, con una propria autonomia culturale, che coglie nell'evoluzione della nor-

mativa l'occasione per rinnovarsi in un dinamismo che mantiene sempre viva la fedeltà alle proprie radici culturali e ai riflessi pedagogici che queste sono in grado di generare.

La logica complessiva della prima attuazione risponde al criterio della Ricerca azione (RA), per cui il gruppo degli sperimentatori (in primo luogo i docenti che hanno seguito un percorso di formazione pluriennale in qualità di formatori dei formatori, a livello nazionale) sarà costantemente in contatto con il Gruppo di supporto (costituito da esperti del mondo accademico e da insegnanti in servizio nei vari ordini e gradi di scuola). Si potrà in tal modo avviare una attuazione con un protocollo «leggero», che si potrà costantemente ridefinire in ragione delle sollecitazioni che il gruppo degli sperimentatori restituirà all'équipe degli esperti e viceversa. In questa fase viene dunque definito solo il protocollo di avvio della azione stessa, con le modalità di interazione tra i due gruppi.

La finalità di tutta l'operazione è quella di giungere a definire nuovi OA e TSC per l'Irc nelle scuole dell'infanzia e nel primo ciclo d'istruzione in tempo utile per vederne inserito il testo nella versione definitiva delle *Indicazioni*, di cui si prevede l'entrata in vigore nell'anno scolastico 2009-2010.

ANALISI DELLE INDICAZIONI

Il testo delle *Indicazioni Nazionali* e la logica a cui queste si ispirano è già stato presentato al gruppo dei

formatori (ora anche sperimentatori) in occasione del Corso Nazionale che si è tenuto ad Assisi dal 7 al 10 ottobre 2007. In tale sede si è riunito anche il Gruppo di supporto, avviando un processo di accompagnamento dei docenti formatori che in prima istanza si è tradotto nella produzione di testi per l'analisi dei documenti ministeriali, tenendo conto della prospettiva specifica dell'Irc.

Il lavoro di analisi è proseguito e prosegue a livello regionale, dove i formatori nazionali hanno promosso – sulla base delle suggestioni condivise al corso nazionale – occasioni di formazione per i formatori regionali e diocesani.

Prosegue anche il lavoro di approfondimento e confronto da parte del Gruppo di supporto, che – man mano che i testi raggiungono un buon grado di elaborazione condivisa – può mettere a disposizione dei formatori/sperimentatori i materiali predisposti. In tale contesto si colloca anche l'impegno (da parte dello stesso Gruppo di supporto) di elaborare suggerimenti correttivi per il testo delle *Indicazioni*, da offrire al MPI come contributo per una loro opportuna revisione.

LA PRIMA ATTUAZIONE DI OBIETTIVI E TRAGUARDI TRA CONTINUITÀ E INNOVAZIONE

Il testo della bozza di TSC e OA viene affidato agli sperimentatori perché se ne servano in termini operativi a tre livelli: come oggetto di analisi culturale (con eventuali proposte mi-

gliorative), come strumento per la applicazione didattica in classe, come strumento per la formazione degli insegnanti a livello territoriale.

La *applicazione didattica* seguirà vie convergenti ma non coincidenti per quanto riguarda i TSC e gli OA.

A tutti i docenti sperimentatori sarà chiesto di analizzare i TSC, verificarne la plausibilità rispetto al loro lavoro didattico, elaborare metodologie per l'osservazione delle competenze effettivamente maturate dagli allievi, confrontare le competenze effettive degli allievi (che sono sempre – per loro natura – personali, «idiografiche» e non standardizzabili) con gli «ambiti di competenza» espressi dai Traguardi, i quali vengono dunque considerati come attrattori culturali per una progettazione consapevole e non come «standard» a cui gli allievi dovrebbero adeguarsi.

Il lavoro sugli OA si articolerà invece chiedendo ai docenti sperimentatori di concentrarsi prevalentemente su alcuni di essi, pur tenendo conto del fatto che nessun obiettivo può essere assunto in modo parcellizzato e senza riferimento agli altri obiettivi, tanto dell'Irc, come delle altre discipline. La verifica della funzionalità dell'attuale formazione degli OA in vista di un opportuno lavoro interdisciplinare sarà un altro dei punti di attenzione richiesti agli sperimentatori.

L'ultimo ambito di attuazione riguarda, si è detto, la *formazione degli insegnanti*, a livello diocesano e regionale. Oltre alla presentazione della bozza di TSC e OA, si opererà in tal senso con modalità di tipo labora-

toriale, chiedendo a gruppi selezionati di insegnanti di analizzare e discutere il testo, effettuare eventuali sperimentazioni di alcuni obiettivi e traguardi (secondo le modalità previste anche per gli sperimentatori nazionali), «restituire» – sempre in sede di laboratorio formativo – considerazioni e suggerimenti conseguenti.

MONITORAGGIO E ACCOMPAGNAMENTO DEL LAVORO DEGLI SPERIMENTATORI

Durante tutto il percorso di prima attuazione saranno attivi due spazi di interazione «on line», in stretto collegamento tra di loro: una piattaforma di e-learning con la possibilità di interazione sia asincrona (forum) sia eventualmente sincrona (chat in giorni e orari predefiniti) tra gli sperimentatori e con il responsabile del Gruppo di supporto (prof.

Porcarelli); un forum riservato con possibilità di condivisione di materiali di lavoro per i membri del gruppo di supporto.

In tal modo le questioni che sorgono nel corso della prima attuazione e saranno condivise nello spazio e-learning degli sperimentatori, potranno essere trasmesse al Gruppo di supporto per consulenze, produzione di materiali ad hoc, eventuali interventi in presenza (ove richiesti). Contestualmente il Gruppo di supporto – mentre prosegue il proprio lavoro di analisi dei documenti e predisposizione di ulteriori contributi da offrire al Servizio Irc – potrà trarre stimolo dall'attività degli sperimentatori e verificare le proprie ipotesi di lavoro.

FASI E TEMPI

Riportiamo in termini schematici le fasi e i tempi del percorso di prima attuazione:

Fase	Attività previste	Tempi
1	Presentazione delle nuove <i>Indicazioni per il curricolo</i> come contesto normativo della prima attuazione	Ottobre 2007
2	Predisposizione della bozza di Traguardi e Obiettivi per la prima attuazione	Gennaio 2008
3	Invio della bozza agli sperimentatori e avvio del processo di attuazione	Febbraio 2008
4	Applicazione in classe dei Traguardi e degli Obiettivi per opera dei docenti sperimentatori/accompagnamento monitoraggio da parte del gruppo di supporto	Marzo-Giugno 2008
5	Incontro di valutazione dei risultati della prima fase di attuazione e del monitoraggio	Fine Giugno 2008
6	Incontro di formazione formatori, verifica del protocollo e avvio della seconda fase della attuazione	Ottobre 2008
7	Seconda fase della attuazione (tenendo conto delle indicazioni emerse dal monitoraggio)	Ottobre-Dicembre 2008
8	Redazione del report finale e della nuova versione degli OA e TSC	Gennaio-Febbraio 2009

RAPPORTO DELLE ATTIVITÀ (SETTEMBRE 2007-MAGGIO 2008)

a cura di Maria Matilde Nera
Segreteria tecnica Direzione Generale Ordinamenti

Il testo elaborato dalla Commissione nazionale, supportata da tre gruppi tecnici (uno per ogni tipologia di scuola), prima di essere divulgato è stato sottoposto alla riflessione critica delle associazioni professionali e disciplinari, delle associazioni dei genitori e delle scuole paritarie, dei sindacati, delle associazioni rappresentative degli Enti locali e di altre agenzie formative accreditate. C'è stata, infatti, una proficua fase di ascolto di diversi soggetti le cui idee, suggerimenti, integrazioni sono stati ampiamente valorizzati. In questo senso il testo è il risultato di una costruzione cooperativa ampia e condivisa.

Si presenta, e questa è la novità apprezzata dalle scuole, ancora come un testo in progress, che chiama in causa quanti concretamente e quotidianamente operano nell'ambito della scuola dell'infanzia e del I ciclo di istruzione. Con la consegna alle scuole, infatti, si è dato avvio ad un «cantiere biennale di lavoro» durante il quale le comunità professionali degli insegnanti saranno impegnate a mettere alla prova e a validare le *Indicazioni*, a segnalare eventuali criticità, a suggerire motivati aggiustamenti e/o integrazioni.

A conclusione del biennio di lavoro, si giungerà, pertanto, alla defi-

nizione partecipata del quadro di riferimento nazionale per la costruzione dei curricula affidati alle istituzioni scolastiche.

Un obiettivo di così elevata portata, unitamente all'avvio di un processo di innovazione quale quello auspicato nelle *Indicazioni*, non poteva non esigere un piano di azioni di accompagnamento, di adeguate misure di sostegno finalizzate prioritariamente a conoscere e condividere i principi ispiratori, i criteri di fondo, l'impostazione innovativa dei contenuti disciplinari e delle metodologie.

Con la direttiva n. 68 del 3 agosto 2007 sono state precisate le iniziative da realizzare nel periodo settembre-dicembre 2007 con l'obiettivo di diffondere nel modo più ampio possibile il testo delle *Indicazioni per il curriculum*, di adoperarsi perché tutti gli insegnanti ne ricevessero copia, di attivare idonei interventi di prima informazione, analisi, comprensione delle *Indicazioni* stesse coinvolgendo in questa azione la scuola, le famiglie, il territorio.

Con la nota del 31/1/2008, prot. 1296, sono state segnalate ulteriori misure di sostegno per il periodo febbraio-agosto 2008, finalizzate ad una più robusta conoscenza e condivisione dei principi ispiratori e dei

criteri di fondo delle *Indicazioni*, presupposto per sintonizzare i piani dell'offerta formativa con le stesse *Indicazioni*.

Con l'avvio del cantiere di lavoro e con le direttive citate si è messa in moto una operazione diversificata e complessa che ha sollecitato l'apporto deciso e convinto dell'amministrazione scolastica nelle sue articolazioni centrali e periferiche. Tale contributo di idee e di azioni si è tradotto in una rete di interventi coerente e unitaria, di cui si rende conto in questo rapporto di attività¹.

INFORMAZIONI DI CARATTERE GENERALE

Come previsto nella citata direttiva 68/2007 è stato costituito il **gruppo di coordinamento nazionale**² «con la responsabilità di impostare, gestire, verificare l'interazione di iniziale accompagnamento». In questi mesi, il gruppo ha monitorato l'andamento delle iniziative, ha programmato di volta in volta le azioni ritenute opportune ai fini dell'implementazione del processo di

innovazione in itinere. In particolare ha proposto agli Uffici scolastici regionali, che si sono dichiarati disponibili, la realizzazione di seminari tematici nazionali secondo criteri progettuali unitari (All. 1).

Nella fase di avvio le azioni messe in campo sono state:

- il *corso residenziale*, riservato a tutti i dirigenti tecnici del settore, che si è svolto a Frascati dal 18 al 20 settembre 2007; un primo appuntamento per un confronto di punti di vista, di individuazione di piste di lavoro per l'azione di supporto sul territorio;
- il *seminario*, organizzato a cura dell'Agenzia nazionale nei giorni 25-26 ottobre 2007, destinato alla formazione dei «*comunicatori*», ovvero di 150 tra ricercatori ex Irre e delegati regionali cui affidare il compito di presentare le *Indicazioni* secondo parametri coerenti con il testo delle *Indicazioni* stesse. Allo scopo l'Agenzia ha prodotto materiale informativo (video e slides) che durante il

1. I dati e le considerazioni presenti nel rapporto sono ricavati dalle relazioni che le Direzioni regionali hanno trasmesso alla Direzione Ordinamenti a seguito di puntuale richiesta dell'11/12/2007.

Le informazioni sono state estrapolate anche dai siti degli Uffici scolastici regionali e dal sito dell'Agenzia nazionale.

La lettura della documentazione a disposizione è stata effettuata secondo i seguenti indicatori: organizzazione complessiva, ruolo dei dirigenti scolastici, costituzione e composizione del gruppo di coordinamento regionale e dei nuclei provinciali, iniziative intraprese per una prima informazione alle scuole, primo monitoraggio, questioni aperte, bisogni formativi, proposte.

2. Il gruppo di coordinamento è costituito dal prof. Mauro Ceruti, dal prof. Italo Fiorin, dal capo Dipartimento per l'istruzione Giuseppe Cosentino, dal Direttore generale per gli Ordinamenti scolastici Mario Giacomo Dutto, dal Dirigente tecnico Dino Cristanini, dai dirigenti scolastici Damiano Previtali, Aladino Tognon, Mario Riboldi, dal docente Luigi Cepparrone.

seminario è stato discusso e acquisito dai partecipanti.

Le azioni messe in campo dagli Uffici scolastici regionali hanno riguardato in primo luogo la **distribuzione a tutte le scuole del testo delle Indicazioni**. In contemporanea si sono svolte le **conferenze di servizio** su base provinciale, finalizzate a motivare e mobilitare i dirigenti scolastici. Nel corso di queste conferenze sono state concordate le modalità di diffusione e di sensibilizzazione delle scuole alla lettura e ad una prima riflessione sulle *Indicazioni*. La partecipazione alle conferenze di servizio è stata massiccia. In alcuni casi, allo scopo di raggiungere la totalità dei dirigenti, si è provveduto a organizzare conferenze suppletive (Campania). In Emilia Romagna, prima delle conferenze di servizio, è stata realizzata una videoconferenza regionale. Nelle Marche, e conferenze provinciali hanno interessato sia i dirigenti scolastici sia i docenti opportunamente segnalati dalle scuole. Per la realizzazione delle stesse conferenze è stato predisposto del «materiale preparatorio», distribuito anticipatamente, in modo da sollecitare e orientare il dibattito e il confronto.

I dirigenti scolastici, nell'88% dei casi come risulta dal monitoraggio INVALSI, in continuità con le conferenze di servizio, hanno organizzato collegi docenti specificamente dedicati alla presentazione delle *Indicazioni*.

Ciascun USR ha provveduto, inoltre, a costituire il gruppo di

coordinamento regionale e i nuclei provinciali di supporto alle *Indicazioni*. I gruppi di coordinamento regionali variano nel numero e nella composizione. In particolare si registra il coinvolgimento di ricercatori ex Irre; si evidenzia un'alta presenza di dirigenti (amministrativi, tecnici e scolastici) e di personale comandato. In alcuni casi, il gruppo regionale è articolato secondo aree tematiche che vanno dall'informazione e documentazione, all'ascolto e monitoraggio, alla ricerca e innovazione, alla formazione in servizio e sviluppo professionale; in altri casi è articolato per funzioni, con un gruppo di elaborazione progettuale, un gruppo di coordinamento formativo e un gruppo di coordinamento operativo.

I nuclei provinciali si caratterizzano per la maggiore presenza dei docenti, individuati tra quelli più impegnati nei processi di innovazione.

Alcuni nuclei provinciali, in un'ottica di coinvolgimento sempre più ampio e di dialogo allargato e integrato, registrano la presenza di coordinatori di scuole paritarie (Toscana, Veneto, Liguria), di docenti universitari (Friuli, Puglia, Toscana), di delegati di associazioni (Puglia, Sicilia), di rappresentanti del territorio (Sardegna).

I gruppi di coordinamento e i nuclei provinciali, in qualche caso, si sono, da subito, attivati per offrire alle scuole servizi di consulenza, di ascolto, di raccolta di domande e proposte (Campania, Liguria, Toscana, Sardegna).

INIZIATIVE INTRAPRESE DAGLI UFFICI SCOLASTICI REGIONALI

Gli Uffici scolastici regionali, oltre alle attività suggerite dalla direttiva ministeriale, hanno avviato autonomamente diverse iniziative.

Sul piano dell'informazione, allo scopo di raggiungere il maggior numero di soggetti dentro e fuori dei confini scolastici, sui *siti regionali* – così come sul portale del Ministero – è stato ritagliato uno spazio dedicato alle *Indicazioni* (Lombardia, Calabria, Emilia Romagna, Piemonte, Umbria, Sicilia, Emilia-Romagna, Marche). In Piemonte è stata realizzata una piattaforma collaborativa alla quale possono accedere le scuole, i componenti del gruppo di coordinamento e dei nuclei provinciali. In Sicilia è stato utilizzato lo spazio radiofonico messo a disposizione da una radio locale.

Sul piano della formazione sono state organizzate *giornate seminariali* per i dirigenti scolastici delle scuole statali e paritarie (Abruzzo, Basilicata, Campania) anche con la partecipazione di membri della Commissione; *convegni provinciali e interprovinciali* volti all'approfondimento della conoscenza delle *Indicazioni*, alla costituzione di gruppi di ricerca e alla individuazione di docenti referenti delle singole scuole (Sicilia, Marche, Sardegna). Sono state organizzate *giornate di studio* per i dirigenti tecnici e per i membri dei nuclei regionali e provinciali di

supporto (Campania, Liguria, Veneto, Puglia); *incontri informativi* con le associazioni dei genitori e le associazioni disciplinari (Piemonte). Sono stati realizzati *seminari regionali* di analisi e studio delle *Indicazioni* (Basilicata, Lazio, Calabria, Liguria, Lombardia, Molise, Piemonte, Toscana, Umbria, Veneto, Sardegna, Sicilia, Emilia-Romagna). Sono stati organizzati *convegni territoriali* in collaborazione con associazioni professionali (Sardegna, Sicilia), con case editrici (Piemonte), con Enti locali (Sicilia). In Puglia, i Centri di risorse territoriali per la formazione, in collaborazione con i nuclei provinciali, hanno progettato e realizzato corsi di formazione per approfondimenti nelle aree disciplinari delle *Indicazioni*, destinati a tre docenti per ciascuna scuola in rete.

ASPETTI ORGANIZZATIVI E FUNZIONALI

Dalle relazioni trasmesse alla Direzione per gli ordinamenti, si estrapolano considerazioni, modalità organizzative e aspetti funzionali che appare interessante segnalare:

- In Liguria, prima del programmato seminario regionale è stata effettuata – mediante schede inviate alle scuole – una rilevazione dei bisogni formativi e delle domande. Sulla base delle questioni emerse il relatore ha organizzato il proprio intervento.
- In Lombardia la rilevazione dei bisogni, dei quesiti e delle pro-

- poste è avvenuta all'atto dell'iscrizione al seminario, in un apposito spazio web dedicato. Le proposte sono state raccolte, suddivise per tematiche e consegnate, in anticipo, ai relatori, in modo tale che gli interventi potessero rispondere alle effettive esigenze espresse.
- Nella relazione dell'USR della Campania si riscontrano la condivisione dell'approccio metodologico del cantiere biennale; l'apprezzamento della cornice culturale, della unitarietà del percorso scolastico, la continuità con esperienze precedenti, l'essenzialità del testo.
 - Nella relazione della Sardegna si richiama la necessità della formazione come snodo strategico di un processo di innovazione. In questo senso si pone in discussione il criterio della non obbligatorietà della formazione in servizio.
 - Nella relazione della Sicilia si coglie una mobilitazione generale con un forte coinvolgimento del territorio (Associazioni, Enti locali), un'attenzione privilegiata al tema della cittadinanza. Interessante la modalità di coinvolgimento dei docenti adottata. «*Io c'ero...*»: con questo messaggio sono state aperte le iscrizioni alle iniziative e alla partecipazione ai gruppi di lavoro. Si registra, inoltre, una particolare attenzione alla circolarità dell'informazione (dibattito su radio locali, spazio dedicato sul sito).
 - Nella relazione dell'Emilia-Romagna si osserva l'esigenza di valorizzare le esperienze di innovazione espresse dalla scuola in questi anni, di garantire spazi di ricerca e di pluralismo di proposta culturale, di coinvolgere una pluralità di soggetti (Associazioni, Università, Enti locali, scuole e reti di scuole, organismi culturali). In questa prospettiva sono già state realizzate alcune significative iniziative: contatti con le rappresentanze delle Università e associative; produzione di un numero monografico di «*Innovazione Educativa*» sulle *Indicazioni per il curriculum* (ottobre 2007); incontri, dal titolo «Il dialogo dei saperi», organizzati congiuntamente con l'ex IRRE, con l'Università di Bologna per l'approfondimento di nodi critici legati alle *Indicazioni*; sostegno ad iniziative di dibattito sulle *Indicazioni* promosse dalle associazioni più rappresentative del territorio regionale; seminari o convegni su temi collegabili alle *Indicazioni per il curriculum*, promossi autonomamente da Enti locali, scuole, gruppi di docenti.
 - Nella relazione della Basilicata si prospetta un piano di formazione per tutti. La formazione prevede tra l'altro la costituzione di gruppi di lettura collettiva che affrontano ciascuno una parte del testo e successivamente i gruppi si scambiano materiali e si confrontano all'interno di comunità virtuali.

- Nella relazione della Puglia si sottolineano quali aspetti caratterizzanti le *Indicazioni*: lo sfondo culturale-pedagogico unitario per la scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado nonché la sollecitazione alla continuità verticale e orizzontale; il focus acceso sull'unitarietà del sapere; il richiamo alla valenza formativa delle discipline; la sollecitazione alla didattica laboratoriale e all'apprendimento cooperativo; la responsabilità della scuola nella costruzione del curricolo; la spinta a progettare per competenze.
- Nella relazione del Veneto si legge l'iniziativa territoriale generata dalla partecipazione ai seminari nazionali. In particolare, in continuità con il seminario sulla tecnologia, sono stati programmati incontri di approfondimento sui temi dell'apprendimento tecnologico e le teorie di riferimento, sulla trasversalità della tecnologia... Ogni incontro prevedeva lavori di gruppo, base per la costituzione di comunità di pratiche.
- Dalla relazione della Sicilia si evidenzia, tra l'altro, la ricognizione delle iniziative autonomamente messe in atto dalle scuole, l'azione di ascolto e di monitoraggio on line, la diffusione di buone pratiche utilizzando il sito regionale.

Si deve, inoltre, opportunamente segnalare l'impegno che gli USR hanno profuso nel creare le condi-

zioni per la messa alla prova delle *Indicazioni*. Allo scopo sono state costituite o riorientate reti di scuole per progetti di ricerca-azione.

Gli Uffici scolastici regionali, infine, hanno autonomamente avviato un primo **monitoraggio** per rilevare l'impatto delle *Indicazioni* sulle scuole. In questa direzione sono state utilizzate schede e questionari da compilare (Abruzzo, Liguria, Puglia, Molise, Lazio, Lombardia, Toscana, Sardegna, Piemonte, Veneto); si è fatto ricorso a un sondaggio telefonico su un campione di scuole ed è stato predisposto un sistema permanente di monitoraggio on line (Emilia-Romagna). Sono stati raccolti, tabulati i dati e rilevate questioni aperte e domande formative (Molise, Puglia, Liguria, Lombardia, Sardegna, Marche, Campania, Toscana, Sicilia, Emilia-Romagna, Piemonte, Umbria).

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Alla luce delle informazioni raccolte, si possono trarre alcune considerazioni che sinteticamente si declinano:

- si è registrata una *puntuale mobilitazione* degli organismi istituzionali e un'ampia partecipazione alle iniziative;
- si è percepito *un consenso diffuso* nei confronti delle *Indicazioni*, di cui si esaltano le idee portanti e si apprezzano la forma narrativa dell'esposizione, lo sforzo di es-

- senzializzazione, la comprensibilità del linguaggio;
- è stata messa in campo un'azione informativa ampia attraverso incontri dedicati alla lettura del testo, seminari provinciali, regionali e nazionali di informazione/formazione. Sono stati opportunamente utilizzati i siti regionali e nazionale, riservando alle *Indicazioni* uno spazio dedicato;
- si è rilevato un sostanziale coinvolgimento dei collegi dei docenti nell'analisi del testo delle *Indicazioni*, nella ricerca di elementi di continuità e nella individuazione degli elementi innovativi;
- si è colta una forte richiesta di formazione, di confronto, di dibattito;
- è emersa l'esigenza e la volontà di sostenere e supportare le scuole in questo cammino innovativo, attraverso la messa a disposizione di strumenti, di risorse professionali e finanziarie;
- è stata rilevata la necessità di idonei interventi formativi che privilegino la formazione in presenza;
- sono stati, infine, segnalati aspetti che necessitano di puntualizzazioni, questioni aperte da approfondire, tematiche formative prioritarie, suggerimenti metodologici e possibili piste di sviluppo.

ASPETTI DA PUNTUALIZZARE E/O RAFFORZARE

- I concetti di conoscenza, competenza, capacità.

- Livello di prescrittività delle *Indicazioni*.
- Integrazione, disabilità, difficoltà di apprendimento.
- Contraddizione tra l'indicazione di lavorare per connessioni, per aree e la centratura disciplinare.
- La questione valutazione.
- Rapporto tra finalità, traguardi, obiettivi di apprendimento (*Indicazioni*) e obiettivi generali, obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze alunni (DPR 275).

QUESTIONI APERTE

- Valutazione e certificazione delle competenze.
- Rapporto tra curriculum di scuola e obbligo di certificazione delle competenze.
- Rapporto discipline, aree disciplinari, assi culturali. Quale differenza tra «traguardi» (I ciclo) e competenze (linee guida sull'obbligo).
- Quadro ordinamentale vigente e congruenza/incongruenza con le *Indicazioni*.
- Valutazione e prove Invalsi.
- Definizione di standard di competenza.
- Il raccordo scuola secondaria di I grado e biennio alla luce dell'estensione dell'obbligo.
- La valutazione che, in assenza di standard di riferimento, rimane tutta delegata alla responsabilità delle scuole.
- L'esigenza di continuità tra i vari livelli scolastici e le modalità per

realizzarla in modo coerente con lo sviluppo degli alunni.

- I riferimenti a conoscenze, abilità e competenze e le modalità di declinazione operativa degli obiettivi di apprendimento e dei traguardi di sviluppo enunciati nelle *Indicazioni*.

PRIORITÀ FORMATIVE

- Come si costruisce un **curricolo** – Come evitare il «fai da te».
- Che cosa si intende per curricolo e qual è la collocazione del curricolo all'interno degli adempimenti cui la scuola è tenuta (quindi i rapporti con il POE, la valutazione degli alunni, la programmazione quotidiana delle attività).
- Unitarietà e **verticalità del curricolo**.
- La metodologia e la strumentazione della progettazione curricolare in verticale.
- L'integrazione tra personalizzazione e individualizzazione nelle realizzazioni curricolari.
- La prassi valutativa continua. **Valutazione** e strumenti. I livelli essenziali di prestazione. La documentazione dei percorsi e degli esiti (portfolio).
- L'articolazione tra **i traguardi di competenza** definiti nelle indicazioni e la declaratoria delle **competenze di base** assunta dal quadro europeo e fatta propria nelle indicazioni sull'obbligo scolastico.
- Una formazione epistemologico-disciplinare per un nuovo modo di affrontare le discipline. I nessi e le **connessioni tra discipline e le specificità formative** di esse. Didattica disciplinare e interdisciplinare. La realizzazione di un'interdisciplinarietà non artificiosa ma corrispondente alla complessità del sapere e della cultura e alle modalità di apprendimento degli alunni. Il rapporto tra lo sviluppo dell'approccio disciplinare e l'integrazione dei saperi nella dimensione del «Nuovo Umanesimo».
- I nessi tra l'analisi di carattere sociologico-storico, di filosofia dell'educazione e di pedagogia, proposta nella premessa delle indicazioni (Cultura, scuola, persona), e il suo costituirsi come connettivo unificante nella prassi educativa e didattica.
- La Cittadinanza attiva.
- **Ambiente di apprendimento** e riferimento al nuovo umanesimo, alla multiculturalità e all'integrazione degli alunni con disabilità.
- Il setting di apprendimento in relazione alla dinamica dello sviluppo dei soggetti, ai diversi stili di apprendimento, alla dimensione individuale e collettiva dei percorsi.
- Il rapporto tra ambiente di apprendimento, curricolo implicito e sviluppo delle competenze come integrazione «personale» di conoscenze, abilità, esperienze, capacità, attitudini
- La didattica per competenze.

- Didattica laboratoriale.
- La relazione e la cura educativa.
- L'apprendimento cooperativo.
- Nuove tecnologie e impostazione curricolare.
- Scuola, famiglia, territorio.

SUGGERIMENTI PER UNA FORMAZIONE EFFICACE

- Laboratori di ricerca-azione anche online.
- Formazione in presenza, stage formativi, consulenza, formazione on.line, reti insegnanti, collaborazione con le università.
- Favorire esperienze di continuità curricolare supportata dai nuovi artefatti tecnologici (blog, wiki *et al*) coniugando l'attività di sperimentazione con la ricerca e la formazione dei docenti.
- Esigenza di formare i docenti tutor di sostegno alle *Indicazioni*.
- L'affiancamento della sperimentazione con tecniche di autovalutazione e con microseminari di formazione mirati ai bisogni formativi di volta in volta emergenti.

PISTE DI LAVORO E DI SVILUPPO

- Continuità/discontinuità tra *Indicazioni* e linee guida sull'elevamento dell'obbligo.
- Definizione del nuovo assetto organizzativo.
- Valutare i collegamenti trasversali tra l'area tecnologico-scientifica e

le altre aree tematiche utilizzando il multimediale e la telematica come mediatori della conoscenza (integrazione dei saperi) finalizzati alla costruzione del «Nuovo Umanesimo».

- Rilettura delle pratiche innovative attivate nelle scuole alla luce delle nuove *Indicazioni*.
- Individuazione dei nodi critici dei nuovi curricula disciplinari (in un'ottica di verticalità), anche attraverso un rapporto di ascolto interattivo con le scuole impegnate nell'innovazione.
- Elementi relativi alla valutazione formativa in una prospettiva orientata alla descrizione delle competenze attese, alla progettazione dei percorsi, alla certificabilità dei risultati.
- Esempificazioni didattiche attraverso il recupero delle migliori esperienze.
- Il quadro di riferimento europeo e internazionale in cui si collocano le *Indicazioni*.

RISORSE FINANZIARIE

Con nota della Direzione generale per gli Ordinamenti scolastici del 6 novembre 2007 sono state affidate agli Uffici scolastici regionali le risorse finanziarie di cui all'allegata tabella (Tab 1). Le risorse sono state impegnate e ripartite per sostenere attività regionali, per la realizzazione del seminario nazionale affidato, per attività provinciali, e in parte distribuite direttamente alle scuole.

Ripartizione fondi (tab. 1)

Regione	Quota fissa	Quota variabile	Totale
PIEMONTE	200.000	411.616	611.616
LOMBARDIA	200.000	791.831	991.831
LIGURIA	200.000	137.488	337.488
VENETO	200.000	423.498	623.498
FRIULI V. GIULIA	200.000	118.817	318.817
EMILIA-ROMAGNA	200.000	324.201	524.201
TOSCANA	200.000	308.925	508.925
UMBRIA	200.000	100.995	300.995
MARCHE	200.000	155.311	355.311
LAZIO	200.000	549.105	749.105
ABRUZZO	200.000	173.134	373.134
MOLISE	200.000	52.619	252.619
CAMPANIA	200.000	847.845	1.047.845
PUGLIA	200.000	551.651	751.651
BASILICATA	200.000	106.935	306.935
CALABRIA	200.000	364.938	564.938
SICILIA	200.000	734.120	934.120
SARDEGNA	200.000	246.970	446.970
NAZIONALE	3.600.000	6.400.000	10.000.000

All. 1

SEMINARI NAZIONALI

I seminari nazionali, realizzati a cura degli Uffici scolastici regionali secondo il piano condiviso (vd. cartina), hanno lo scopo di approfondire i temi di fondo, di rilevare le idee innovative, di sviscerare i contenuti disciplinari e interdisciplinari delle *Indicazioni*; di individuare piste di formazione e di ricerca-azione da costruire in collaborazione con reti di scuole, associazioni professionali e disciplinari, Università; di realizzare una prima documentazione organica sui temi e le prospettive delle *Indicazioni*.

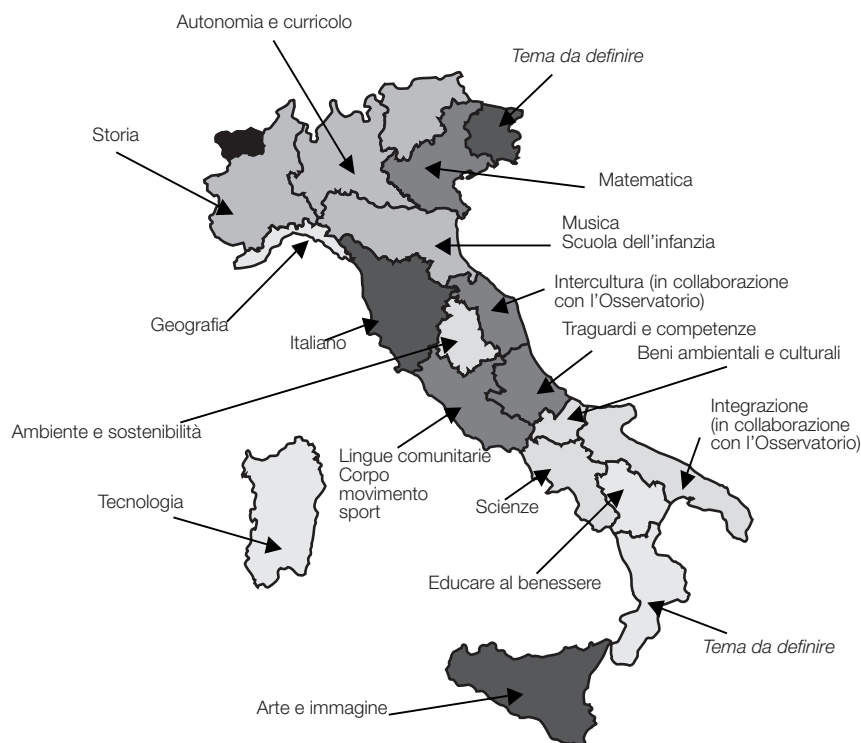
Ai seminari, oltre ai membri del gruppo di coordinamento regionale

e dei nuclei provinciali e alle rappresentanze del territorio, intervengono docenti e dirigenti designati dagli USR, componenti del coordinamento nazionale e della Commissione per le *Indicazioni*; esponenti delle associazioni disciplinari e professionali.

In particolare alla data odierna sono stati realizzati, con la presenza, tra i relatori, di personalità scientifiche di prestigio nazionale e internazionale, i seguenti seminari:

- *Tecnologia e didattica* (Cagliari, 13 dicembre 2007)
- *Storia e cittadinanza* (Torino, 12-14 marzo 2008)
- *Matematica e processi formativi* (Abano Terme, 12-14 marzo 2008)

- *Cantando si impara* (Bologna, 26-28 marzo 2008)
 - *Indicazioni per il curricolo nella scuola interculturale* (Senigallia, 27-28 marzo 2008)
 - *Lingue comunitarie* (Viterbo, 27-28 marzo 2008)
 - *Scienze* (Napoli, città della scienza, 31 marzo-2 aprile 2008)
 - *Indicazioni per l'integrazione* (Bari, 1-2 aprile 2008)
 - *Lingua parola cittadinanza* (Firenze, 28-30 aprile 2008)
 - *Educare al benessere: le buone relazioni d'apprendimento, climi relazionali a scuola* (Policoro, 12-14 maggio 2008)
- Sul sito dell'Agenzia nazionale³ è possibile scaricare la documentazione prodotta.
- Sono in fase di realizzazione i seminari su:
- *Beni ambientali e culturali... una lettura interdisciplinare* (Campobasso, 19-21 maggio 2008).
 - *Geografia per i nuovi cittadini del mondo* (Genova, 27-29 maggio 2008).



3. Nel mese di marzo 2008, in contemporanea con i seminari nazionali, l'Agenzia ha organizzato i seminari interregionali destinati ai membri dei gruppi di coordinamento regionali e dei nuclei provinciali, allo scopo di condividere e promuovere un piano di formazione destinato a tutti i docenti.

DECRETO DIPARTIMENTALE N. 7

Vista la legge 28 dicembre 2001, n. 448, ed in particolare l'art. 18, che prevede la possibilità di istituire commissioni di carattere tecnico ad elevata specializzazione indispensabili per la realizzazione di obiettivi istituzionali non perseguibili attraverso l'utilizzazione del proprio personale;

Vista la legge 27 dicembre 2006, n. 296, recante disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato;

Vista la legge 27 dicembre 2006, n. 298, di approvazione del bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2007 e per il triennio 2007-2009;

Visto il decreto del 29 dicembre 2006 del Ministero Economia e Finanze, concernente la ripartizione in capitoli delle unità revisionali di base relative al bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2007;

Vista la legge 28 marzo 2003, n. 53, recante delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale e, in particolare, l'art. 2;

Viste le «*Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati*» relativi alla scuola dell'infanzia, alla scuola primaria e alla scuola secondaria di I grado (all. A, B, C al D. L.vo n. 59/2004);

Visti gli articoli 12, comma 2, 13, comma 3 e 14 comma 2 del D. L.vo n. 59/2004 nei quali viene

sottolineato il carattere «transitorio sino ad emanazione del relativo regolamento governativo» delle indicazioni suddette;

Considerata la necessità di superare tale carattere di «provvisorietà»;

Ritenuto opportuno costituire una apposita Commissione per l'individuazione dei criteri generali e delle linee guida in vista della revisione delle predette indicazioni nazionali;

Considerato che, per la rilevanza del suddetto compito, è stato ritenuto necessario individuare professionalità non presenti all'interno dell'Amministrazione;

Vista la legge 18 dicembre 1973, n. 836, recante norme sul trattamento economico di missione e di trasferimento dei dipendenti statali, così come modificata dalla legge 29 dicembre 2005, n. 266 (Finanziaria 2006);

Considerato che non si prevede alcun compenso ai componenti della Commissione, ad eccezione del rimborso di spese di viaggio e soggiorno;

DECRETA

Art. 1 – Per le finalità indicate in premessa è costituita una Commissione così composta:

Prof. Mauro Ceruti – Università degli Studi di Bergamo.

Prof. Italo Fiorin – LUMSA di Roma.

Prof. Franco Frabboni – Università degli Studi di Bologna.

Prof.ssa Susanna Mantovani – Università degli Studi «Bicocca» di Milano.

Prof. Lucio Guasti – Università degli Studi «Cattolica del Sacro Cuore» di Milano.

Prof.ssa Anna Maria Ajello – Università degli Studi «La Sapienza» di Roma.

Dott. Mario Riboldi – Dirigente Scolastico in quiescenza di Milano.

Dott.ssa Elena Ugolini – Dirigente scolastico Liceo «Malpighi» di Bologna.

Prof. Andrea Canevaro – Università degli Studi di Bologna.

Dott. Marco Rossi-Doria – Segreteria Tecnica On. Vice Ministro Bastico – Ministero Pubblica Istruzione.

Dott. Carlo Petracca – Dirigente Tecnico Ufficio Scolastico Regionale per l'Abruzzo.

Prof. Gustavo Charmet Pietropoli – Università degli Studi di Milano.

Dott.ssa Silvana Loiero – 1° Circolo S. Lazzaro di Savena – Bologna.

Dott.ssa Caterina Manco – Dirigente Scolastico – Monterotondo – Roma.

Prof. Gaetano Domenici – Università degli Studi di «Roma Tre».

Prof.ssa Luigina Mortari – Università degli Studi di Verona.

Art. 2 – Per specifiche esigenze, la Commissione potrà essere integra-

ta da ulteriori esperti successivamente indicati.

Art. 3 – La Commissione sarà presieduta dal Prof. Mauro Ceruti, le funzioni di Segretario saranno svolte dal Prof. Italo Fiorin.

L'attività di supporto tecnico-amministrativo della Commissione stessa è affidata alla Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici – Ufficio I.

Art. 4 – Nessun compenso spetta ai componenti della Commissione, ad eccezione del rimborso delle spese di viaggio e soggiorno, ove spettanti, che graveranno sul capitolo di bilancio n. 1396/3 di questo Ministero, per i rappresentanti dell'Amministrazione, e sul capitolo n. 1396/10 per gli estranei all'Amministrazione. Entrambi i piani gestionali del cap. 1396 presentano le disponibilità all'uopo necessarie per il corrente esercizio finanziario.

Ai fini dei rimborsi delle spese di viaggio e soggiorno, i componenti della Commissione esterni all'Amministrazione sono equiparati a dirigenti di I fascia.

Roma, 22 gennaio 2007

**IL CAPO DIPARTIMENTO
Giuseppe Cosentino**

DECRETO DIPARTIMENTALE N. 30/BIS

Vista la legge 28 dicembre 2001, n. 448 (legge finanziaria 2002), e in particolare l'art. 18, comma 1, che detta norme ai fini del contenimento della spesa e della maggiore funzionalità dei servizi e delle procedure e prevede la possibilità di istituire commissioni di carattere tecnico ad elevata specializzazione indispensabili per la realizzazione di obiettivi istituzionali non perseguibili attraverso l'utilizzazione del proprio personale;

Vista la legge 4 agosto 2006, n. 248, di conversione in legge, con modificazioni, del D.L. 4 luglio 2006, n. 223, recante disposizioni urgenti per il rilancio economico e sociale, per il contenimento e la razionalizzazione della spesa pubblica e in particolare l'art. 29 che detta norme sul riordino di comitati, commissioni e altri organismi;

Vista la legge 27 dicembre 2006, n. 296, concernente disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato;

Vista la legge 27 dicembre 2006, n. 298, di approvazione del bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2007 e per il triennio 2007-2009;

Vista la Direttiva Generale sull'Azione Amministrativa e sulla Gestione, prot. n. 615 del 15 gennaio 2007, registrata dalla Corte dei Conti in data 10 febbraio 2007 – Registro I – Foglio 4;

Visto il D.M. 29/12/2006 del Ministro dell'Economia e delle Fi-

nanze, avente ad oggetto «Ripartizione in capitoli delle unità previsionali di base relative al bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2007»;

Visto il Decreto Dipartimentale n. 7 del Capo Dipartimento per l'Istruzione, con il quale è stata costituita una commissione nazionale per la revisione delle indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo;

Ritenuto di dover costituire un gruppo tecnico di lavoro, in grado di affiancare la commissione nazionale nella articolata fase di avvio di un percorso di dialogo e di confronto con il settore dell'associazionismo professionale e disciplinare dei docenti, dell'Università e della ricerca, delle organizzazioni sindacali, delle associazioni delle famiglie e degli studenti;

Ritenuto che per lo svolgimento dei suddetti compiti è necessario avvalersi – anche in funzione di una maggiore efficacia operativa per il raggiungimento degli obiettivi fissati dalla Direttiva Generale sopra citata – di professionalità che non risultano presenti all'interno dell'Amministrazione, in coerenza con gli scopi del costituendo organismo;

Vista la legge 18/12/1973, n. 836, e successive modificazioni e integrazioni, recante norme sul trattamento economico di missione e di trasferimento dei dipendenti statali;

Tenuto conto che ai sensi della legge 4 agosto 2006, n. 248, di con-

versione in legge, con modificazioni, del D.L. 4 luglio 2006, n. 223, sopra citata, l'operatività del costituendo organismo non può superare la durata massima di tre anni;

Tenuto conto, altresì, del vincolo annuale di bilancio riferibile agli eventuali rimborsi delle spese di viaggio e soggiorno che graveranno, per il corrente esercizio finanziario, sul capitolo di bilancio 1396/3 di questo Ministero per i rappresentanti dell'Amministrazione e sul cap. 1396/10 per gli estranei all'Amministrazione;

Considerato che non si prevede alcun compenso ai componenti del gruppo tecnico, ad eccezione del rimborso di spese di viaggio e soggiorno;

DECRETA

Art. 1 – È costituito, per le finalità esplicitate in premessa, un gruppo di lavoro incaricato di operare da segreteria tecnica per la gestione della fase di dialogo e confronto con le componenti del sistema formativo e di rielaborazione dei documenti sulle nuove indicazioni nazionali.

Il Gruppo di lavoro è così composto:

INFANZIA

Giancarlo Cerini, Dirigente Tecnico Emilia-Romagna – USR Bologna.

Francesca Vegliione, Dirigente Tecnico Campania – USR Napoli.

Giovanni Lorenzini, Dirigente Scolastico Rieti.

Marco Coerezza, Dirigente Scolastico Varese.

Margherita Bonacini, Docente Reggio Emilia.

Maria Paola Tinagli, Dirigente Tecnico MPI.

Carla Rinaldi, Docente Reggio Emilia.

PRIMARIA

Renato Anoè, Dirigente Tecnico Veneto – USR Venezia.

Dino Cristanini, Dirigente Tecnico Veneto – USR Venezia.

Maria Teresa Spinosi, Dirigente Tecnico – USR Ancona.

Rossana Nencini, Docente Barberino Mugello (FI).

Maria Pia Bucchioni, Dirigente Scolastico Roma.

Maria Matilde Nera, Docente Roma.

SECONDARIA PRIMO GRADO

Anna Maria Benini, Dirigente Tecnico Emilia Romagna – USR Bologna.

Paolo Mazzoli, Dirigente Scolastico Roma.

Lucia Dutto, Dirigente Scolastico Roma.

Raffaella Paggi, Dirigente Scolastico Milano.

Damiano Previtali, Dirigente Scolastico Presezzo (BG).

Donatella Valentino, Docente Roma.

Art. 2 – Il gruppo tecnico dura in carica un anno e il suo coordinamento è affidato al prof. Italo Fiorin docente presso l'Università LUMSA

di Roma, coordinatore della Commissione nazionale costituita con decreto dipartimentale n. 7 del Capo Dipartimento per l'Istruzione.

Art. 3 – Il gruppo tecnico collabora con la commissione nazionale in particolare garantendo:

- la redazione di rapporti di sintesi delle audizioni e dei materiali considerati utili;
- la raccolta e l'analisi di documentazione (Programmi, Rapporti, articoli, ecc.) pertinente al lavoro di elaborazione delle *Indicazioni Nazionali*;
- contributi di riflessione e di elaborazione delle *Indicazioni Nazionali*.

Art. 4 – Per specifiche esigenze della Commissione nazionale il gruppo potrà avvalersi dell'apporto di ulteriori esperti, cooptati per particolari approfondimenti e per la produzione di materiali e documenti ritenuti necessari al completamento di tutte le attività.

Art. 5 – Ai sensi dell'art. 28 della legge 18/12/1973, n. 836, e successive modificazioni, i componenti del

Gruppo di lavoro estranei all'Amministrazione sono equiparati alla qualifica di dirigenti di I fascia.

Art. 6 – Nessun compenso o gettone è dovuto ai componenti del Gruppo di lavoro, ad eccezione del rimborso delle spese di viaggio e soggiorno, ove spettanti, che graveranno sul capitolo di bilancio 1396/3 di questo Ministero per i rappresentanti dell'Amministrazione e sul cap. 1396/10 per gli estranei all'Amministrazione. Entrambi i piani gestionali del cap. 1396 presentano le disponibilità all'uopo necessarie per il corrente esercizio finanziario.

Art. 7 – L'attività di supporto amministrativo-finanziario è affidata al dirigente dell'Ufficio VI della Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici, dott.ssa Elisabetta Davoli.

Roma, 6 aprile 2007

**IL CAPO DIPARTIMENTO
Giuseppe Cosentino**

Per Copia Conforme all'Originale
IL DIRIGENTE
Elisabetta Davoli

DECRETO DIPARTIMENTALE N. 38

Vista la legge 28 dicembre 2001, n. 448 (legge finanziaria 2002), e in particolare l'art. 18, comma 1, che detta norme ai fini del contenimento della spesa e della maggiore funzionalità dei servizi e delle procedure e prevede la possibilità di istituire commissioni di carattere tecnico ad elevata specializzazione indispensabili per la realizzazione di obiettivi istituzionali non perseguibili attraverso l'utilizzazione del proprio personale;

Vista la legge 4 agosto 2006, n. 248, di conversione in legge, con modificazioni, del D.L. 4 luglio 2006, n. 223, recante disposizioni urgenti per il rilancio economico e sociale, per il contenimento e la razionalizzazione della spesa pubblica e in particolare l'art. 29 che detta norme sul riordino di comitati, commissioni e altri organismi;

Vista la legge 27 dicembre 2006, n. 296, concernente disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato;

Vista la legge 27 dicembre 2006, n. 298, di approvazione del bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2007 e per il triennio 2007-2009;

Vista la Direttiva Generale sull'Azione Amministrativa e sulla Gestione, prot. n. 615 del 15 gennaio 2007, registrata dalla Corte dei Conti in data 10 febbraio 2007 – Registro 1 – Foglio 4;

Visto il D.M. 29/12/2006 del Ministro dell'Economia e delle Fi-

nanze, avente ad oggetto «Ripartizione in capitoli delle unità previsionali di base relative al bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2007»;

Visto il Decreto Dipartimentale n. 7 del 22/01/07 del Capo Dipartimento per l'Istruzione, con il quale è stata costituita una commissione nazionale per la revisione delle indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo;

Visto il Decreto Dipartimentale n. 30/bis del 06/04/07 del Capo Dipartimento per l'Istruzione, con il quale è stato costituito un gruppo tecnico in grado di affiancare la commissione nazionale nell'articolata fase di avvio di un percorso di dialogo e di confronto con il settore dell'associazionismo professionale e disciplinare dei docenti, dell'Università e della ricerca, delle organizzazioni sindacali, delle associazioni delle famiglie e degli studenti;

Ritenuto di dover costituire un gruppo di lavoro costituito da esperti disciplinaristi con il compito di collaborare alla definizione degli obiettivi di apprendimento e, più in generale, all'impostazione disciplinare da dare al curriculum;

Ritenuto che per lo svolgimento dei suddetti compiti è necessario avvalersi – anche in funzione di una maggiore efficacia operativa per il raggiungimento degli obiettivi fissati dalla Direttiva Generale sopra citata – di professionalità che non ri-

sultano presenti all'interno dell'Amministrazione, in coerenza con gli scopi del costituendo organismo;

Vista la legge 18/12/1973, n. 836, e successive modificazioni e integrazioni, recante norme sul trattamento economico di missione e di trasferimento dei dipendenti statali;

Tenuto conto che ai sensi della legge 4 agosto 2006, n. 248, di conversione in legge, con modificazioni, del D.L. 4 luglio 2006, n. 223, sopra citata, l'operatività del costituendo organismo non può superare la durata massima di tre anni;

Tenuto conto, altresì, del vincolo annuale di bilancio riferibile agli eventuali rimborsi delle spese di viaggio e soggiorno che graveranno, per il corrente esercizio finanziario, sul capitolo di bilancio 1396/3 di questo Ministero per i rappresentanti dell'Amministrazione e sul cap. 1396/10 per gli estranei all'Amministrazione;

Considerato che non si prevede alcun compenso ai componenti del gruppo di lavoro, ad eccezione del rimborso di spese di viaggio e soggiorno;

DECRETA

Art. 1 – È costituito, per le finalità esplicitate in premessa, un Gruppo di esperti disciplinaristi, incaricato di collaborare con la Commissione Nazionale per la rielaborazione dei documenti sulle nuove *Indicazioni* nazionali.

Il Gruppo di esperti disciplinaristi è così composto:

Lerida Cisotto, Dirigente scolastico comandato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione – Università di Padova.

Luigi Cepparrone, Docente Istituto Tecnico «Natta» di Bergamo.

Monica Oppici, Docente comandata presso l'Università Cattolica di Milano.

Floriana Cesinaro, Docente Istituto Comprensivo di San Giovanni Teatino – Chieti.

Luciana Coltri, Docente Direzione Didattica di Gussago – Brescia.

Ivo Mattozzi, Docente Facoltà di Lettere di Bologna.

Antonio Brusa, Docente Dipartimento Scienze Storiche e Sociali di Bari.

Daniela Pasquinelli, Docente 38° Circolo Didattico Scuola «Contardo Ferrini» di Roma.

Gino De Vecchis, Docente Dipartimento Geografico Facoltà di Lettere di Roma.

Gabriele Anzellotti, Docente Dipartimento di Matematica Università di Trento.

Stefania Cotoneschi, Docente Scuola «Città Pestalozzi» – Firenze.

Maria Castelli, Docente 8° Circolo Didattico di Brescia.

Clementina Todaro, Docente – ANISN – Napoli.

Rita Serafini, Docente Liceo Scientifico «Alessi» di Perugia.

Maria Ferraris, Esperta Istituto Tecnologie Didattiche di Genova.

Carlo Fiorentini, Docente ITIS «Ferrari Brunelleschi» di Firenze.

Paolo Damiani, Docente Conservatorio «Santa Cecilia» di Roma.

Luca Nocentini, Docente Istituto Comprensivo di Capolona Sabbiano – Arezzo.

Clara Rech, Docente Liceo Classico «Russell» di Roma.

Daniela Antonello, Dirigente scolastico – Padova.

Gilberto Pilati, Docente ISS «G. Romani» Casalmaggiore – Cremona.

Art. 2 – Il Gruppo di esperti disciplinaristi collabora con la Commissione nazionale costituita con decreto dipartimentale n. 7 del Capo Dipartimento per l'Istruzione e il cui coordinamento è stato affidato al prof. Italo Fiorin, docente presso l'Università LUMSA di Roma.

Art. 3 – Ai sensi dell'art. 28 della legge 18/12/1973, n. 836, e successive modificazioni, i componenti del Gruppo di esperti disciplinaristi estranei all'Amministrazione sono equiparati alla qualifica di dirigenti di I fascia.

Art. 4 – Nessun compenso o gettone è dovuto ai componenti del Gruppo di esperti disciplinaristi, ad eccezione del rimborso delle spese di viaggio e soggiorno, ove spettanti, che graveranno sul capitolo di bilancio 1396/3 di questo Ministero per i rappresentanti dell'Amministrazione e sul cap. 1396/10 per gli estranei all'Amministrazione. Entrambi i piani gestionali del cap. 1396 presentano le disponibilità all'uopo necessarie per il corrente esercizio finanziario.

Art. 5 – L'attività di supporto amministrativo-finanziario è affidata al dirigente dell'Ufficio VI della Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici, dott.ssa Elisabetta Davoli.

Roma, 10 maggio 2007

IL CAPO DIPARTIMENTO
Giuseppe Cosentino

