

*Progetto pluriennale di ricerca azione sui Nuovi curricoli verticali di storia  
Direzione generale istruzione secondaria di primo grado  
Istituto comprensivo n.1 di Bologna  
Gruppo regionale dell'Emilia Romagna*

# **COSTRUIRE I NUOVI CURRICOLI NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO PER LA NUOVA SCUOLA DI BASE**

## **CURRICOLI VERTICALI DELL'AREA GEO-STORICO-SOCIALE**

*Seminario di studio*

## **MATERIALI DI LAVORO**

a cura di Flavia Marostica

Bologna, 9 aprile 2001 Istituto Comprensivo n.1 di Bologna via De Carolis 23

## Indice

1	<b>Il Progetto</b>	pag. 3
2	L'area negli <b>Indirizzi</b> di De Mauro	pag. 7
3	Le <b>parole</b> chiave	pag. 39
4	L'idea di <b>curricolo</b>	pag. 45
5	I <b>punti di riferimento</b> e le buone pratiche	pag. 47
6	I <b>nuovi curricoli dell'area</b> geo storico sociale	pag. 49
7	<b>Bibliografia</b> sui nuovi curricoli	pag. 62

## Documento n.1

### Il progetto

#### Gli Istituti Comprensivi (IC)

- inizialmente ideati per salvaguardare le aree di montagna (legge n.97 del 31 gennaio **1994**)
- si sono poi diffusi in tutto il paese a seguito della liberalizzazione disposta dalla legge n. 662 del 23 dicembre **1996** (art. 1, comma 70)
- nell'anno scolastico **2001/2002** funzionano in Italia oltre 3200 istituti comprensivi (43 % dell'intero patrimonio delle scuole di base, elementari e medie)

#### Iniziative Ministero Pubblica Istruzione

- negli ultimi anni la Direzione Generale ha promosso molte **iniziative** per orientare e sostenere gli istituti comprensivi «nel governo della complessità e nella realizzazione dell'innovazione»
- il Progetto di Ricerca-azione *L'istituto comprensivo sperimentale: laboratorio per l'innovazione* ha lavorato sugli «aspetti emergenti del funzionamento dell'istituto comprensivo, l'organizzazione didattica per un uso coordinato e flessibile delle risorse soprattutto professionali, la strutturazione curricolare per l'integrazione verticale dei percorsi formativi e la comune valutazione evolutiva delle competenze degli alunni»

la C.M. 227 del 30 settembre 1999 ha offerto una prima diffusione dei risultati del Progetto

il Gruppo Nazionale del Progetto ha formulato la **proposta** di un percorso di formazione in cui si «ravvisa l'opportunità di approfondire, come naturale sviluppo degli esiti raggiunti nell'ambito di detto progetto, la tematica relativa al curricolo verticale»

- la Direttiva n. 210 del 3 settembre 1999 sulla formazione e l'aggiornamento per l'anno finanziario 1999 individua quali aree prioritarie **la ricerca sui saperi essenziali e sui curricoli disciplinari**

## Il Decreto istitutivo della Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado (DIV. I), 9 novembre 1999

dispone la realizzazione di un

**progetto nazionale** pluriennale di **formazione**, articolato in **poli territoriali costituiti da reti di scuole**, finalizzato a promuovere una **ricerca-azione sui curricoli** da strutturare per obiettivi formativi coordinati in **verticale** e declinati in **competenze** degli allievi, attraverso i quali differenziare progressivamente l'organizzazione dei saperi

quindi un progetto di ricerca didattica sui **curricoli disciplinari verticali**

- che è sostenuto dalla realizzazione di seminari nazionali e regionali (FORMAZIONE)
- che si attua in attività di ricerca/produzione/documentazione (RICERCA) e di validazione attraverso attività di sperimentazione nelle scuole delle reti territoriali

un progetto che considera le **scuole**

**laboratori** idonei per l'elaborazione e la validazione di proposte innovative con il necessario supporto scientifico

un progetto **finalizzato** a:

mettere a disposizione di tutti gli istituti comprensivi un **quadro curricolare di riferimento** con ipotesi innovative e utili punto di riferimento per tutta la scuola dell'obbligo

- che utilizza come **punti di partenza le migliori esperienze innovative** promosse nel quinquennio dagli istituti comprensivi,
- che assicura quella **continuità**, unitarietà e coerenza dei percorsi formativi per le quali passa il **successo scolastico** degli alunni

A ciascun dei **4 poli** individuati è affidato uno **specifico settore disciplinare**.

IC Turoldo di Torino: organizzazione/gestione attività nazionali e rete scuole Piemonte - MATEMATICA

IC Mascagni di Prato: rete scuole Toscana - ITALIANO

IC Oliveto Citra (SA): rete scuole Campania- SCIENZE

IC Dozza di Bologna: rete scuole Emilia Romagna – AREA STORICO-GEOGRAFICO-SOCIALE

I 4 poli sono coordinati/supportati da

**Gruppo di lavoro nazionale** «con il compito di redigere il progetto operativo e il piano delle azioni per il monitoraggio del processo e la valutazione della ricaduta dell'iniziativa sul funzionamento delle istituzioni scolastiche coinvolte, nonché di svolgere attività di supporto tecnico-scientifico al percorso di formazione»

Il progetto è stato **avviato solo all'inizio del 2001**.

Rete scuole Emilia Romagna  
coordinate dall'IC Dozza di Bologna

## **AREA STORICO-GEOGRAFICO-SOCIALE**

Il **Gruppo Regionale** di ricerca/azione dell'Emilia Romagna si avvale del contributo di **esperti** di didattica della storia e del patrimonio:

- Ivo Mattozzi (Docente Ama Mater Università di Bologna),
- Mario Calidoni (Ispettore USR ER)
- Rosanna Facchini (Ispettore USR ER)
- Flavia Marostica (Ricercatrice IRRSAE ER)
- Umberto Pampolini (Dirigente IC)
- Filomena Massaro (Docente IC).

## Documento n.2

### L'area negli Indirizzi di De Mauro

#### INDIRIZZI PER L'ATTUAZIONE DEL CURRICOLO

Si definiscono qui le "indicazioni curriculari" e gli "obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni" e si dà attuazione a quanto previsto dall'art. 8 del Regolamento dell'autonomia, dalla legge 30/2000 sul riordino dei cicli di istruzione, dal Programma di progressiva attuazione di tale riordino e dalle due Risoluzioni con cui Camera e Senato hanno approvato il Programma nel dicembre 2000. La realizzazione di questo complesso normativo sarà sottoposta ogni tre anni a verifiche e a possibili modifiche deliberate dal Parlamento sulla base di relazioni del ministro della Pubblica Istruzione fondate, a loro volta, sull'osservazione delle effettive esperienze delle scuole, tutte in rete, ormai, e tutte intercomunicanti. Del resto alla base delle indicazioni che qui si daranno stanno le effettive migliori esperienze maturate negli anni da migliaia di scuole e decine e decine di migliaia di insegnanti: da relative eccezioni esse si propongono, a leggi vigenti, come traguardo e norma generale.

Come il Programma già prevedeva e le Risoluzioni parlamentari chiedono, le indicazioni curriculari qui date si riferiscono prioritariamente alla quota oraria nazionale del ciclo di base, nel quale l'attuazione progressiva del riordino comincerà dal 1. settembre 2001. Entro il dicembre 2001 dovranno seguire le indicazioni relative al ciclo secondario, nel quale l'attuazione del riordino comincerà il 1. settembre 2002, a parte eventuali anticipate attività di sperimentazione sollecitate al Ministero dalle Risoluzioni parlamentari.

I riferimenti alla scuola dell'infanzia e le indicazioni per la scuola di base non possono non inquadrarsi in una visione di insieme dell'intero sistema scolastico e formativo, né si intendono fuori del complessivo contesto di una riforma ormai in atto. Di questa riforma si richiamano perciò qui anzitutto le caratteristiche salienti.

#### I. IL SENSO DELLA RIFORMA

##### 1. Scuola secondo Costituzione

La riforma del sistema scolastico italiano è volta a migliorare l'offerta di formazione e a innalzare il livello culturale del Paese. Essa si correla al dettato della *Costituzione*. Obbedisce quindi anzitutto alle norme più specificamente dedicate alla scuola: l'obbligo di dettare leggi generali sull'istruzione e di istituire scuole dello Stato, ammettendo scuole non di Stato e, tra queste, quelle che, in base alla legge 62 del 2000, chiedano e ottengano la parità ed entrino così nel sistema pubblico (art.33); la gratuità dell'istruzione obbligatoria; la promozione del diritto a studiare e apprendere (art.34). Ma la riforma si ispira anche ai "principi fondamentali" della *Costituzione*: valorizza, e ciò era evidente già nella legge 30/2000, il lavoro e l'operosità (art.1), la solidarietà e il senso dei doveri inderogabili che la solidarietà comporta (art.2), il pieno sviluppo della persona umana e il superamento degli ostacoli che lo limitano (art.3), il diritto e il dovere e, dunque, la capacità del lavoro (art.4), l'autonomia delle singole istituzioni scolastiche e il loro stretto rapporto con le autonomie locali (art.5), la tutela delle lingue minoritarie (art.6), il rispetto di quanto comportano i Patti lateranensi (art.7), la libertà e presenza di tutte le confessioni religiose (art.8), la promozione dello sviluppo della cultura tecnica e scientifica e del rapporto con l'ambiente e con il patrimonio storico e artistico della Nazione (art.9), l'accoglienza degli stranieri (art.10), l'educazione alla pace tra i popoli (art.11).

Per tradurre in realtà questa ispirazione, le leggi di riforma hanno posto in essere un nuovo e integrato sistema sia di istruzione sia di formazione alle professioni e al lavoro. Tale sistema è pubblico, cioè sia statale sia paritario. Attraverso esso si snodano i percorsi di studio e formazione dall'infanzia ai 18 anni. I percorsi si prolungano poi sia nell'università sia nei nuovi corsi di formazione tecnica superiore e nei centri territoriali di educazione degli adulti, dove possano realizzarsi ulteriori apprendimenti durante l'intera vita. Di tale sistema è stata disegnata l'architettura di insieme, a partire dalle tradizioni e strutture già esistenti, opportunamente integrate. A un ciclo di base, che muove dalla scuola dell'infanzia in via di generalizzarsi e che, dopo gli anni della scuola dell'infanzia, dura un settennio fino al relativo esame di Stato, succede un quinquennio secondario con alcune nuove caratteristiche. I primi due anni sono obbligatori e con essi ha termine l'obbligo

scolastico. A questo succede l'obbligo formativo: esso si assolve nei tre anni successivi o nel ciclo scolastico secondario fino all'esame di Stato conclusivo o nel sistema della formazione professionale regionale o nell'esercizio dell'apprendistato. I percorsi scolastici quinquennali (i primi due anni obbligatori e i tre seguenti) sono raggruppati in quattro grandi aree: classico-umanistica, scientifica, tecnica e tecnologica, artistica e musicale. Un adeguato sistema di certificazione delle conoscenze e competenze acquisite consente ai giovani passaggi e ritorni da un'area a un'altra o dai percorsi scolastici ai percorsi di formazione professionale e apprendistato.

In accordo con soluzioni legislative e normative anche non recenti (scuola media unificata e obbligatoria dal 1962, norme per l'inserimento dei portatori di handicap del 1977, Programmi della scuola media del 1979, Programmi per la scuola elementare del 1985, circolare Mattarella sull'accoglienza di extracomunitari, Orientamenti per la scuola dell'infanzia del 1991, eliminazione degli esami di riparazione nel 1994, istituzione degli "istituti comprensivi" del 1994, riordino dell'esame di Stato conclusivo del 1997), la riforma ha raccolto e portato a norma i risultati migliori delle esperienze e delle sperimentazioni attuate in questi ultimi anni e per più aspetti addirittura negli ultimi decenni.

Tutto il sistema educativo di istruzione e formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona che entra nelle scuole, cresce e apprende, dalla scuola dell'infanzia al ciclo secondario.

Il principio educativo della scuola è, dunque, la centralità del soggetto che apprende, con la sua individualità e con la rete di relazioni che lo legano alla famiglia e ai diversi ambienti sociali, regionali ed etnici. È la persona che apprende, la persona nella sua identità, con i suoi ritmi e le sue peculiarità, ciò cui la scuola deve sempre guardare per farsi capace di portarla il più vicino possibile alla acquisizione piena delle competenze di uscita dal ciclo di base e dal ciclo secondario. Occorre garantire l'acquisizione di cognizioni e far comprendere la loro importanza. Le cognizioni sono esse stesse durevoli e durevoli ne sono gli effetti in quanto siano proposte in modo che chi apprende ne sia coinvolto, ne percepisca la rilevanza per i successivi studi e per le scelte successive, per costruire il suo progetto di esistenza e, insomma, per poter tornare ad esse e riutilizzarle durante tutta la vita. Sono dunque importanti in quanto sappiano essere strumentali rispetto all'imparare durevolmente ad apprendere, alla maturazione della identità personale, all'educazione a diventare liberi cittadini e cittadine di una Nazione antica e rinnovata quale è l'Italia della Repubblica, il nostro Paese.

È un compito complesso, di alta e specifica professionalità quello cui la riforma chiama le scuole. È un compito cui una società efficiente e democratica non può rinunciare. Esso chiede anche a studentesse e studenti una rinnovata responsabilità e investe aspetti di comportamento e condotta. Opportunamente lo *Statuto delle studentesse e degli studenti* vigente dal 1998 non solo definisce diritti e doveri di chi studia, ma affida ai docenti e alle singole scuole il compito di dare a se stesse e a chi vi studia un Regolamento che definisca i comportamenti e che sanzioni quelli non accettabili.

Perché il diritto ad apprendere si realizzi effettivamente, durante il cammino dei discenti e al termine dei cicli le competenze e il loro raggiungimento devono essere accertabili e accertate analiticamente. A sostenere le valutazioni dei docenti e delle scuole concorrono le indicazioni dell'Istituto nazionale della valutazione (ex CEDE).

Come già si è detto, il percorso che la scuola deve far compiere alla persona che apprende parte dalla scuola dell'infanzia, si snoda senza fratture nella scuola di base (sette anni), si completa obbligatoriamente nella scuola secondaria (primi due anni) e prosegue o nei tre anni della scuola secondaria o nel sistema di formazione professionale o nell'apprendistato (tre anni) fino a 18 anni.

A ogni passo del percorso, obiettivo prioritario è quello di offrire strumenti di conoscenza e occasioni di esperienza anche applicativa, pratica, operativa che consentano a ciascuno di apprendere e continuare ad apprendere, a scuola e oltre la scuola, e a interagire e a operare nella società e nel mondo produttivo. È dunque e perciò centrale garantire nella scuola la maturazione di competenze durature che consentano sia la prosecuzione negli studi superiori universitari e tecnici superiori sia rientri formativi per l'apprendimento durante tutta la vita.

Gli strumenti di conoscenza e le occasioni di esperienza devono consentire a chi si viene formando la possibilità di orientarsi nelle scelte successive: le scelte dei quindici anni, relative ai diversi percorsi dopo l'obbligo scolastico, e le scelte dei diciotto anni, relative alla immediata prosecuzione degli studi o all'ingresso nel mondo del lavoro e delle professioni. L'orientamento non è un momento giustapposto collocato solo al termine di un ciclo di studi, ma costituisce una dimen-



sione dell'intera azione didattica e assume pertanto un ruolo centrale nel nuovo sistema di istruzione e formazione. L'orientamento è infatti decisivo sia per le sorti individuali sia per la migliore utilizzazione sociale di tutte le giovani energie di cui disponiamo. Anche in funzione dell'orientamento le scuole devono sapersi coordinare all'ambiente esterno alla scuola, alle realtà sociali e produttive locali. E anche in vista di ciò è importante che a ogni livello di età il discente sperimenti occasioni strutturate, laboratoriali, di verifica e autoverifica di ciò che sta apprendendo sì da maturare al meglio i propri personali orientamenti.

La nuova scuola punta a costruire il successo formativo di tutte le alunne e di tutti gli alunni tenendo conto delle differenze antiche e nuove che li caratterizzano. Per gli insegnanti è, come già detto, un compito di alta e specifica professionalità, che viene affiancato dall'attività degli Istituti regionali di ricerca educativa, gli IRRE, dalla messa in rete delle risorse documentali dell'Istituto nazionale di ricerca educativa (la ex BDP) e dal sostegno dei servizi predisposti dalle Direzioni generali regionali, d'intesa con le autonomie regionali e locali. Il compito richiede agli insegnanti e ai dirigenti una professionalità capace di cogliere e interpretare le diverse situazioni individuali e ambientali e di utilizzare flessibilmente le risorse disponibili e le presenti indicazioni curriculari per definire percorsi educativi, anche individualizzati (ci dice la legge ormai vigente), e attività capaci di accendere interesse e passione in ogni bambina e bambino, in ogni giovane persona che apprende e si forma. È decisivo perciò che, come già detto nel Programma quinquennale approvato dal Parlamento, l'insegnante sappia dare a ogni singolo discente il senso di quanto sono importanti, di quanto sono serie per la sua vita le tappe di studio che viene a mano a mano raggiungendo.

## 2. Il curriculum

Il curriculum è elaborato dai docenti e non centralmente dal ministero; non è unico dappertutto e per sempre, ma è commisurato dai docenti alle realtà degli allievi e delle singole realtà scolastiche e ambientali; è composto di una quota oraria nazionale, che assume le indicazioni curriculari specificate in questi *Indirizzi*, e di una quota obbligatoria del 20 % circa, riservata alle scuole che rafforza e/o integra la quota nazionale. L'elaborazione del curriculum è dunque il terreno su cui si misurano più specificamente la capacità progettuale e la nuova professionalità dei docenti e dei dirigenti delle singole istituzioni scolastiche.

### a) Dal programma al curriculum

Il curriculum si attua nella concretezza di un clima sociale in cui variamente si esplicitano i nodi del vivere e del conoscere. È l'azione didattica che risolve il curriculum in un processo di insegnamento/apprendimento teso a una formazione non solo solidamente compiuta, ma anche umanamente coinvolgente. In tal senso, esso è al centro della nuova scuola: ne interpreta le finalità e le traduce nei contesti delle pratiche educative.

Il curriculum rende riconosciuta e riconoscibile - nei suoi termini culturali, sociali e istituzionali - l'identità della singola scuola. Nel sistema delle autonomie l'istituzione scolastica diviene allora il campo in cui tutte le implicazioni del curriculum si riassumono e si integrano, sollecitando al tempo stesso la crescita della professionalità dei docenti attraverso una costante pratica di riflessione e di approfondimento.

È evidente la differenza tra il programma e il curriculum. Il programma indica un insieme di contenuti definiti centralmente: a essi il docente doveva riferirsi per il suo insegnamento. In tale contesto sono state senz'altro chiare le tappe e le scansioni del processo di insegnamento; meno chiari sono stati, invece, gli esiti effettivi dell'apprendimento. E, come sappiamo, i tradizionali giudizi o voti, preziosi nell'interazione didattica immediata, non bastano a dare certezza sugli effettivi livelli raggiunti in aree e zone diverse, in istituti scolastici diversi, con insegnanti diversi.

Il curriculum parte anch'esso naturalmente dai contenuti, ma delinea l'articolato e complesso processo delle tappe e delle scansioni dell'apprendimento. I contenuti stessi divengono così non tanto la guida dell'insegnante, quanto la via per far conseguire alle allieve e agli allievi conoscenze solidamente assimilate e durature nel tempo. È qui che la professionalità del docente trova tutto il suo spazio poiché può esplicarsi nel nuovo quadro di libertà culturale e progettuale, di flessibilità organizzativa e didattica garantito dall'autonomia.

b) Un curriculum articolato per "obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni"

Il rinnovato progetto di istruzione pubblica vuole promuovere un articolato *diritto all'apprendimento* che consolidi il già affermato diritto allo studio. L'obiettivo è quello di favorire un reale successo formativo che consenta a ciascuno - secondo le sue vocazioni e le sue possibilità effettive - di conseguire non solo e non tanto un titolo di studio, quanto e soprattutto un'adeguata capacità di padroneggiare i contenuti dell'apprendimento.

A tal fine è indispensabile che le conoscenze trasmesse dalla scuola siano compiutamente assimilate, si risolvano cioè in una loro acquisizione e in un loro uso criticamente strutturati e in una duttile disponibilità a trasferirle in ambiti, tempi e contesti diversi. Il concetto di competenza sembra appunto poter riassumere in se stesso tutte queste istanze.

Le competenze vanno dunque intese come la capacità di utilizzare le conoscenze acquisite dalla persona che sta apprendendo. Esse sono le tappe e i traguardi di un itinerario di istruzione che ha quale propria finalità istituzionale il successo formativo di ciascun allievo e allieva.

Un curriculum articolato attraverso "obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni" appare in grado di favorire sia un processo di insegnamento/apprendimento motivato, consapevole e caratterizzato dalla reciproca responsabilità di chi insegna e di chi impara, sia una valutazione fondata su un equilibrato rapporto tra le articolate dinamiche del processo formativo e l'accertamento dei suoi esiti. L'effettiva accertata e accertabile acquisizione di conoscenze e competenze si riflette su tutto il curriculum, che deve essere esso stesso formulato in modo da risultare accertabile in tutte le fasi del percorso. Al tempo stesso il curriculum, così inteso, supera sia la tradizionale separazione tra gli studi orientati al "sapere" e quelli orientati al "saper fare", sia l'idea che di competenza si possa parlare solo a proposito di una dimensione strettamente operativa e/o professionale.

c) Un curriculum "essenziale e progressivo"

Gli obiettivi del curriculum sono contraddistinti dai caratteri di essenzialità e di progressività.

Se tali non fossero, sarebbe necessario un adeguamento continuo e una conseguente dilatazione dei contenuti e degli insegnamenti per tenere il passo con l'evoluzione qualitativa e quantitativa dei saperi e delle tecnologie.

Un curriculum essenziale (ed essenziale non significa certo minimale) si basa sulla convinzione che quell'adeguamento si possa invece perseguire attraverso percorsi scolastici caratterizzati non dallo studio estensivo di molti contenuti, ma da quello intensivo e criticamente approfondito. Un curriculum essenziale deve selezionare i contenuti individuando gli *elementa*, i nuclei costitutivi delle discipline su cui innestare approfondimenti e sviluppi, tesi a consolidare negli allievi un patrimonio di conoscenze/competenze stabile nel tempo e dunque tale da permettere sempre ulteriori approfondimenti e sviluppi.

Il curriculum prefigura un percorso di apprendimento che, definendo le tappe relative allo sviluppo formativo, accompagna l'allievo dalla scuola dell'infanzia alla conclusione dell'intero ciclo scolastico evitando ripetizioni o ridondanze non funzionali.

Beninteso, i diversi aspetti (oggetto, linguaggio, metodologia di ricerca) da cui viene caratterizzato lo statuto di una disciplina sono in realtà già *tutti* presenti fin dalle prime fasi del percorso formativo e presenti devono restare sempre. La matematica è la matematica, la lingua italiana è la lingua italiana sia quando vi si accosti un giovane liceale sia quando vi si accosti una bambina di tre anni.

Lo statuto di una disciplina non cambia perché mutano, con l'età degli allievi, tappe e scansioni del processo di apprendimento. Se lo statuto disciplinare resta fermo, assai diversa invece è la distanza del soggetto che impara dall'oggetto da imparare: da un legame forte con la contestualità della esperienza diretta degli allievi *nella scuola* dell'infanzia si passa via via a forme più pronunciate di decontestualizzazione e di astrazione. E tuttavia - con modalità diverse e dosaggi adeguati - contestualità e astrazione rimangono esigenze da rispettare durante *tutto* il percorso di istruzione. La contestualità è più fortemente accentuata all'inizio e sempre più criticamente e conoscitivamente mediata col trascorrere degli anni. L'astrazione, la capacità di astrazione e decontestualizzazione costituisce anch'essa una dimensione permanente e irrinunciabile dell'intero processo di apprendimento e dello sviluppo della mente: dal suo primo apparire fino al suo sempre più pieno dispiegarsi negli apprendimenti disciplinari più complessi.

Un curricolo progressivo prefigura insomma un percorso di istruzione che, definendo le tappe relative allo sviluppo formativo, accompagna l'allievo dalla scuola dell'infanzia alla conclusione dell'intero ciclo scolastico.

#### d) La costruzione del curricolo

Il curricolo si costruisce a partire dalle indicazioni per la quota nazionale, che questo testo offre, e dall'analisi dei bisogni degli alunni e delle specifiche esigenze del territorio e dell'ambiente. In tal senso il curricolo si presenta come l'integrazione tra la quota oraria obbligatoria di discipline e attività stabilite nazionalmente e la quota ugualmente obbligatoria di discipline e attività scelte dalle singole istituzioni scolastiche. Le varie forme di flessibilità organizzativa e didattica e la libertà progettuale di ogni scuola facilitano un'azione formativa più efficace e più rispondente alle esigenze del territorio e delle singole classi.

Il docente nel costruire il curricolo deve tenere presenti:

1. i soggetti dell'apprendimento: le loro motivazioni, i loro atteggiamenti, la loro affettività, le fasi del loro sviluppo, le abilità e conoscenze che hanno già acquisito nelle precedenti esperienze scolastiche, nella vita familiare e sociale;
2. gli obiettivi generali e le indicazioni curriculari nazionali per l'individuazione e la definizione dei traguardi previsti per un certo ciclo o una fase intermedia di un certo ciclo;
3. la scansione dei percorsi di istruzione tale da permettere, in relazione alla situazione di partenza degli alunni e in un tempo definito, l'acquisizione delle competenze conclusive;
4. i contenuti relativi alla quota nazionale obbligatoria e i contenuti, da determinare in base alle esigenze degli alunni e dell'ambiente, relativi alla quota riservata alle scuole, parimenti obbligatoria;
5. le verifiche intermedie e finali in vista della valutazione degli esiti.

Tali operazioni, che richiamano le fasi principali della programmazione già patrimonio professionale acquisito dalla scuola, non esauriscono l'attività progettuale in dimensione curricolare. Occorre altresì definire quali situazioni formative, quali attività, quali approcci metodologici e quali risorse strumentali e professionali possono essere utili tra quelle disponibili nella scuola e nell'extra-scuola.

La costruzione del curricolo è quindi un processo complesso: esso richiede un'attività di ricerca che fa leva sulla professionalità dei docenti, ma anche sulla collaborazione attiva delle famiglie. La partecipazione dei genitori e dell'extrascuola nella definizione dei percorsi e delle opportunità formative fa del curricolo lo strumento più significativo dell'azione educativa finalizzata alla crescita e alla valorizzazione della persona in tutte le sue dimensioni: attraverso il curricolo si realizza concretamente il contratto formativo in tutta la sua valenza pedagogica e sociale.

### 3. La formazione alla cittadinanza

Ispirarsi deliberatamente, consapevolmente, perfino puntigliosamente nel far vivere nelle scuole i "principi fondamentali" della *Costituzione* repubblicana, significa per le scuole tutte assumere come obiettivo ultimo, come "sovrascopo" di ogni apprendimento e insegnamento, la formazione di personalità mature, responsabili, solidali, informate, critiche. La formazione alla cittadinanza non è un'aggiunta posticcia: è il cuore del sistema educativo.

Non solo in Italia, ma in tutti i Paesi europei e in molti Paesi occidentali assume una crescente rilevanza quella che viene definita "educazione alla cittadinanza", vale a dire una educazione che consenta di acquisire gli strumenti relativi all'assunzione di responsabilità nella vita sociale e civica. Questa attenzione continua e sviluppa le indicazioni didattiche già presenti negli Orientamenti per la scuola dell'infanzia, e in particolare nel campo di esperienza "Il sé e l'altro", nel paragrafo "Educazione alla convivenza democratica" dei Programmi didattici per la scuola primaria del 1985, e nel paragrafo "Scuola della formazione dell'uomo e del cittadino" dei Programmi della scuola media del 1979.

È, quindi, compito della scuola, per educare alla cittadinanza, almeno a un primo livello di consapevolezza e di consenso libero, porre le basi di conoscenza, di abilità, di atteggiamento e di capacità operativa necessarie alla progressiva acquisizione di competenze sociali nell'orizzonte della libertà, della criticità, della partecipazione democratica, della responsabilità civico-sociale e della solidarietà a tutti i livelli della vita organizzata (locale, nazionale, europea, mondiale) nella prospettiva di uno sviluppo sostenibile.

Si tratta di un *aiuto educativo* che abiliti ad atteggiamenti e a comportamenti democratici, a partire da quelli interni alla scuola; che favorisca l'apprendimento di idee, valori, strumenti interpretativi, tecniche conoscitive e di ricerca, modelli di comportamento per una formazione culturale congruente; che promuova lo sviluppo di una mentalità e di una prima consapevolezza critica congiunta alla scoperta di orizzonti di valori e di prospettive di partecipazione e impegno solidale.

Questa prospettiva va considerata in primo luogo secondo ciò che la psicopedagogia chiama una logica implicita e contestuale. Il modo stesso di proporsi e di organizzarsi della scuola conduce gli alunni a saper vivere insieme nella diversità della classe e dei gruppi di apprendimento; a maturare progressivamente abitudini di rispetto reciproco e di partecipazione alla vita e all'apprendimento scolastico, secondo le potenzialità, le attitudini e le propensioni di ciascuno; a operare insieme per l'attuazione di obiettivi e di finalità condivisi e progettati insieme e a saper discutere di comportamenti, di idee, di bisogni, di diritti e di valori, a mano a mano che emergono nel corso della vita e dell'apprendimento scolastico.

In secondo luogo, in termini di progettazione esplicita e intenzionale, spetta alle scuole promuovere in alunne e alunni la conquista stabile di alcuni *specifici obiettivi formativi* che, al termine del ciclo di base, possono così definirsi:

- essere sensibili alle esigenze della vita sociale comunitaria, così come sono sancite dalla *Costituzione*, che potrà utilmente leggersi già entro il termine del ciclo;
- acquisire la consapevolezza della pari dignità sociale e della eguaglianza di tutti i cittadini;
- iniziarsi a comportamenti mentali e pratici di autonomia di giudizio, di responsabilità e di decisione;
- acquisire consapevolezza e competenza pratica nel campo della solidarietà;
- affinare la sensibilità alle diversità e alle differenze
- acquisire e consolidare atteggiamenti di confronto costruttivo con persone, popoli e altre culture;
- essere sensibili ai problemi della salute, della prevenzione, dell'igiene personale, del rispetto dell'ambiente naturale, del corretto atteggiamento verso gli esseri viventi, della conservazione di strutture e servizi di pubblica utilità;

Questi obiettivi raggiunti all'uscita del ciclo di base si integreranno poi al termine della scuola secondaria con altri obiettivi: un più ampio orizzonte culturale e sociale per essere capaci di introdursi nella realtà culturale e sociale più vasta in uno spirito di comprensione e di cooperazione internazionale, in particolare nell'ambito dell'Europa e dell'incontro con altre culture; la comprensione critica del contributo delle religioni, e anzitutto di quella più tradizionalmente presente nel Paese, e delle visioni della vita ai fini dello sviluppo di valori personali e dell'allargamento degli orizzonti culturali individuali e sociali.

Dunque le scuole dovranno:

- a) inserire specifici obiettivi di apprendimento rivolti allo sviluppo del senso della cittadinanza nei diversi curricula;
- b) indicare, tra gli obiettivi trasversali relativi alle articolazioni curriculari, quelli relativi ai saperi e ai comportamenti di cittadinanza;
- c) prevedere nell'ambito dei loro Piani dell'offerta formativa una quota oraria annuale, esplicitamente rivolta alla realizzazione di percorsi interdisciplinari di formazione alla cittadinanza.

#### 4. La valorizzazione delle differenze

Ogni bambino e bambina viene a scuola con una propria cultura che è fatta da intrecci affettivi, emotivi e cognitivi di esperienze, di storie e di relazioni. Entra in un nuovo contesto in cui incontra nuovi compagni e nuovi adulti con i quali intesse una rete sempre più ampia di scambi. Riconosce parte di sé negli altri e sperimenta concretamente la presenza delle diversità di genere, anzitutto, di temperamento, di carattere e, alle volte, anche di provenienza da culture caratteristiche sia di altre regioni del nostro Paese sia di altri Paesi. La classe è una comunità "colorata". E ciò vale naturalmente e per taluni aspetti anche di più nel seguito del percorso formativo, per i

ragazzi e le ragazze più grandi. Questo dato deve diventare progetto di ricerca, di scoperta di differenti culture, di conoscenza e reciproca comprensione, di positivo e arricchente incontro.

Nella categoria delle diversità e delle differenze è da collocare anche la situazione di handicap nella quale si trovano alcuni alunni e alunne. In maniera del tutto speciale, in questo caso, la scuola è chiamata ad attivare relazioni di aiuto che esigono specifiche competenze professionali in una logica di interazione fra scuola e servizi del territorio. In questo modo la scuola diventa anche risorsa formativa del territorio per far crescere la cultura dell'inclusione. Ma occorre anche cogliere e affinare le peculiari doti che i disabili, partendo dalla loro condizione, sanno sviluppare: la sensibilità tattile, uditiva e musicale di chi non vede; l'ambidestria dei dislessici; la acuta discriminazione visiva dei moti altrui e propri di chi non sente, fino all'acquisizione e allo sviluppo delle complesse grammatiche del linguaggio dei segni; la generosa capacità collaborativa dei bambini e ragazzi down ecc.

L'integrazione esige qualità, e non il contrario: l'integrazione è in difficoltà quando il livello di qualità si abbassa. Vi è chi pensa che la facilità sia un elemento indispensabile per una scuola inclusiva, oppure che gli apprendimenti a forte connotazione concettuale siano un ostacolo agli handicappati, che avrebbero bisogno di percorsi realizzabili con operazioni concrete. Ma la qualità della scuola, in relazione all'integrazione di soggetti in situazione di handicap, ha poco a che vedere con questi criteri, che segnalano caso mai pregiudizi, forse anche dettati da generosità, ma anche da scarsa conoscenza, proprio nei confronti di questi soggetti.

È facile, quando si tratta delle situazioni di handicap, che ciascuno riduca la pluralità dei soggetti ad uno stereotipo. Invece è proprio una pluralità. È evidente che la cecità è altra cosa rispetto all'insufficienza mentale. Ma esistono stereotipi riferiti anche alle varie tipologie. La pluralità dei soggetti è ben più di questo. Significa non accontentarsi di dire "insufficienza mentale": in questa categoria, in realtà, le differenze individuali si aprono a ventaglio e in chi insegna e osserva producono continue sorprese. E anche un presunto ordine di quantità (minore o maggiore insufficienza mentale) nella realtà ha poco senso. Gli individui presentano differenze caratteriali, anamnestiche, socio-culturali, di genere e così via, tali da rendere impossibile la loro sintonizzazione in base alla tipologia. A volte un soggetto in situazione di handicap è in maggior sintonia con un soggetto normodotato che con uno in situazione analoga. Ma la grande esperienza nazionale dell'inserimento scolastico dei disabili, se ha liberato questi, ha giovato forse ancor più ai "normodotati" che traggono non poco vantaggio dalla individuazione e valorizzazione di loro specifiche capacità.

È vero che l'integrazione in una scuola inclusiva è un processo irreversibile, ma non meccanico. Implica delle volontà che si rinnovino, ed è tutt'altro che realizzata una volta per tutte. Una buona parte delle azioni che la compongono hanno caratteristiche di *ricorsività*; bisogna tornare a farle. La scuola, in generale, è composta da una parte consistente di azioni ricorsive; tutti i giorni è necessario fare certi gesti, realizzare certi rituali, rispettare certi aspetti organizzativi. E questo è tanto più evidente nel processo di integrazione.

L'insegnamento e l'apprendimento sono *l'intreccio di una linea progressiva*, costituita dallo sviluppo degli apprendimenti; e di *attività ricorsive*, costituite dalle cure dei materiali (strumenti, libri, quaderni, e così via), da quelle dell'ambiente, dall'organizzazione del ritmo quotidiano, settimanale, stagionale.

Le attività ricorsive sono spesso ritenute implicite e, quindi, poco considerate nel progetto scolastico. A volte, poi, sono confuse con la ripetitività, che provoca noia, disinteresse. Tuttavia, la disattenzione o la sottovalutazione della dimensione ricorsiva è alla base della scarsa capacità di organizzazione della memoria, di strutturazione del tempo, di sopportazione della fatica e dei ritmi. Essa conseguentemente determina la presenza di disordine, scarso controllo, incapacità di organizzare il proprio tempo. Tutte queste caratteristiche, quando vengono scoperte in ragazze e ragazzi, sono a volte riassunte in formule del tipo "non sa studiare", magari ritenendo che i giovani siano profondamente cambiati rispetto al passato anche recente.

Sicuramente c'è del vero: i giovani sono cambiati e cambieranno ancora, come (è ovvio, ma non sempre ricordato) cambiano e cambieranno gli adulti. Ma è anche bene prendere in considerazione il fatto che le attività ricorsive sono date per scontate, e quindi di fatto trascurate un po' da tutti, educatori, familiari e insegnanti. La conseguenza ricade su quelle abitudini quotidiane che si assumono con le attività ricorsive.

Nelle situazioni di handicap, le difficoltà di un soggetto nell'organizzare le proprie autonomie possono essere prese in considerazione affidando magari le attività ricorsive a un insegnante che chiamiamo "di sostegno". Il rischio che corre la scuola è quello di dividere i percorsi (la

linea progressiva e le attività ricorsive), immaginando che l'attenzione alle persone handicappate debba concentrarsi su quelle che abbiamo chiamato attività ricorsive: l'ordine della persona, la sua igiene, la conquista di piccole autonomie, ecc., mentre gli altri bambini e le altre bambine debbono seguire dei percorsi progressivi. La nuova scuola deve fare uno sforzo per integrare queste due dimensioni. Lo può fare meglio, perché la possibilità di una scansione di ciclo diversa dal passato contiene elementi che possono essere interpretati in questo senso. L'organizzazione del tempo e dello spazio, con una maggiore possibilità data da programmazioni di maggiore respiro permette proprio questo.

Non a caso nella scuola riformata si parla di curricoli e non di programmi. E la diversità non è solo terminologica: i curricoli non sono tracce su cui mettere i nostri stessi passi, percorsi che riproducono quanto è stato stabilito o già fatto da altri. I curricoli devono realizzare le indicazioni relative agli obiettivi da raggiungere, tenendo conto dei diversi contesti e delle concrete possibilità in maniera del tutto originale.

Il suggerimento che ne esce è proprio quello di intrecciare la dimensione progressiva e quella ricorsiva per tutti gli allievi. Di allievi disordinati, e non certo da oggi, ce ne sono molti, incapaci di avere e darsi una propria organizzazione, una propria disciplina. È quindi evidente che il bisogno formativo sulla dimensione ricorsiva non è circoscritto a una certa categoria, quella dei disabili, ma si estende a tutti coloro che crescono e che hanno bisogno di organizzare il proprio apprendimento. L'organizzazione materiale dell'apprendimento è altrettanto importante di quella mentale: tra queste due dimensioni esiste una forte correlazione.

Nella scuola della cittadinanza e dell'inclusione una parola importante, una parola chiave è *responsabilità*. La riorganizzazione dei cicli si collega all'autonomia: autonomia di scuole, di docenti, dirigenti e personale, di studentesse e studenti. Anche in relazione all'autonomia dell'individuo, in particolare l'individuo con bisogni speciali, l'autonomia non è equivalente di autarchia. Non è bastare a se stesso, ma è saper rivolgersi agli altri intelligentemente, saggiamente, sapientemente, fare riferimento alle competenze che altri hanno e che il soggetto potrebbe non avere. Per certi versi l'autonomia più alta è quella di colui o di colei che, avendo scoperto e conosciuto le proprie debolezze e i propri limiti, si avvale in maniera consapevole delle competenze degli altri. L'autonomia esige una collaborazione e una capacità di offrire anche le proprie competenze, in un rapporto che non è di scambio commerciale ma di intreccio sociale: è la dimensione sociale dell'apprendimento. Questo aspetto dell'autonomia si trasporta dall'individuo a un gruppo, a un'istituzione. La scuola dell'autonomia offre e cerca competenze. Quindi, deve avere anche delle proprie competenze e, soprattutto, deve assumersi delle responsabilità. La *responsabilità* deve diventare una linea di coerenza che percorre tutta l'organizzazione scolastica, quindi coinvolge anche bambini e bambine, ragazzi e ragazze.

Ciascuno dei protagonisti o co-protagonisti della scuola può assumere delle proprie responsabilità in rapporto agli altri. La responsabilità può svolgersi non solo per l'apprendimento lineare progressivo ma anche per le attività ricorsive: l'organizzazione dell'ambiente e dei tempi, dei ritmi. Ed è importante proporsi come traguardo dello sviluppo della nuova scuola la possibilità che i progetti di integrazione siano condivisi dalle responsabilità che ciascuno può assumersi, ciascuno al suo livello, naturalmente, quindi anche bambini e bambine. Ma, per farlo, bisogna conoscere i progetti, quindi bisogna imparare a parlare delle persone handicappate in loro presenza e dei bisogni che le persone handicappate hanno, in modo tale che gli stessi protagonisti, cioè le persone handicappate, siano capaci di misurare i propri limiti ma anche misurare le proprie possibilità.

La scuola italiana, fin dagli anni settanta, ha mostrato di sapere raccogliere questa alta e difficile sfida. Poi, dagli anni ottanta, ha imparato ad attrezzarsi sempre meglio dinanzi ai bambini e alle bambine, ai ragazzi e alle ragazze che venivano da altri mondi culturali. Le scuole dell'autonomia hanno i necessari strumenti aggiuntivi per conseguire vittoriosamente l'obiettivo etico, religioso, civile di non perdere nessuno lungo il percorso, di non dimenticarsi di nessuno.

## 5. La valutazione

La valutazione ha pieno senso se gli elementi informativi raccolti sono utilizzati per apportare alle attività didattiche e al sistema le modifiche necessarie a compensare le difficoltà incontrate da chi apprende nel suo percorso. In altre parole, la valutazione assume rilevanza didattica se persegue l'intento di incrementare la qualità dell'istruzione. In funzione di tale intento debbono essere considerati i diversi livelli in cui si articola l'attività valutativa: quella del singolo

docente, quella di classe e di scuola, quella territoriale, nazionale e, infine e ormai, quella internazionale.

Un curriculum che nelle scuole autonome sia articolato in "obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni" implica un nuovo modo di considerare la valutazione. Essa ha un duplice aspetto: c'è la valutazione didattica, affidata ai docenti e agli abituali modi di giudizi e voti, e c'è la valutazione di sistema, che va affidata insieme alle scuole e all'Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione (ex CEDE).

#### a) La valutazione didattica

Alle scuole, autonome per ciò che riguarda le scelte organizzative, culturali e didattiche, compete la determinazione delle pratiche valutative più direttamente e immediatamente collegate al processo di apprendimento. Queste sono le valutazioni dette "formative" e "sommativa", che devono naturalmente tener conto del progredire degli apprendimenti di tutti gli alunni e le alunne; la valutazione deve tenere in debito conto anche gli elementi di conoscenze e competenze più specificamente proposte per gli alunni disabili.

E' interesse di tutti che tutte le valutazioni si realizzino col massimo di snellezza possibile, col minimo di apparati burocratici.

Attualmente, le valutazioni previste sono, nella maggior parte dei casi, due per anno scolastico, delle quali soltanto la prima può giovare in corso d'anno alla riflessione sulle scelte effettuate e sulle soluzioni che potrebbero essere adottate per superare i limiti riscontrati. Una scansione delle attività valutative funzionale alle fasi di attuazione del curriculum, decisa in autonomia dalle singole scuole, potrebbe favorire sia gli effetti di autoregolazione, sia il coinvolgimento delle famiglie nell'attività scolastica dei figli. Le valutazioni, non solo prodotte ma anche espresse nella forma più snella, e dunque nella forma più immediatamente comprensibile, è utile che riguardino sia lo stato, ossia il livello effettivamente raggiunto in un certo momento da ciascun allievo in un'area determinata d'apprendimento, sia la tendenza che l'allievo mostra in relazione alla medesima area. Per quanto riguarda l'impostazione dell'attività valutativa interna alle scuole, è opportuno che le scuole valutino positivamente la possibilità di incrementarne progressivamente la frequenza.

Superare la meccanica e rigida associazione tra espressione formale dei giudizi e conseguenze sul percorso scolastico restituisce credibilità agli accertamenti e alla valutazione e consente di impostare nel seguito dello studio e dell'apprendimento le opportune e specifiche attività di recupero individualizzate. Ne deriva la possibilità di un uso più flessibile del tempo scolastico ed insieme un migliore sviluppo dei percorsi formativi degli allievi.

Spetterà alle scuole stabilire quale sia lo stato degli alunni in relazione agli intenti perseguiti, in generale e per i singoli tratti (non necessariamente corrispondenti all'anno scolastico), in cui le scuole stesse hanno deciso di articolare il percorso. Ciò non vuol dire assicurare a tutti un avanzamento indifferenziato nel percorso di studi. Se un allievo consegue una valutazione negativa (che può intervenire in vari momenti dell'anno) in riferimento a un determinato segmento di una disciplina, la compensazione del ritardo dovrà avvenire prima di affrontare il segmento successivo. Solo quando i ritardi da compensare sono eccessivi e investono molti ambiti o discipline potrà esservi la necessità, entro il termine del ciclo, di un prolungamento del tempo scolastico.

Nell'attuazione della riforma dei cicli, oltre a risolvere gradualmente i problemi posti dal rinnovamento dell'architettura del sistema scolastico, si devono progressivamente trovare soluzioni capaci di contenere le differenze dei risultati formativi entro una variabilità tollerabile. In altre parole, è astratto porre un obiettivo di completa uniformità dei risultati per tutti gli allievi epperò, rispetto alla attuale situazione di forti difformità, ci si propone di tendere verso una certa omogeneità della distribuzione dei risultati tra aree geografiche e verso una differenziazione contenuta anche all'interno delle singole aree.

L'esigenza di omogeneità nei risultati di apprendimento è spesso confusa col perseguimento di intenti livellatori, che impedirebbero alle differenze individuali di manifestarsi. È vero esattamente il contrario: si può avere un'effettiva e accertata manifestazione delle capacità di ciascuno se alcune condizioni di base sono generalmente possedute o se alcune competenze sono sviluppate e valorizzate più di altre, e ciò vale più in particolare nel caso di alunne o alunni disabili. Le diverse competenze emergono e si valorizzano nella loro specificità anche individuale tanto più quanto meglio sono individuati e misurati i diversi livelli.

## b) La valutazione di sistema

Ai fini della valutazione di sistema occorre considerare il quadro socioeconomico da cui muovono gli allievi e in cui le scuole operano, le condizioni strutturali e organizzative interne, la disponibilità e la capacità d'uso delle risorse umane e finanziarie e ogni altro aspetto che possa esercitare una funzione propulsiva o frenante nel raggiungimento degli intenti educativi. In altre parole, la valutazione di sistema deve investire l'intero comparto dell'educazione scolastica e non limitarsi a coglierne alcuni aspetti, per quanto significativi.

Naturalmente anche nella valutazione di sistema la responsabilità valutativa compete in primo luogo alle scuole, ma tale valutazione non può essere svolta correttamente senza il sostegno di repertori informativi relativi al quadro territoriale e a quello nazionale. Né è più possibile ormai ignorare le tendenze e i fenomeni che caratterizzano la scuola a livello internazionale, per le interazioni sempre più estese che collegano le varie realtà nazionali: in Italia occorre prestare attenzione in primo luogo a quanto avviene nell'Unione Europea, ma occorre anche cogliere i segni di trasformazioni più vaste, che interessano sia i paesi industrializzati, sia quelli in via di sviluppo. È compito dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione fornire tali repertori informativi.

Occorre delineare e porre in essere una strategia per la rilevazione dei dati sulle attività e per l'apprezzamento dei risultati che sia coerente da un lato con le nuove condizioni di autonomia delle scuole, dall'altro con l'esigenza del pubblico di essere garantito circa la qualità complessiva del servizio.

L'impianto centralistico tradizionale della scuola italiana rispondeva all'esigenza di assicurare l'uniformità del servizio sul territorio nazionale. Ed è indubbio che tale intento sia stato in parte conseguito per quelle minoranze delle leve giovani che arrivavano alla licenza elementare e ancora meglio per le minoranze ancor più esigue che conquistavano i titoli ulteriori. Il sistema ha retto fin quando i tassi di scolarizzazione della popolazione (soprattutto al livello secondario) sono rimasti contenuti. Si ricorderà che ancora nel 1951 il 60% della popolazione risultava espulso dalle elementari prima di arrivare alla licenza e che ancora vent'anni dopo metà delle leve giovani veniva espulso dalla scuola di base prima di arrivare alla licenza media inferiore. Oggi il problema si presenta rovesciato. Rilevazioni campionarie di istituti di ricerca, dello stesso Ministero e, a partire dal 1999, dello stesso CEDE rendono evidente che il sistema centralistico, in condizione di scolarizzazione ampia, non appare in grado di garantire una qualità sufficientemente omogenea dell'educazione scolastica. L'autonomia è sorta come risposta a tale constatazione e la risposta però vale a condizione che le diverse scelte locali avvengano nella consapevolezza della consistenza che i singoli fenomeni hanno a livelli territoriali più estesi, fino a quello nazionale. Occorre anche prestare attenzione alle comparazioni internazionali, per le implicazioni che possono assumere dal punto di vista economico. E' il caso delle comparazioni effettuate dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico Ocse, cui l'Italia ora partecipa attivamente.

Per quanto concerne la valutazione della qualità del sistema occorre limitare ad alcune variabili fondamentali l'accertamento, prendendo come riferimento gli aspetti sui quali è maggiore l'attenzione delle organizzazioni internazionali per la valutazione comparativa dei sistemi scolastici dei diversi paesi. Tra le variabili fondamentali devono rientrare, ad ogni livello del percorso scolastico, quelle relative alle competenze linguistiche e matematiche, che, secondo anche una valutazione dell'Unione Europea, rappresentano indicatori della qualità complessiva del sistema di istruzione. La valutazione, naturalmente, non si esaurisce con l'esame di queste due variabili. Altri indicatori potranno essere individuati in relazione alle età degli allievi e alle esigenze specifiche del sistema.

Anche la valutazione di sistema coinvolgerà le scuole. Esse la svolgeranno giovandosi, per le variabili già dette, di un repertorio di strumenti definito a livello nazionale. Le scuole, ormai tutte in rete, faranno affluire all'Istituto nazionale della valutazione i dati che poi, debitamente elaborati, ritorneranno alle scuole.

---

---

### Al di là di vecchie contrapposizioni

Il riordino dei cicli, in quanto realizzazione di una nuova qualità della scuola basata sui principi dell'autonomia e del curriculum formativo, porta con sé una radicale revisione di vecchie contrapposizioni negative.



Una prima considerazione: sul piano istituzionale generale, le indicazioni curriculari nazionali non vanno intese come imposizioni autoritarie. Non sono e non vogliono essere tali, ma, al contrario, intendono valorizzare la dimensione e le attribuzioni della elaborazione dei diversi curricula delle singole scuole. Esse vogliono sostenere e, per dir così, autenticare le scelte e le proposte nascenti dalle scuole. Le indicazioni curriculari nazionali danno forza alle scelte autonome delle scuole anzitutto dinanzi alla cultura nazionale, che avverte un bisogno di identità e di eliminazione dei rischi di frantumazione, ma anche nei confronti dell'opinione pubblica, che vuole chiarezza nei comuni traguardi e impegni delle scuole. Il fatto che le scuole assumano nei loro curricula le indicazioni nazionali rassicura anche gli studenti, le famiglie, lo stesso personale della scuola, che ne percepisce la fattibilità e ne trae nuovo impulso allo sviluppo professionale. In questo senso, esse rappresentano la garanzia di una visione equilibrata delle scelte autonome delle scuole.

All'interazione centro-periferia si associa, poi, il rapporto fra la scuola come sistema formale e i mondi non scolastici della formazione, dalle agenzie non scolastiche intenzionalmente educative alle offerte educativo-formative provenienti dalla cultura diffusa. La nuova scuola dell'autonomia e dei curricula valorizza in modo istituzionale gli apporti delle altre agenzie e della cultura diffusa e li colloca in una visione unitaria integrata.

È poi importante ricordare il nesso che si viene a stabilire, per quanto attiene al diritto allo studio e alla qualità dell'istruzione, fra i momenti del pre-obbligo (scuola dell'infanzia), dell'obbligo (scuola di base e primi due anni della secondaria) e del post-obbligo (ultimi tre anni della scuola secondaria). L'introduzione di cicli scolastici lunghi e non frammentati, infatti, consente ad allievi e insegnanti di lavorare su percorsi temporalmente distesi, che sono una condizione irrinunciabile per una formazione di elevata qualità.

Appare inoltre come un retaggio del passato la contrapposizione tra fautori dell'istruzione e fautori dell'educazione. Già la legge stessa, ormai, parla di un sistema educativo pubblico dell'istruzione e della formazione e stabilisce quindi un nesso tra educazione e istruzione. E, d'altronde, appare ormai pienamente acquisita la consapevolezza che l'effetto formativo unitario e complessivo che risulta dall'esperienza di scuola nasce dal temperare in modo coerente l'istruzione e l'educazione, il "curricolo evidente" o esplicito degli ambiti e delle discipline e il "curricolo nascosto" o implicito, dato dai contesti e dagli stili di vita e di studio.

La riforma concilia il contrasto fra insegnamento ed apprendimento. In passato hanno prevalso due tendenze. Una prima assimila l'apprendimento all'insegnamento: non ci sarebbe nessuna possibilità di apprendimento fuori di un contenitore strutturato di insegnamento. Una seconda tendenza ritiene che insegnamento e apprendimento siano due modalità di esperienza reciprocamente incompatibili. Di fronte a queste ricorrenti e diffuse alterazioni di prospettiva, nella scuola autonoma e riformata insegnamento ed apprendimento si propongono come un unico processo, nel quale alle condizioni di forza culturale ed efficacia didattica che rendono l'insegnamento valido devono corrispondere quel coinvolgimento personale, anche emotivo e affettivo, e quella ricchezza delle occasioni che fanno dell'apprendimento un cammino di cui la persona che apprende possa sperimentare quotidianamente l'utilità ed il piacere.

L'impianto nuovo consente di superare anche il contrasto tra competenze e conoscenze. Il curriculum permette di prevedere le trasformazioni del soggetto che apprende sia nel progredire delle conoscenze sia nell'ampliare la capacità di applicare le conoscenze a contesti diversi. Col progredire delle conoscenze, il soggetto acquisisce la padronanza metodologica e operativa che lo trasforma in soggetto "competente" in quanto in grado di mettere a frutto la conoscenza e di spenderla per sé e per gli altri (nello studio, nel lavoro, nella vita di relazione e sociale). Gli allievi acquisiscono i contenuti delle discipline e i loro linguaggi attraverso l'uso sociale delle conoscenze, costruiscono una propria *forma mentis* riflettendo su di essi e stabiliscono interrelazioni tra i saperi. Inoltre, attraverso la pratica delle diverse strategie metodologiche e delle procedure proprie delle varie discipline, essi acquisiscono la capacità di controllo di conoscenze, di procedure e di metodi differenti imparando a servirsene nei diversi contesti. Acquisizione di conoscenze e maturazione di competenze si integrano.

Strettamente connesso a questo è il tema del rapporto tra aspetti disciplinari e interdisciplinari nel curriculum. La trasversalità formativa (ciò che si è chiamato anche approccio ecossistemico all'istruzione) non è certo antagonistica alla specificità cognitiva e strutturale dei singoli settori di conoscenza. L'edificio interdisciplinare e trasversale del curriculum deve necessariamente essere costruito con i mattoni delle singole discipline. E però queste, perché siano disponibili all'interazione costruttiva, non vanno trasmesse e consegnate come mere e rigide sequenze di conte-

nuti e procedure. Occorre che chi insegna insegni anche a sperimentarle e apprenderle non come gabbie separate ma come terreni da cui osservare, capire ed interpretare la cultura, come dispositivi di ricerca e di metodo e come fonti della capacità di mettere in discussione, reimpostare e perfino trasgredire gli abituali corredi teorici e metodologici.

Va infine ricordato che la scuola, nei suoi versanti della didattica così come in quelli della organizzazione e gestione, è comunque un impianto funzionale complesso.

Sul versante della didattica, essa valorizza simultaneamente la classe e il laboratorio come luoghi in cui si promuovono i processi di alfabetizzazione e di socializzazione. Entrambi costituiscono, infatti, luoghi formativi della relazione e della conoscenza, da collocare in un quadro di scuola aperta sia verso l'esterno, attraverso le interazioni e l'integrazione con l'ambiente, sia al proprio interno, attraverso la flessibile alternanza delle attività e dell'impiego degli spazi.

Nella gestione e organizzazione, tanto più con l'introduzione dell'autonomia, la scuola, in quanto comunità organizzata per la comunicazione culturale formativa, partecipa tanto di elementi di tipo comunitario quanto di quelli di tipo organizzativo: essa va vista e gestita come luogo di lavoro (organizzazione) e insieme come luogo di relazioni umane (comunità), cioè come realtà la cui efficienza funzionale e la cui efficacia operativa sono la condizione basilare per la circolazione dei contenuti e dei significati della cultura e dell'educazione. Così anche questa contrapposizione tra comunità e organizzazione si dissolve alla luce della scuola dell'autonomia e del curriculum.

## II – LA SCUOLA DELL'INFANZIA

### 1. I riferimenti normativi e istituzionali

La legge n. 30/2000 sancisce il definitivo riconoscimento del ruolo educativo della scuola dell'infanzia per i bambini dai 3 ai 5 anni, inserendola a pieno titolo nel sistema educativo nazionale di istruzione e formazione. Come già si è detto, si delinea quindi un percorso formativo coerente ed unitario dai 3 ai 18 anni, con il compito di accompagnare le nuove generazioni alle soglie della piena cittadinanza, con pari opportunità di inserimento attivo e consapevole nella vita sociale, civile e lavorativa.

All'interno di questo disegno etico-politico, oltre che culturale e pedagogico, la scuola dell'infanzia rappresenta, in stretta collaborazione con i genitori, un momento fondativo per lo sviluppo di identità, autonomie e competenze di tutti i bambini e le bambine. Le sue peculiari caratteristiche di ambiente di vita, di relazione e di apprendimento la configurano infatti come esperienza decisiva per la crescita personale e sociale, grazie all'incontro con i coetanei, con gli adulti responsabili professionalmente, con i segni e i linguaggi della cultura di appartenenza.

Questa ispirazione trova un sicuro riscontro nella storia della scuola dell'infanzia in Italia, nel pluralismo culturale e istituzionale che l'ha da sempre contraddistinta, nell'impegno, più recente, ma non meno significativo, delle istituzioni pubbliche in favore della espansione e qualificazione del servizio educativo. La legge n. 444 del 1968 ha segnato positivamente l'intervento dello Stato nel settore, permettendo di ampliare la rete di strutture e servizi anche nelle aree più svantaggiate. Gli *Orientamenti* educativi del 1991, frutto della ricerca pedagogica più avanzata e del rapporto con le esperienze più vive del paese, hanno dato forma e consistenza a una piattaforma pedagogica e culturale che oggi rappresenta un punto di riferimento essenziale per insegnanti e operatori del settore. Essi mantengono tutta la loro validità e anzi rappresentano la base a partire dalla quale le scuole dell'infanzia definiscono il loro curriculum.

La frequenza della scuola dell'infanzia, benché non obbligatoria, si attesta sul 95 % degli aventi diritto. Questa è la testimonianza più probante di un diffuso riconoscimento sociale del significato di tale esperienza educativa e della affidabilità che il servizio ha saputo guadagnarsi nella popolazione.

La legge 62 del 10.03.2000 sulla parità scolastica prende atto dell'articolazione pluralistica del servizio educativo nel nostro paese, un'articolazione particolarmente significativa per il ciclo scolastico dell'infanzia. Essa prospetta l'integrazione delle diverse esperienze, nel rispetto delle scelte dei genitori, dettando alcune regole comuni all'intero sistema a presidio e garanzia della funzione pubblica del sistema educativo.

Da questi dati prende le mosse il piano quinquennale per l'attuazione della legge n. 30/2000, che offre strumenti culturali, amministrativi e finanziari per la realizzazione degli impegnativi obiettivi di "generalizzazione e qualificazione" del servizio: "La Repubblica assicura la generalizzazione dell'offerta formativa ... e garantisce a tutti i bambini e le bambine, in età compresa tra i tre e i sei anni, la possibilità di frequentare la scuola dell'infanzia". In tal modo la Repubblica (Stato, Regioni, autonomie locali), attraverso la generalizzazione, garantisce a tutti i bambini e le bambine l'esercizio del diritto ad acquisire i traguardi formativi previsti dalla scuola dell'infanzia e responsabilizza i genitori che ancora non se ne avvalgano.

Le risoluzioni di approvazione del Programma di attuazione della legge, approvate dalla Camera dei Deputati e dal Senato della Repubblica, riconfermano l'impegno alla "generalizzazione, quantitativa e qualitativa" del servizio, mediante "l'attivazione di adeguate politiche di sostegno, affinché vengano forniti sia strutture edilizie sia i necessari supporti (trasporti, mense ecc.)."

### 2. Il curriculum della scuola dell'infanzia

#### a) I caratteri del curriculum della scuola dell'infanzia

La progressività, la essenzialità e la continuità dei curriculum scolastici implicano una specifica attenzione alle connessioni e ai raccordi, nel quadro della riorganizzazione dell'intero percorso formativo dai 3 ai 18 anni.

In particolare la scuola dell'infanzia deve ipotizzare un curricolo che tenga conto delle peculiari dimensioni dello sviluppo infantile e che, al tempo stesso, metta in evidenza quale progressività esso delinea nei confronti della scuola di base.

La specificità del curricolo della scuola dell'infanzia deriva, tra l'altro, dal fatto che l'apprendimento di bambine e bambini, specie nei primi anni di scolarità e nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola di base, va inteso come un processo di progressiva, attiva e creativa rielaborazione della realtà nell'incontro con i diversi linguaggi che la cultura ha elaborato e usa.

Seguendo il cammino tracciato dagli *Orientamenti* del 1991, il curricolo della scuola dell'infanzia si pone essenzialmente come ricerca integrata dei criteri, dei contenuti e dei modi più efficaci per organizzare la conquista di conoscenza da parte delle bambine e dei bambini. Non si tratta di semplificare o ridurre contenuti disciplinari. Occorre invece identificare ed essenzializzare una serie di competenze fondamentali da promuovere progressivamente nei diversi livelli di età e scolarità, date qualità, significatività, organizzazione e flessibilità delle esperienze conoscitive sollecitate da ogni linguaggio e stante la struttura formativa di ogni disciplina. Bisogna dunque interpretare in modo progressivo, processuale, organico e coerente le correlazioni esistenti tra i modi di apprendere del soggetto in crescita, le strategie e i contenuti della conoscenza postulati dai diversi campi disciplinari e le competenze specifiche e i traguardi formativi da promuovere.

Ciò si impone nella scuola dell'infanzia. Ma anche nei cicli successivi lo sviluppo di conoscenze e competenze ha, a ogni tappa, un carattere non definitivo, ma aperto e progressivo e la costruzione dell'apprendimento ha natura processuale. In questo senso il curricolo della scuola dell'infanzia descrive e definisce la struttura anche dei successivi sviluppi curricolari.

#### b) I campi di esperienza

La nozione di "campi di esperienza" presente negli *Orientamenti* del 1991 mantiene intatta la sua validità, anche nella prospettiva di uno sviluppo progressivo del curricolo.

La scuola dell'infanzia colloca in una prospettiva evolutiva i vissuti e le esperienze del bambino, mediandoli culturalmente all'interno di un contesto sociale ed educativo intenzionalmente orientato alla progressiva costruzione delle conoscenze e delle competenze.

A questo proposito ogni scuola dovrà tenere presenti ed esplicitare le competenze che gli *Orientamenti* pongono come traguardi formativi per i bambini dai 3 ai 6 anni all'interno dei singoli campi di esperienza e che possono essere considerati la mappa del percorso formativo da promuovere nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola di base.

Gli obiettivi formativi della scuola dell'infanzia vanno pensati nella forma di traguardi relativi ad aree di sviluppo irrinunciabili in quanto fondamentali nella crescita di un bambino dai tre ai sei anni e in vista delle possibilità di apprendimento future. Lo sviluppo del bambino sul piano affettivo, sociale e intellettuale costituisce il compito educativo specifico della scuola dell'infanzia. Tale sviluppo è anche condizione e garanzia di un avvio progressivo al processo di socializzazione secondaria e di alfabetizzazione la cui responsabilità principale è affidata alla scuola di base.

Questa impostazione esclude che gli obiettivi formativi della scuola dell'infanzia vengano espressi in termini di contenuti di apprendimento, aree o aspetti del sapere che vanno trasmessi. Essi vanno invece concepiti ed espressi nella forma di atteggiamenti e capacità che si vogliono sollecitare, promuovere ed affinare.

Nello stesso tempo, questa impostazione esclude una articolazione separata dei percorsi di sviluppo: le esperienze che possono essere allestite a favore dello sviluppo sociale vanno pensate, contemporaneamente, come situazioni a favore dell'esperienza intellettuale ed emotiva. La crescita della soggettività del bambino, il suo divenire sociale, l'affinarsi di capacità intellettuali (rappresentazione, pensiero, soluzione di problemi) hanno luogo secondo un processo che non può essere promosso per compartimenti stagni, ma proponendo situazioni di esperienza che coinvolgano emotivamente bambine e bambini, che sollecitino la loro mente, che li spingano a immaginare e a riflettere, che li invitino a socializzare, condividendoli con altri, i frutti delle loro elaborazioni.

I tre traguardi dello sviluppo indicati negli *Orientamenti*, e cioè maturazione dell'identità, conquista dell'autonomia, sviluppo delle competenze, vanno ripensati come frutto di un percorso nel quale a ogni bambina e bambino si offrono situazioni significative di esperienza scelte in modo opportuno. A tutti deve essere data la possibilità: (1) di esprimere la propria soggettività e, progressivamente, di governarla così da sviluppare la maturazione della propria identità; (2) di interagire e comunicare con altri in maniera sempre più efficace, rafforzando così la conquista

dell'autonomia; (3) di sviluppare quelle abilità "sensoriali, percettive, motorie, linguistiche e intellettive" che lo impegnano nelle prime forme "di riorganizzazione dell'esperienza e di esplorazione e ricostruzione della realtà".

Nella scuola dell'infanzia le indicazioni curriculari si articolano in distinti "campi di esperienza". Essi, già individuati negli *Orientamenti*, costituiscono "i diversi ambiti del fare e dell'agire del bambino e quindi i settori specifici di competenza nei quali il bambino conferisce significato alle sue molteplici attività e, acquisendo anche le strumentazioni linguistiche e procedurali, persegue i suoi traguardi formativi, nel concreto di un'esperienza che si svolge entro confini definiti e con il costante suo attivo coinvolgimento".

In sintonia con i caratteri che i curricoli delle scuole di base e secondaria assumono nel quadro della legge dell'autonomia, le indicazioni curriculari per le scuole dell'infanzia sono strutturate intorno ad alcuni fondamentali traguardi e a una serie di competenze essenziali, mentre le tematiche ed i contenuti portanti delle attività sono proposti in maniera spiccatamente orientativa. Da tale impostazione deriva una forte responsabilizzazione dei docenti nell'articolare, progettare e contestualizzare il curricolo nell'ambito della singola istituzione scolastica.

### c) Le competenze e i traguardi di sviluppo

Nella scuola dell'infanzia occorre tenere conto della diversità dei contesti in cui le singole scuole lavorano e della forte complementarità dello sviluppo affettivo, sociale e intellettuale dei bambini dai tre ai sei anni. All'interno di ciò le scuole devono assumere i tre seguenti aspetti che è irrinunciabile promuovere.

a) La capacità di esprimere e dare forma al mondo interno attraverso un linguaggio simbolico, evocativo di realtà immaginarie, è un primo aspetto irrinunciabile dello sviluppo del bambino da 3 a 6 anni. Tale capacità si esprime nel gioco del "far finta", nel disegno, nella narrazione, nella costruzione di realtà immaginarie e opera anche nella elaborazione di ipotesi e di prime teorie sul mondo. Essa costituisce un dispositivo forte di affermazione dell'io e di costruzione della identità personale ed è uno strumento potente di organizzazione dell'esperienza. Cresce con essa la capacità di fare uso e di manipolare simboli e ciò è alla base della rappresentazione della realtà, della possibilità di fare comparazioni e di generalizzare. Per questa via bambini e bambine accedono ai sistemi simbolici propri delle arti, della musica, delle scienze, della matematica ecc.

b) La capacità di esprimersi verbalmente per sollecitare le azioni altrui, ma anche per condividere con altri emozioni, pensieri, ricordi, per render partecipi della propria esperienza, per creare mondi immaginari, per collegare concetti e conoscenze è una competenza fondamentale che va acquisita e affinata nella scuola dell'infanzia in quanto costituisce uno strumento essenziale di acquisizione di un senso del sé in relazione all'altro da sé, di interazione sociale, di organizzazione dell'esperienza. Occorre sempre, ma specie in questa fase delicata tener conto del patrimonio linguistico nativo sia dialettale sia di lingua diversa dall'italiano, non calpestarlo, rispettarlo nella sua preziosa eventuale alterità rispetto all'italiano. Quest'ultimo si acquisisce tanto più facilmente quanto più l'insegnante assume e induce nella classe un atteggiamento sereno verso eventuali divergenze linguistiche, assumendole, ad esempio, come elementi di gioco e di comune curiosità. Possibilmente già al termine del triennio un linguaggio articolato in italiano, impiegato per una pluralità di funzioni e secondo registri differenti, costituisce anche un requisito essenziale per accedere alle prime forme di alfabetizzazione culturale.

c) La capacità di tener conto del punto di vista altrui nell'azione e nella comunicazione costituisce un terzo aspetto irrinunciabile dello sviluppo alla base di qualsiasi forma di interazione sociale. La capacità di compiere esami di realtà, di riflettere sulle conseguenze sociali delle proprie azioni e di controllarle di conseguenza, di interpretare le intenzioni e le condotte altrui, costituiscono la base degli apprendimenti sociali che consentono al bambino di instaurare interazioni produttive, di affinare le proprie capacità comunicative, di apprendere dall'esperienza sociale.

Ciò non toglie che, pur espressi nella forma di capacità da promuovere, gli obiettivi irrinunciabili di sviluppo vadano proposti in maniera specifica. Occorre dichiarare che cosa ci si attende che un bambino diventi alla fine del percorso formativo compiuto nella scuola dell'infanzia, definendo con chiarezza quali aspetti dello sviluppo sociale, intellettuale e emotivo si intendono promuovere. Tenendo presenti gli *Orientamenti* del 1991, si propongono qui indicazioni per tale dichiarazione e specificazione.

a. *Sviluppo sociale*. Il bambino che entra nella scuola dell'infanzia ha già un'esperienza sociale, maturata soprattutto, ma non solo, nell'ambito della famiglia. L'ingresso nella scuola del-

l'infanzia rappresenta la possibilità di un'estensione e di una articolazione di tale esperienza. Rendere fruttuoso l'ingresso in una collettività più estesa dove il singolo può arricchirsi attraverso il confronto e lo scambio tra pari e con adulti diversi dai familiari è uno dei compiti più importanti della scuola dell'infanzia. Comunicare, cooperare, apprendere tramite lo scambio sono le competenze che vanno promosse e affinate negli anni che precedono l'ingresso nella scuola di base, sia perché consentono di godere appieno delle esperienze che la scuola dell'infanzia offre, sia perché costituiscono la base per ogni successiva esperienza sociale e di apprendimento. Tali competenze non vanno considerate genericamente, ma vanno precisate in relazione alle specifiche offerte che la scuola dell'infanzia fa a ciascun bambino e all'ampia gamma di contesti e di funzioni in cui e per cui tali competenze possono essere spese. Il Piano dell'offerta formativa di ciascuna scuola è il luogo nel quale avviene tale precisazione, a partire da una ricognizione iniziale delle capacità di ciascun bambino e ciascuna bambina. Tale piano deve anche esprimere attraverso quali esperienze, attività, modalità e strategie relazionali si intendono promuovere le capacità sociali di quei particolari bambini, oltre che dichiarare attraverso quali strumenti lo sviluppo delle capacità può essere osservato sistematicamente (monitorato) e valutato.

b. *Consolidamento dell'identità personale.* Sicurezza, fiducia, autonomia, senso di appartenenza, capacità di dirigere le proprie azioni, autocontrollo, perseveranza: questi sono alcuni degli aspetti più importanti dello sviluppo emotivo da sostenere e promuovere negli anni della scuola dell'infanzia. Non solo costituiscono gli ingredienti di una personalità sana, ma sono anche i prerequisiti essenziali per qualsiasi tipo di apprendimento. Il curriculum della scuola dell'infanzia deve tener conto di questo aspetto dello sviluppo, considerare attentamente quali situazioni, modalità, strategie possano contribuire a promuoverlo, prevedere strumenti per valutarlo, ipotizzare piani di sviluppo personalizzati, verificare *in itinere* la loro efficacia. La difficoltà di elencare precise operazioni singole, relative a ciascuna di tali condizioni di base dello sviluppo affettivo non deve far dimenticare l'importanza di queste condizioni. Semmai deve far riflettere sulla specificità degli strumenti da adottare per valutare i progressi in questo campo e sulla peculiarità delle modalità e delle strategie da utilizzare per promuoverli.

c. *Sviluppo intellettuale.* Molteplici sono le capacità e gli atteggiamenti che la scuola dell'infanzia ha il dovere di promuovere e affinare in questo ambito. I più importanti, anche in vista delle successive possibilità di apprendimento, sono: un atteggiamento di curiosità da canalizzare in attività di esplorazione, scoperta, soluzione di problemi e prima sistematizzazione delle conoscenze; la capacità di elaborare, organizzare, ricostruire l'esperienza in maniera personale attraverso forme di rappresentazione condivisibili con altri. Nello stesso tempo, la scuola dell'infanzia presta una particolare attenzione allo sviluppo di capacità culturali e cognitive tali da consentire la comprensione, la rielaborazione e la comunicazione di conoscenze relative ai diversi campi di esperienza.

Anche in rapporto a questo aspetto le singole scuole dovranno e potranno meglio precisare le specifiche abilità e i tipi di esperienza che si ritiene siano più opportune da promuovere, in relazione all'età e alle peculiarità dei soggetti cui sono rivolte.

d. *Continuità.* La complessiva ridefinizione del sistema scolastico richiede una maggiore attenzione alle connessioni e ai raccordi nel quadro di una coerente riorganizzazione dell'intero percorso formativo.

In questo quadro, occorre riservare specifica attenzione al raccordo tra scuola dell'infanzia e altri contesti educativi, precedenti, collaterali e successivi, nei quali ogni bambino o bambina vive ed elabora le sue personali esperienze.

La scuola dell'infanzia deve prevedere un sistema di rapporti interattivi con le altre istituzioni ad essa contigue, ponendosi in continuità ed in complementarità, in direzione per dir così sia orizzontale sia verticale, con le esperienze che il bambino compie nei diversi ambiti di vita. Particolare attenzione va posta nell'assicurare una coerenza degli stili educativi, con specifico riguardo alle esperienze educative maturate in famiglia e nell'asilo nido, esperienze che il ciclo dell'infanzia colloca a sua volta in una prospettiva di sviluppo educativo.

Tale prospettiva, per la scuola di base, implica l'esigenza di porsi in continuità e dare sviluppo, prima ancora che ad una serie di traguardi e abilità, ai caratteri specifici che assumono le esperienze educativo-formative nella scuola dell'infanzia. In particolare, nel costruire il percorso formativo in continuità con la scuola dell'infanzia, la scuola di base parte dunque non solo dall'insieme dei traguardi e competenze che il contesto educativo precedente ha promosso, ma anche dallo specifico approccio curricolare che tale contesto ha assunto.

In primo luogo, la costruzione di un percorso formativo continuo tiene conto che nel ciclo dell'infanzia si sperimenta un curriculum aperto, che parte dalla concretezza del bambino, dei suoi

modi di esprimersi, guardare il mondo e di apprendere. Al tempo stesso, è un curriculum dinamico, che guarda al futuro, ai traguardi di sviluppo e alle competenze da promuovere nell'arco di un triennio.

Inoltre è un curriculum flessibile e contestualizzato, libero da rigidità disciplinari: esso non si risolve in una scansione predeterminata di obiettivi e contenuti settorializzati, definiti e "confezionati" astrattamente, vale a dire a prescindere dai vissuti, dalle esperienze, dall'identità personale e culturale di ogni bambino e dalle specifiche condizioni ambientali. Al centro del progetto educativo della scuola dell'infanzia vi sono quindi gli alfabeti del vivere, del pensare, del comunicare, del riflettere insieme, dell'esprimersi e del rappresentare tramite i diversi linguaggi della cultura.

Pertanto, per la scuola di base, si tratta di porsi in continuità con un curriculum che muove dal contesto sensoriale e percettivo in cui il bambino esplora ed agisce a contatto diretto con gli oggetti, con i materiali, con le persone. Inoltre, la scuola di base muove dalla consapevolezza che nel ciclo precedente il contesto educativo ha già promosso nei bambini un primo momento di riorganizzazione delle esperienze, tramite la ricontestualizzazione dei vissuti, la creazione di condizioni che hanno favorito l'evoluzione delle esperienze spontaneamente prodotte dai bambini in esperienze culturali, favorendo dunque un progressivo passaggio dall'esperienza diretta verso la sua rappresentazione, dal contesto al testo, dall'uso diretto dei linguaggi della cultura verso la comprensione dell'esistenza di codici formalizzati.

In tale ottica, porsi in continuità nella costruzione degli itinerari curricolari significa riuscire a non separare le diverse dimensioni dello sviluppo, a sollecitare percorsi che non siano rivolti esclusivamente ora al settore cognitivo ora alla sfera socio-affettiva. Lo sviluppo dell'intelligenza è un processo che si alimenta con l'affettività e la passione del conoscere, nelle situazioni di scambio e di relazione con l'altro, nella condivisione di significati affettivi, simbolici e culturali da attribuire alle esperienze.

Dunque, porsi in continuità con le esperienze e le competenze che ha promosso la scuola dell'infanzia non significa proporre attività già formalizzate e distinte per aree disciplinari, ma implica piuttosto un cammino concreto e graduale nel procedere in quell'incontro con i linguaggi della cultura, che la scuola dell'infanzia ha già avviato. Il bambino al suo ingresso nella scuola dell'infanzia percepisce e vive la realtà in modo intero ed unitario. La scuola dell'infanzia si pone in sintonia con tali modalità promuovendo la progressiva conquista di specifiche abilità e di concrete autonomie entro situazioni di vita, a contatto diretto con oggetti e materiali e attraverso il costante confronto con gli altri. Il contesto educativo del ciclo dell'infanzia ha fatto evolvere le attività spontaneamente condotte dal bambino in esperienze culturali. È un cammino che deve proseguire nella scuola di base. In questo senso le competenze acquisite nella scuola dell'infanzia diventano una condizione per un qualificato accesso alla scuola di base.

La particolare attenzione al raccordo con le esperienze precedenti, parallele e successive del bambino è opportuno che sia tradotta nella elaborazione di specifici progetti di collaborazione, all'interno della definizione del Piano dell'offerta formativa, in particolare per quanto riguarda il contesto familiare e sociale, l'asilo nido, i primi anni della scuola di base.

e. *Valutazione.* La definizione di un curriculum così caratterizzato comporta per la scuola dell'infanzia un approccio specifico al tema della valutazione. Infatti, se per gli altri cicli scolastici le prestazioni finali degli allievi possono costituire dei dati su cui ragionare per una valutazione di quanto realizzato nelle scuole, oltre che dei possibili indicatori dell'efficacia delle pratiche educative ed elementi sulla cui base procedere a comparazioni, per quanto riguarda la scuola dell'infanzia occorre tenere presente che l'assai più accentuata variabilità dei ritmi di sviluppo crea oggettive difficoltà per proporre a soggetti di questa fascia evolutiva prove strutturate e test. Naturalmente, ciò non significa che non vi sia anche per la scuola dell'infanzia l'esigenza di un controllo e di una incentivazione della qualità, ma occorre una riflessione ancor più accurata e molto specifica sul tipo di valutazione appropriata e sugli strumenti da adottare.

#### d) La valutazione del contesto e dell'offerta formativa

La promozione della qualità appare un'esigenza ineludibile per le scuole operanti nella dimensione dell'autonomia. In questa prospettiva la forma di valutazione più adeguata da adottare è quella di carattere formativo, mentre l'oggetto da valutare è la scuola come ambiente educativo, inteso come quell'insieme interagente di elementi che si suppone abbiano una ricaduta formativa sui soggetti che ne sono destinatari. Giudicare la qualità della scuola significa, in

questa prospettiva, considerare l'insieme delle opportunità formative che essa offre (spazi, tempi, attività, occasioni sociali e di apprendimento, ecc.) e delle risorse di cui dispone, interrogarsi sulle condizioni che la garantiscono e la promuovono, giudicare la opportunità delle soluzioni adottate in rapporto alle finalità condivise e auspicate.

L'apprezzamento della qualità dell'ambiente educativo è dunque il tipo di valutazione più adatto a promuovere la riflessione e a incentivare l'innovazione. Ma perché le forme di valutazione formativa servano davvero al miglioramento delle scuole, e non si riducano a procedure e pratiche burocratiche, è necessario che:

- a) la valutazione della qualità del servizio vada intesa come apprezzamento dell'offerta e dell'ambiente educativi e sia prevista nel POF e strettamente connessa ad esso;
- b) si utilizzino a tal fine strumenti valutativi adeguati e affidabili;
- c) la valutazione coinvolga i diversi soggetti che operano nella scuola e promuova una discussione corale sugli aspetti che fanno di una scuola una buona scuola;
- d) l'autovalutazione delle scuole sia sostenuta da esperti esterni che possano affiancare gli operatori interni.

Il controllo della qualità.

Esiste anche un problema di controllo della qualità educativa delle scuole. L'attribuzione di autonomia alle istituzioni scolastiche richiede un'opera di governo del processo di decentramento decisionale. C'è bisogno di conoscere se l'impegno finanziario investito sia stato ben speso e se i servizi convenzionati assicurano standard organizzativi ed educativi adeguati.

La scuola ha il compito di trasmettere conoscenze, formare competenze, fare circolare e produrre cultura e la scuola dell'infanzia non fa eccezione. E' su questa base che va giudicata ed è a questo scopo che va sostenuta. Aspetti della scuola che concorrono a identificarne la qualità educativa sono, ad esempio, l'aver prospettato un piano ragionato dell'offerta formativa, l'attuazione regolare di procedure di valutazione del servizio, la programmazione e lo svolgimento regolare delle attività educative, la frequenza e le modalità della partecipazione delle famiglie, l'organizzazione del lavoro e la distribuzione delle responsabilità, l'introduzione di procedure di osservazione sistematica delle condotte infantili, la disposizione e l'organizzazione dei materiali e degli spazi, la gestione dei tempi.

La valutazione dei processi di apprendimento e del raggiungimento degli obiettivi formativi.

Altra cosa, rispetto alla valutazione della qualità della scuola, è la verifica *in itinere* degli apprendimenti infantili, non solo perché soddisfa esigenze differenti ma anche perché va condotta con mezzi diversi: strumenti di osservazione, griglie di rilevazione di condotte e di analisi delle produzioni infantili, strumenti che consentano all'insegnante di verificare l'andamento del processo di apprendimento e di ricalibrare di conseguenza il proprio intervento formativo.

Da questo punto di vista, valutare, specie nella scuola dell'infanzia, significa accentuare e perfezionare l'*osservazione* e l'*ascolto* delle bambine e dei bambini, posti nella possibilità di agire indipendentemente dal continuo intervento degli adulti. In ogni caso, la valutazione relativa agli obiettivi specifici di apprendimento va interpretata all'interno di un sistema complesso, aperto, dinamico e finalizzato ad una lettura qualitativa dei processi formativi, strettamente raccordata alle effettive condizioni di realizzazione di tali processi. Tale concezione, che appare in sintonia con quanto espresso negli *Orientamenti*, pone al centro dell'attenzione la fluidità e la dinamicità dello sviluppo infantile, assumendo come presupposto della valutazione il carattere decisamente contestualizzato dell'apprendimento.

### 3. Il contesto organizzativo

#### a) Le offerte formative e le competenze

Le capacità di bambine e bambini ovviamente non si affinano nel vuoto ma in contesti di esperienza. Per questo motivo il curriculum della scuola dell'infanzia, volto a promuovere capacità e competenze, non può prescindere dal delineare con chiarezza le situazioni di esperienza (contesti, attività, modalità di svolgimento, ecc.) che si presuppone possano favorire la crescita delle diverse capacità. Situazioni di vita quotidiana, dunque, che l'adulto allestisce in quanto motivanti e coin-



volgenti e entro le quali opera dall'interno, calibrando i propri interventi e le proprie proposte sulla base di intenzioni deliberatamente assunte. Le competenze vanno quindi intrecciate con i lineamenti di metodo descritti dagli *Orientamenti* (esplorazione, ricerca, valorizzazione del gioco, vita di relazione, mediazione didattica, osservazione, progettazione, verifica, documentazione). La vitalità della scuola dell'infanzia (e buona parte della sua specificità) risiede proprio nell'attenzione rivolta alle forme relazionali, organizzative e didattiche che consentono un incontro significativo con i saperi formalizzati e che favoriscono un uso consapevole e critico dei diversi linguaggi offerti dalla cultura.

C'è bisogno, qui come poi, di dare un senso *a quel che si fa*, un senso che sia coerente col *come lo si fa* e che renda chiaro e comprensibile il *perché lo si fa*. Occorre rafforzare e rendere coerente il *contesto*, l'ambiente scuola nel suo complesso, con connotazioni anche diversificate, ma con codici di regolamento condivisi. La scuola deve essere considerata l'ambiente privilegiato in cui il bambino, poi ragazzo, può incontrare e decifrare la prima traduzione in concreto degli alfabeti e dei regolamenti, già incontrati nella pratica della quotidianità extrascolastica. L'ambiente scolastico deve in pratica rappresentare il *contesto* primario in cui, attraverso alcuni passaggi, i diversi linguaggi del sapere e della società trovano applicazioni concrete.

Gli educatori devono dedicare il loro impegno alla strutturazione e connotazione degli spazi scolastici, alla definizione e scansione dei tempi, alla distribuzione dei compiti e dei ruoli, alla attribuzione di responsabilità e, ovviamente, all'articolazione del lavoro secondo gruppi di varia composizione.

Accanto, dunque, e di pari passo con la determinazione degli obiettivi formativi da promuovere, vanno per il possibile definite e realizzate le situazioni di esperienza atte a conseguirli. Non è necessario giungere a una standardizzazione di tali situazioni (ad esempio per quanto riguarda il numero di ore da dedicarvi) poiché va salvaguardata la progettualità dei docenti. Occorre invece ragionare in termini di equilibrio e di qualità delle occasioni formative offerte relativamente a ciascun ambito di esercizio delle diverse abilità. La garanzia della qualità dipende dalla chiarezza dei fini nell'allestimento delle situazioni e dalla verifica della efficacia delle stesse in termini di crescita delle competenze deliberatamente scelte come importanti da promuovere. Il progredire delle abilità va pertanto monitorato e le situazioni di esperienza vanno continuamente ridefinite in relazione alla crescita delle competenze stesse.

Perché bambine e bambini siano messi in condizione di sviluppare tali capacità, sono necessarie alcune condizioni che in termini qualitativi possono essere presentate nella forma di standard minimi:

1. nel POF della scuola occorre chiaramente delineare il progetto relativo allo sviluppo delle capacità previste;
2. va allestita in maniera sistematica un'ampia gamma di situazioni di esperienza che favoriscano lo sviluppo di tali capacità e l'incontro di bambini e bambine con i diversi saperi;
3. nello svolgimento delle diverse attività va sollecitata la riflessione su quanto fatto e su quanto si ha intenzione di fare;
4. attraverso l'allestimento di opportune situazioni di esperienza bambine e bambini vanno avviati progressivamente alla comprensione del significato dei segni e alla convenzionalità dei diversi sistemi di segni;
5. le insegnanti debbono verificare nel corso stesso delle attività, secondo un piano stabilito che specifichi le metodologie osservative da adottare, gli aspetti salienti da rilevare, le modalità di analisi dei dati, i criteri di valutazione adottati, in modo che siano chiari i progressi dei bambini e si possano ricalibrare le offerte formative nell'ambito della promozione delle varie capacità;
6. vanno pianificate e realizzate a scansione regolare momenti di accertamento della qualità delle offerte formative allestite (giornate di osservazione, diari di bordo, ecc.) e successivi momenti di discussione collegiale e di valutazione di quanto realizzato.

Tali condizioni, che sono passibili di accertamento, se meglio definite e articolate, possono costituire criteri per valutare la qualità dell'offerta formativa e, insieme, stimoli per forme non impressionistiche di autoanalisi.

Riguardo alla definizione del problema del rapporto tra quota nazionale del curricolo e quota riservata alle singole istituzioni scolastiche, una rigida suddivisione tra queste due quote non è auspicabile nella scuola dell'infanzia. Sul piano educativo e organizzativo è più pregnante

esplicitare il panorama delle attività che la scuola dell'infanzia è tenuta a curare nell'ambito del curricolo e sollecitare le istituzioni scolastiche a dare un equilibrato spazio ad ognuna delle attività previste in modo da elaborare un articolato progetto educativo in grado di sviluppare tutte le dimensioni della personalità del bambino. Data dunque la particolare struttura curricolare della scuola dell'infanzia, così come si è consolidata nel corso di questi anni, e che vede nei campi di esperienza, nel curricolo implicito e nelle varie attività a forte valenza formativa gli elementi di maggiore significatività, si ritiene che la quota di curricolo riservata alle istituzioni possa essere intesa in differenziati modi:

- per potenziare l'identità della scuola caratterizzandone l'intervento educativo in relazione a determinate dominanze culturali, rafforzando per esempio il legame con il territorio attraverso specifici progetti educativo-didattici, oppure curando in modo particolare la dimensione dell'accoglienza, o introducendo dominanze di carattere scientifico o espressivo o di altro tipo, facendo ricorso a percorsi laboratoriali di più ampio spessore o ad altre forme di organizzazione didattica;
- per introdurre linguaggi non inclusi nella quota nazionale di curricolo.

#### b) Le condizioni organizzative

Come si è detto, la dimensione organizzativa, assai rilevante anche nei cicli successivi, costituisce un fattore essenziale della qualità educativa e professionale della scuola dell'infanzia. Tale dimensione non si identifica con i soli aspetti funzionali dell'organizzazione, ma mira alla creazione di un ambiente didattico e relazionale di qualità, in grado di rispondere ai bisogni evolutivi di tutti i bambini e le bambine.

In questo quadro, una gestione efficace dell'organico funzionale consente alle singole istituzioni scolastiche di adottare ogni forma di flessibilità per garantire il pieno successo formativo, attraverso un approfondimento delle principali variabili dell'organizzazione scolastica e la promozione di una decisionalità fortemente finalizzata alla qualità del progetto educativo della scuola. A tale proposito, l'impiego ottimale delle competenze di ogni docente implica la condivisione della responsabilità educativa e didattica e la ripartizione di compiti in una logica di unitarietà e integrazione degli interventi. L'articolazione flessibile e intenzionalmente programmata dell'organizzazione degli orari dei docenti, anche nei momenti di contemporaneità, consente di migliorare l'offerta formativa complessiva della scuola. In ogni caso, un'organizzazione flessibile del lavoro costituisce uno snodo fondamentale per un più razionale e produttivo utilizzo delle competenze professionali presenti nell'istituzione.

La stessa scansione dei tempi nella scuola dell'infanzia assume un'esplicita valenza educativa in riferimento alle esigenze di apprendimento e di relazione dei bambini. Nell'ambito dei tempi di funzionamento previsti, va fatta una distribuzione ordinatamente varia ed equilibrata delle opportunità formative nel corso della giornata, della settimana o per periodi temporali di maggiore durata, comunque cercando di valorizzare tutti i momenti in cui si articola la vita della scuola. L'impiego funzionale dei docenti offre inoltre maggiori opportunità per attuare diverse forme aggregative tra i bambini, garantendo una gamma più ricca e stimolante di relazioni e di apprendimenti.

### III – LA SCUOLA DI BASE

#### A – I CONNOTATI CULTURALI E ORGANIZZATIVI

##### 1. Le condizioni e i contesti dell'apprendimento

Al loro ingresso nella scuola di base la bambina e il bambino hanno già effettuato una quantità di esperienze cui hanno dato, anche grazie alla scuola dell'infanzia, un personale significato. L'apprendimento nella scuola di base si pone in una linea di necessaria continuità con tali esperienze. Esso va inteso non come accumulazione, ma come costruzione di conoscenze.

L'apprendimento è un processo di costruzione perché è un progressivo ampliamento e approfondimento degli strumenti, e cioè linguaggi, generi di discorso, concetti e procedure, con cui l'allievo e l'allieva possono organizzare in modo sempre più appropriato le esperienze che la scuola propone loro e quelle che, vissute fuori della scuola, trovano in essa occasione di elaborazione e inquadramento. Ed è un processo di costruzione anche perché ciascuna acquisizione è il risultato di molteplici interazioni. Nel corso di questo processo allievi e allieve imparano il significato e l'uso di parole e termini nuovi; ampliano, modificano e infine imparano a individuare e rispettare sensi e usi per loro nuovi di parole e termini già in parte noti; si formano convinzioni, nei primi anni del ciclo soprattutto implicite, ma già comunque ricche di significato, circa l'utilità, l'importanza, la difficoltà e l'interesse di ciò che si apprende. E, con ciò, sviluppano nuovi significati.

Questa costruzione ha un carattere eminentemente sociale, in quanto avviene attraverso le interazioni verbali degli allievi con gli insegnanti, i materiali di informazione, i compagni. Il clima partecipativo in classe non è solo importante per sviluppare atteggiamenti di apertura e collaborazione tra gli alunni, ma anche perché essi possono trovare molteplici opportunità di scambi e di conoscenze. L'azione dell'insegnante, nel processo di costruzione della conoscenza, va vista come una fondamentale funzione di raccordo con gli apprendimenti precedenti, di puntualizzazione dei significati in relazione ai "campi di esperienza", di aiuto agli allievi nella organizzazione di un sapere sempre più ampio e approfondito. Questa funzione serve a inquadrare progressivamente le esperienze degli allievi, non le sostituisce né tanto meno le ignora. La classe, dunque, sia nella sua forma tradizionalmente collocata nell'aula, sia in forme laboratoriali, va considerata non come un insieme di individui, ma come una comunità di apprendimento, in cui allieve e allievi vengono a trovare le condizioni ottimali sia per l'apprendimento individuale, in relazione alle capacità e caratteristiche di ciascuno, sia per la partecipazione ad attività comuni.

La distinzione tra gli ambiti e le discipline le cui attività vengono svolte prevalentemente nell'aula classe, da un lato, e quelli che richiedono ambienti di apprendimento appositamente attrezzati, dall'altro, non va considerata come separazione, ma in un'ottica di continuità e integrazione. In ciascun ambito e disciplina vi sono molteplici occasioni di attività dentro e fuori l'aula-classe: basti pensare all'uso del laboratorio nell'educazione linguistica e in quella scientifica, ma anche, più in generale, alla dinamica di tutte le situazioni didattiche in cui momenti "fermi", anche se non necessariamente statici, quali la spiegazione, l'ascolto, la riflessione, la rielaborazione, la discussione con i compagni e gli insegnanti, si alternano ad altri di decisa operatività. Questa alternanza di momenti diversi di insegnamento-apprendimento verrà a caratterizzare tutti gli ambiti e tutte le discipline, in un rapporto di continuità e di integrazione: lo sviluppo delle competenze implica la complementarità di situazioni diverse di apprendimento.

Le esperienze nelle aule appositamente attrezzate sono essenziali per la formazione degli allievi. Attraverso quelle esperienze, infatti, gli allievi vengono a contatto con vari linguaggi e dunque con nuovi strumenti di espressione personale e comprensione della realtà. Tali strumenti, se adeguatamente valorizzati in un'impostazione didattica mirata al raccordo degli apprendimenti, integrano e arricchiscono le conoscenze negli ambiti specifici. Attraverso l'esperienza di modi diversi di stare a scuola gli alunni diventano insomma consapevoli del diverso tipo di impegno che le situazioni dentro e fuori l'aula classe richiedono e sviluppano, in molteplici forme di interazione con gli insegnanti e i compagni, la propria identità. La consapevolezza che essere allievi significa impegnarsi con gli insegnanti e i compagni in progetti di apprendimento importanti e significativi è alla base della motivazione ad apprendere.

Compito della scuola, e particolarmente del gruppo docente, è non solo di predisporre, quando possibile, situazioni di apprendimento in grado di stimolare l'interesse e il coinvolgimento

degli allievi, ma anche di garantire condizioni ottimali per l'apprendimento. Allievi e allieve vanno aiutati a dare un significato a ciò che imparano, proponendo loro attività di un appropriato livello di difficoltà in modo che essi possano sentirsi valorizzati e in grado di affrontare l'impegno scolastico, sollecitando la capacità di ragionare e di valutare insieme con insegnanti e compagni il lavoro fatto, le difficoltà incontrate e gli obiettivi ancora da raggiungere, in un clima cooperativo che faciliti e renda più significative le attività, in relazione agli obiettivi e ai progetti. Queste condizioni contribuiscono a formare nelle allieve e negli allievi la consapevolezza che apprendere è anche un'assunzione di responsabilità.

## 2. L'alfabetizzazione culturale

La scuola di base, attraverso l'azione educativa e didattica che propone, svolge l'importante compito di promozione e sviluppo del ricco potenziale umano che caratterizza ogni alunno. Nel fare questo si serve degli strumenti culturali che le sono propri e che sono, principalmente, le discipline, intese come sistemi simbolici che l'alunna e l'alunno devono progressivamente scoprire, in modo attivo e costruttivo, a partire dalla propria esperienza.

Affermare che finalità della scuola è lo sviluppo delle competenze di ciascuna allieva e ciascun allievo non vuol dire però che le discipline abbiano solo ruolo strumentale. Le discipline non si giustificano semplicemente per la loro funzionalità rispetto al raggiungimento di alcuni indispensabili obiettivi di alfabetizzazione funzionale, legati soprattutto alle abilità di lettura, scrittura, calcolo. I saperi disciplinari introducono gli alunni, fin dalla scuola di base, alle grandi dimensioni della cultura, che riflettono le essenziali dimensioni di sviluppo della persona umana. Così considerate, le discipline si propongono come "chiavi di accesso" ai significati culturali.

Il progressivo dominio delle discipline non si risolve nella mera acquisizione di informazioni e nemmeno di quadri concettuali, ma consiste, per quanto possibile in relazione all'età e al grado di sviluppo cognitivo degli alunni, anche nella conquista delle abilità procedurali delle discipline stesse e nell'acquisizione delle modalità di pensiero che le caratterizzano.

L'insegnamento nella scuola di base si configura allora come fondamentale forma di alfabetizzazione culturale. Esso, attraverso l'apporto delle attività e delle discipline, considerate anche nelle loro interazioni, contribuisce a formare una mente critica, l'autonomia di giudizio, il gusto della ricerca e si svolge all'interno di una scuola che è contesto significativo di apprendimento anche per la qualità delle relazioni interpersonali. E' una scuola che assume come scopo non solo l'acquisizione degli alfabeti del conoscere, del ricercare, del fare, ma anche quelli del vivere e del convivere.

## 3. Gli ambiti e le discipline

La legge 30/2000 prevede che il percorso educativo della scuola di base, unitario e articolato, venga scandito dal graduale passaggio dagli ambiti disciplinari alle singole discipline. L'impianto organizzativo della quota nazionale del curricolo della scuola di base viene pertanto definito nei seguenti termini.

I primi due anni prevedono la presenza di tre ambiti:

- 1) l'ambito *linguistico-espressivo* che comprende l'italiano, la prima lingua europea moderna, le discipline artistiche, musicali e motorie;
- 2) l'ambito *matematico-scientifico*, che comprende la matematica, le scienze e la tecnologia;
- 3) l'ambito *antropologico-ambientale*, che comprende la storia, la geografia e le scienze sociali.

I tre anni successivi prevedono la presenza di quattro ambiti:

- 1) l'ambito *linguistico-espressivo*, che contiene l'italiano, la prima lingua europea moderna, le discipline artistiche, musicali e motorie;
- 2) l'ambito *matematico*;
- 3) l'ambito *scientifico-tecnologico*, che comprende le scienze e la tecnologia;
- 4) l'ambito *geo-storico-sociale*, che comprende la storia, la geografia e le scienze sociali.

Gli ultimi due anni prevedono la presenza delle seguenti discipline:

*italiano; prima lingua europea moderna; seconda lingua europea moderna; arte e immagine; musica; scienze motorie;*

*storia; geografia; scienze sociali;*  
*matematica;*  
*scienze; tecnologia.*

In attesa della revisione di taluni punti dell'Intesa tra l'autorità scolastica italiana e la Conferenza Episcopale Italiana, l'insegnamento della religione cattolica è previsto nell'intero settennio secondo gli accordi vigenti.

#### 4. Il quadro orario del curriculum della scuola di base

Le flessibilità previste dal D.P.R. 275/99 mettono ogni scuola in condizione di contare su un'ampia disponibilità di scelte didattiche e organizzative per meglio definire la propria identità formativa. In tale contesto assume un indubbio rilievo la questione del tempo, che va anch'esso organizzato secondo criteri flessibili. Lungo il ciclo settennale il tempo-scuola acquista difatti una sua specifica valenza sia in relazione alle indicazioni curriculari nazionali, sia in relazione ai modi e ai ritmi diversi con cui gli allievi imparano, sia, infine, in relazione alle specifiche condizioni socio-ambientali degli alunni e delle loro famiglie. Da qui discende l'opportunità di poter contare su processi lunghi e tempi distesi di apprendimento per il generale ed effettivo raggiungimento degli obiettivi comuni e dei comuni profili di uscita.

Proprio per garantire alle scuole tutti i possibili spazi di autonomia didattica e organizzativa e, al tempo stesso, per consentire una equilibrata utilizzazione del personale docente, tanto l'orario dell'intero curriculum del ciclo di base, quanto quello dei diversi ambiti e discipline vengono definiti in termini di monte ore annuale o pluriennale.

L'orario annuale complessivo del curriculum della scuola di base risulta dalla somma del monte ore previsto per gli ambiti disciplinari e per le singole discipline, che ne scandiscono il percorso di studi settennale, delle ore settimanali di insegnamento della religione cattolica delle 200 ore annuali della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche. In relazione a specifiche esigenze delle famiglie e del contesto culturale e sociale il monte ore della quota annuale obbligatoria può essere incrementato sino a 330 ore.

#### 5. Il quadro orario della quota nazionale del curriculum

Il monte ore biennale della quota nazionale del curriculum dei primi due anni, ferme restando tutte le forme di flessibilità appena richiamate, si articola nel modo seguente:

- il monte ore biennale dell'ambito *linguistico-espressivo* è di 832 ore; in tale orario dovranno trovare spazio adeguato tutti gli insegnamenti e le attività relativi alle discipline previste da questo ambito;
- il monte ore biennale dell'ambito *matematico-scientifico* è di 450 ore; in tale orario dovranno trovare spazio adeguato tutti gli insegnamenti e le attività relativi alle discipline previste da questo ambito;
- Il monte ore biennale dell'ambito *antropologico-ambientale* è di 192 ore; in tale orario dovranno trovare spazio adeguato tutti gli insegnamenti previsti da questo ambito.

Il monte ore triennale dei successivi tre anni, sempre ferme restando tutte le forme di flessibilità già richiamate, si articola nel modo seguente:

- il monte ore triennale dell'ambito *linguistico-espressivo* è di 1056 ore; in tale orario dovranno trovare spazio adeguato tutti gli insegnamenti previsti da questo ambito;
- Il monte ore triennale dell'ambito *matematico* è di complessive 483 ore;
- il monte ore triennale dell'ambito *scientifico-tecnologico* è di 384 ore; in tale orario dovranno trovare spazio adeguato tutti gli insegnamenti previsti da questo ambito.
- Il monte ore triennale dell'ambito *geo-storico-sociale* è di complessive 288 ore; in tale orario dovranno trovare spazio adeguato tutti gli insegnamenti previsti da questo ambito.

Infine il monte ore biennale degli ultimi due anni, ferme restando tutte le forme di flessibilità già richiamate e ricordando che le ore sottoindicate si riferiscono alla sola quota nazionale, si articola nel modo seguente:

- italiano: 260 ore; storia, geografia e scienze sociali: 220 ore; prima lingua europea moderna: 130 ore; seconda lingua europea moderna 80 ore; matematica 240 ore; scienze 180 ore; tecnologia 130 ore; arte e immagine 106 ore, musica 106 ore, scienze motorie 120 ore.

In attesa della necessaria revisione di taluni punti dell'Intesa tra l'autorità scolastica italiana e la Conferenza Episcopale italiana, all'insegnamento della religione cattolica nella scuola di base sono assegnate due ore settimanali per i primi cinque anni e un'ora settimanale per gli ultimi due anni.

## 6. L'articolazione del processo di insegnamento/apprendimento

L'unitarietà del percorso formativo del settennio del ciclo di base è caratterizzata dal progressivo passaggio dagli ambiti alle discipline. Essa perciò è contraddistinta anche dall'articolazione, altrettanto progressiva, del processo di insegnamento/apprendimento. L'articolazione si sviluppa sia attraverso il progressivo dilatarsi del numero degli insegnanti, sia mediante l'integrazione dei docenti della ex scuola elementare con quelli della ex scuola media. Una tale organizzazione è funzionale tanto ai tempi dello sviluppo cognitivo e affettivo degli allievi, quanto ai diversi modi e ritmi con cui essi imparano.

Nei primi due anni si concreta il passaggio dai campi di esperienza della scuola dell'infanzia ai tre ambiti già ricordati. In questo biennio è prevista la presenza di un numero senz'altro contenuto di docenti, che programmeranno il loro insegnamento, con le flessibilità garantite dal regolamento dell'autonomia, secondo le finalità del Piano dell'offerta formativa della propria istituzione scolastica e secondo le loro scelte e competenze.

Nei tre anni successivi si avvia il passaggio dagli ambiti alle discipline e gli allievi cominciano a possederne alcuni fondamenti più formalizzati. È appunto in tale fase che aumenta progressivamente il numero degli insegnanti. Nell'ultimo biennio, quando il curriculum prevede la presenza di un più consistente numero di discipline, il numero dei docenti aumenta ulteriormente.

L'integrazione tra insegnanti di diversa provenienza avviene in vari modi. I primi due anni prevedono la presenza di docenti provenienti dalla scuola elementare, gli ultimi due quella dei docenti provenienti dalla scuola media. Tutto ciò, in presenza di risorse umane e finanziarie e comunque a mano a mano che si sviluppa il piano di attuazione pluriennale del riordino dei cicli, non esclude la possibilità, affidata alla libera progettualità delle scuole, di forme di compresenza e di tutoraggio attraverso le quali docenti della scuola media si affianchino a quelli della scuola elementare anche negli anni iniziali del ciclo e docenti della scuola elementare si affianchino a quelli della scuola media in quelli conclusivi. La loro piena integrazione avviene invece nel triennio centrale, quando, al progressivo passaggio dagli ambiti alle discipline, l'organico del corpo docente deve prevedere la presenza sia di docenti provenienti dalla scuola elementare, sia di docenti provenienti dalla scuola media. Questa integrazione è sempre affidata alla libera progettualità delle singole istituzioni scolastiche. Essa deve sempre da un lato rispettare la crescita umana e culturale degli allievi e dall'altro rispettare e valorizzare le specifiche professionalità dei docenti.

### B – I PRIMI DUE ANNI: DAI CAMPI DI ESPERIENZA AGLI AMBITI

Nei primi due anni della scuola di base la bambina e il bambino sperimentano le prime forme di organizzazione delle conoscenze attraverso attività e situazioni didattiche che, pur essendo tutte fortemente integrate, appartengono ad ambiti diversi. Il termine "ambito" serve a designare queste prime forme di aggregazione che senza fare ancora riferimento esplicito agli statuti delle diverse discipline, consentono tuttavia agli insegnanti di svolgere attività ed esperienze significative per gli allievi che danno evidenza ad alcuni fondamentali aspetti differenziati: per esempio, le funzioni espressiva e comunicativa dei linguaggi, proprie della lingua italiana e della prima lingua europea moderna, ma anche delle arti visive, della musica e della motricità; la dimensione logica e quella sperimentale, salienti nella matematica o nelle scienze; la presenza umana nell'ambiente e le relazioni umane nel tempo e nello spazio, caratteristiche della storia, della geografia e degli studi sociali. Queste forme di aggregazione non vogliono avere una giustificazione di tipo organizzativo, anche se favoriscono il costituirsi del *team* degli insegnanti sulla base del variare e integrarsi delle loro competenze e delle scelte. Esse rispondono soprattutto all'esigenza di introdurre gradualmente le alunne e gli alunni al confronto con i diversi linguaggi

disciplinari, evitando sia il rischio della frammentazione e della dispersività, sia quello di una precoce e improduttiva sistematizzazione disciplinare.

Introdurre gradualmente le alunne e gli alunni alle discipline significa appunto aiutarli senza forzature a cogliere e usare modi per loro nuovi, ma comunque significativi, di elaborare curiosità, esperienze e conoscenze e di inquadrarle in ambiti non definitivi né rigidi, ma già ordinati. Significa, soprattutto, dare agli allievi una prima consapevolezza che i linguaggi delle discipline non sono vuoti di significato, bensì danno nuovi e più ricchi significati a ciò che via via si scopre e si apprende.

## **AMBITO ANTROPOLOGICO-AMBIENTALE**

L'ambito comprende la storia, la geografia e le scienze sociali. Ne diamo qui di seguito le finalità complessive, le finalità specifiche delle discipline che, integrandosi, costituiscono l'ambito e gli obiettivi complessivi finali.

### a) Le finalità complessive dell'ambito antropologico-ambientale

Le conoscenze e le competenze relative a tale ambito si integrano tra loro attraverso modalità che privilegiano il fare e il ricercare.

Le specificità disciplinari si intrecciano con le tematiche relative agli scienze sociali a partire dalla globalità delle esperienze di vita dei bambini e delle bambine e si articolano gradatamente in base alle curiosità, agli interessi, ai bisogni di esplorazione e di comprensione dei singoli alunni e dei gruppi.

La conoscenza di sé e dell'altro, l'esplorazione del passato e dello spazio vissuto, la costruzione di rapporti interpersonali, la scoperta delle norme della vita sociale sono processi già iniziati nella vita familiare e extrafamiliare e negli anni della scuola dell'infanzia. I percorsi formativi dell'ambito antropologico-ambientale nei primi due anni della scuola di base si caratterizzano pertanto come occasioni intenzionali di potenziamento di tali processi in funzione dello sviluppo affettivo ed emotivo, sociale, etico-morale di ogni alunna/o.

Lo scopo principale è quello di condurre gli allievi alla progressiva costruzione del lessico di base specifico delle discipline di quest'ambito e alla rielaborazione di alcuni concetti di uso quotidiano in modo che su queste basi si fondi il successivo processo di formazione delle conoscenze storiche, geografiche e sociali. Gli alunni sono guidati a ricavare dai contesti di relazione in cui sono immersi (io-famiglia, io-gruppo dei pari, io-società, io-ambiente) le parole e i concetti con i quali operare per cominciare ad avere una prima consapevolezza della complessità della realtà.

All'interno dell'ambito i diversi saperi si integrano intorno a nodi problematici che scaturiscono dai contesti di relazione. Si lavora inoltre sulle fondamentali coordinate spaziali e temporali. La costruzione del lessico avviene attraverso attività esplorative, manipolative, di comunicazione linguistica, grafica, motoria.

L'operatività e il ricorso alle tecnologie sono funzionali a una graduale transizione dall'esperienza vissuta all'esperienza mediata e riflessa in vista della costruzione dell'identità personale e sociale, della consapevolezza di diritti e doveri, dello sviluppo del senso di solidarietà e di cooperazione, della responsabilità verso l'ambiente di vita.

### b) Gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni dell'ambito antropologico-ambientale

orientarsi nel tempo a partire dalla storia e dalla esperienza personale:

- orientarsi nello spazio a partire dai luoghi dell'esperienza personale;
- collegare e distinguere diverse storie personali nei gruppi di riferimento (famiglia, gruppo dei pari, ambiente sociale), collocandole nelle dimensioni spaziale e temporale;

riconoscere i simboli più comuni per muoversi nello spazio urbano E CIRCOSTANTE:

- orientarsi nello spazio secondo punti di riferimento dati

compiere azioni in base a indicazioni di direzione e di distanza:

- leggere e costruire semplici rappresentazioni degli spazi;
- riconoscere e cominciare a utilizzare il lessico di base dell'ambito;
- descrivere verbalmente e rappresentare graficamente oggetti in uno spazio;

raccontare fatti ed esperienze;

condividere compiti e responsabilità con i coetanei;

stabilire rapporti con gli altri basati sull'autonomia personale e sul riconoscimento della diversità;

riconoscere ed accettare le regole delle relazioni sociali.

c) i contenuti essenziali comuni

Vocaboli e concetti relativi alle seguenti dimensioni:

- sociale: famiglia, gruppo, ruolo; regola/norma/legge; potere, collaborazione, cooperazione, tradizione, festa;
- economica: lavoro, mestiere, denaro, guadagno, commercio;
- quotidiana: alimentazione, abbigliamento, abitazione, abitudini e usi sociali;
- culturale: comunicazione (oralità e scrittura, musica, immagine, multimedialità); arti figurative (architettura, pittura, scultura); religioni, miti; fonti (documento scritto, fossile, rudere); tecnologia (utensile, macchina);
- temporale: durata, anteriorità, posteriorità, contemporaneità, ripetizione, date;
- spaziale: luogo (vicino-lontano, sopra-sotto, destra-sinistra), ambiente (fisico, antropico), direzione, mappa.

d) Le competenze attese nell'ambito antropologico-ambientale

- ricostruire eventi legati all'esperienza personale;
- orientarsi nello spazio secondo punti di riferimento noti;
- descrivere verbalmente e rappresentare oggetti nello spazio;
- confrontare realtà vicine (la città, il paese, le attività lavorative, gli strumenti d'uso quotidiano e le più diffuse tecnologie ecc.) con realtà anche lontane nel tempo e nello spazio ed evidenziare analogie e differenze.

C – DAL TERZO AL SETTIMO ANNO: DAGLI AMBITI ALLE DISCIPLINE

La consapevolezza che i linguaggi delle discipline danno significato alle esperienze si sviluppa e si consolida nella fase che va dal terzo al settimo anno. Questa fase è caratterizzata da una ulteriore articolazione degli ambiti: dai tre dei primi due anni si passa ai seguenti quattro ambiti: il *linguistico-espressivo* (che comprende ancora l'arte, la musica e le scienze motorie), il *matematico*, lo *scientifico-tecnologico* e il *geo-storico-sociale*. In questo quinquennio il riferimento alle discipline si fa più esplicito, non solo perché alcuni ambiti assumono denominazioni più specifiche, ma soprattutto perché l'allievo si avvia a conoscere alcuni fondamenti delle discipline (quali, per esempio, i generi testuali nell'*linguistico-espressivo*, le varie forme di rappresentazione e di misura in quello *matematico*, i momenti dell'indagine e della ricerca in quelli *scientifico-tecnologico* e *geo-storico-sociale*) e, in generale, l'uso più sistematico dei linguaggi disciplinari. Il riferimento all'esperienza degli allievi, all'unità e identità della persona che apprende è e resta sempre fondamentale, ma via via si mettono in evidenza e si fanno acquisire le caratteristiche intrinseche dei vari approcci disciplinari. Se inizialmente l'allievo scopre che le esperienze possono essere inquadrare e ordinate in ambiti diversi, a poco a poco egli comincia a usare i linguaggi disciplinari per comprendere i vari aspetti della realtà che lo circonda e comunicare le proprie esperienze in maniera sempre più appropriata. Nel corso di questi cinque anni dagli ambiti cominciano a emergere, con modalità e tempi diversificati, le discipline: ad esempio la storia, la matematica o le scienze. Negli ultimi due anni *tutte* le discipline previste dal nuovo ordinamento della scuola di base trovano, senza perdere con ciò la ricchezza delle loro connessioni sperimentate negli anni precedenti, la loro compiuta esplicitazione e vengono così a costituire il naturale raccordo con i percorsi di studio della scuola secondaria.

Si avverta che gli obiettivi specifici relativi alle competenze, elencati di seguito, sono da considerarsi disposti in un ordine progressivo, sono cioè di impegno crescente in rapporto all'età, ai tempi e ai ritmi di apprendimento di allieve e allievi.



## GLI OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO RELATIVI ALLE COMPETENZE DEGLI ALUNNI

### AMBITO GEO-STORICO-SOCIALE

#### STORIA-GEOGRAFIA-SCIENZE SOCIALI

##### L'AMBITO GEO-STORICO-SOCIALE (3° E 4° ANNO)

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

Riconoscere e descrivere quadri di società sulla base di indicatori: rapporto uomo-ambiente, rapporti sociali, rapporti economici, cultura materiale, potere e istituzioni, espressioni culturali, arti figurative, religioni;

conoscere e utilizzare categorie temporali;

costruire grafici temporali;

individuare e leggere le tracce storiche nel territorio;

riconoscere forme diverse di relazione tra gli esseri umani e l'ambiente;

riconoscere e utilizzare fonti storiche;

ricavare informazioni da mappe, tabelle e strumenti cartografici;

riconoscere e utilizzare il lessico fondamentale delle discipline dell'ambito;

conoscere il valore dell'ambiente e agire consapevolmente per la sua salvaguardia;

agire responsabilmente nella comunità scolastica;

costruire rapporti con gli altri basati sull'autonomia critica, sul riconoscimento delle diversità, sulla cooperazione solidale.

Contenuti e/o attività

*a. Società di cacciatori e raccoglitori:*

società di cacciatori e raccoglitori nel Paleolitico;

società di cacciatori e raccoglitori attuali;

*b. Società agricole e pastorali:*

società agrarie neolitiche (con particolare riferimento all'area del Mediterraneo) e attuali;

società stanziali e urbane;

società nomadiche dal Neolitico a oggi.

*c. Società industriali:*

società di prima e seconda industrializzazione;

società postindustriali.

##### STORIA (5°, 6° e 7° anno)

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

RAPPRESENTARE GRAFICAMENTE E DISCORSIVAMENTE LE RELAZIONI TEMPORALI TRA FATTI STORICI;

collocare e connettere fatti storici su diverse scale spaziali: mondiale, europea, nazionale, locale;

individuare relazioni causali tra fatti storici;

riconoscere, leggere e interrogare fonti storiche;

INDIVIDUARE PROBLEMI, FORMULARE E CONTROLLARE IPOTESI ESPLICATIVE;

comprendere testi storiografici;

esporre in forma narrativa, descrittiva e argomentativa temi specifici della disciplina.

Contenuti e/o attività

*Il quinto anno*

Il processo di ominazione e il popolamento del Pianeta;

le società di caccia e raccolta nel Paleolitico;

la rivoluzione neolitica nel mondo: nomadi e sedentari;

le prime società urbane (Mesopotamia, Egitto, Valle dell'Indo, Cina, Americhe);

il Mediterraneo in età preclassica;  
culture e popolazioni di lingua semitica e indoeuropea nel Mediterraneo e in Europa.

*Il sesto anno*

Il Mediterraneo in età classica: la Grecia; Roma;  
l'avvento del Cristianesimo;  
migrazioni di nomadi, crisi e ristrutturazione degli imperi euroasiatici;  
l'Islam e l'espansione araba;  
l'Europa medievale;  
l'impero mongolo;  
l'Africa subsahariana: migrazioni e sviluppo statale;  
America: Maya, Aztechi, Inca;  
la colonizzazione dell'Oceania.

*Il settimo anno*

Lo Stato moderno in Europa e la formazione degli Stati regionali italiani;  
Umanesimo e Rinascimento;  
Riforma e Controriforma in Europa;  
l'Impero ottomano (XV-XVII secolo);  
India, Cina e Giappone (XV-XVII secolo);  
l'espansione europea nel mondo (XV-XVII secolo).

**GEOGRAFIA (5°, 6° e 7° anno)**

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

Analizzare e descrivere il paesaggio come sistema antropofisico, nelle dimensioni mondiale, europea, nazionale, locale;

individuare le trasformazioni subite dai paesaggi nel tempo e ipotizzare possibili evoluzioni future;  
orientarsi sul terreno e sulle carte geografiche;  
interpretare tabelle e carte geografiche a diverse scale;  
possedere carte mentali per collocare spazialmente fatti e fenomeni fisici e antropici;  
costruire tabelle e grafici, schizzi e carte tematiche relativi a problemi geografici, utilizzando la simbologia convenzionale appropriata;  
individuare relazioni causali tra fenomeni geografici.

Contenuti e/o attività

*Il quinto anno*

L'evoluzione della morfologia terrestre;  
elementi e fattori del clima sulla Terra;  
paesaggi naturali e popolamento della Terra;  
l'ambiente delle prime società urbane mondiali;  
trasformazioni del paesaggio con la rivoluzione agricola;  
gli spazi agrari su scala mondiale, europea, nazionale, locale;  
produzione e commercio agricolo.

*Il sesto anno*

Componenti e determinanti del paesaggio;  
i rischi ambientali;  
la salvaguardia del patrimonio ambientale e culturale;  
interrelazioni tra aspetti fisici del paesaggio, insediamenti umani e attività economiche;  
processi di urbanizzazione: dal neolitico a oggi.

*Il settimo anno*

Trasformazioni del paesaggio conseguenti alla rivoluzione industriale, su scala nazionale, europea, mondiale;  
lo spazio come "sistema territoriale";

i principali indicatori demografici, sociali, economici e le loro correlazioni;  
produttività e benessere: la diversa distribuzione del reddito nel mondo; debiti e aiuti internazionali;  
i flussi migratori;  
temi e problemi legati allo sviluppo sostenibile e ai processi di globalizzazione.

## **SCIENZE SOCIALI (5°, 6° e 7° anno)**

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

Leggere e interpretare tabelle, grafici relativi a fenomeni demografici ed economici;  
descrivere qualitativamente e quantitativamente aspetti, opinioni e comportamenti della società in cui si vive;  
identificare e descrivere le differenze culturali;  
identificare e contestualizzare i diritti umani;  
identificare valori e norme della convivenza democratica.

Contenuti e/o attività

### *Il quinto anno*

la dinamica delle popolazioni umane: popolazioni in crescita, stazionarie, in declino;  
il rapporto tra popolazioni e risorse in diversi contesti;  
l'influenza dei fenomeni migratori sull'organizzazione della società;  
l'individuo e la società: dimensione interpersonale, regole e istituzioni;  
la famiglia e le sue trasformazioni;  
genere e società.

### *Il sesto anno*

Rapporti tra culture:

le lingue, i linguaggi e la comunicazione;  
i modi di vita;

le credenze e le pratiche religiose;

i rapporti tra culture diverse: cooperazione e conflitto;  
società multietniche e multiculturali.

Produzione, mercato, sfruttamento e salvaguardia dell'ambiente

### *Il settimo anno*

Il cittadino e le istituzioni:

lo stato di diritto;

diritti e doveri del cittadino;

la *Costituzione* italiana;

la *Carta dei diritti* dell'UE;

la *Dichiarazione universale dei diritti umani*;

Le forme di partecipazione sociale e politica

le norme, le leggi e le loro fonti;

la condizione dell'infanzia nel mondo: la *Carta dei diritti del fanciullo*;

la storia della scuola e della scolarizzazione in Italia.

## **D – LE FINALITÀ DELLE DISCIPLINE**

A partire dai campi di esperienza della scuola dell'infanzia e attraverso gli ambiti del primo biennio e del successivo triennio il percorso di insegnamento-apprendimento nella scuola di base giunge all'articolazione dei saperi che attengono alle diverse discipline. Va sottolineato che il termine 'disciplina', pur implicando l'appartenenza di concetti, linguaggi e procedure a specifici settori, non significa tuttavia rigida delimitazione. E non significa delimitazione rigida nella scuola esattamente come non lo significa nei livelli più alti e complessi della ricerca, dove, come si sa, le innovazioni significative nascono dal contaminarsi di settori scientifici diversi, dove l'intelligenza umana conosce problemi e non facoltà o cattedre separate. L'unità della persona che apprende, l'unità di tutt'intera la sua personalità resta pur sempre al centro con l'accertata misurazione dei

suoi progressi. La consapevolezza dei diversi settori disciplinari è conquista cui allieve e allievi vanno guidati gradualmente. Apprendere una disciplina è un processo che comporta una progressiva definizione dell'esperienza di allieve e allievi alla luce di categorie concettuali sempre più precise e approfondite, ma anche aperte e flessibili. È sulla base di questa esperienza che possono affiorare, maturare ed essere valorizzate nelle aule e nei laboratori le capacità di pensiero divergente e di creatività nel riorganizzare originalmente le conoscenze. Divergenza e creatività sono valori preziosi in ogni fase del cammino di apprendimento e di crescita di allievi e allieve.

Le discipline, considerate nel loro sviluppo progressivo lungo l'intero settennio della scuola di base, sono qui di seguito presentate alla luce delle finalità che esse sono chiamate a perseguire sia attraverso i loro oggetti e linguaggi peculiari, sia attraverso le loro molteplici interrelazioni.

Sta alla progettualità delle insegnanti e degli insegnanti recuperare dalle finalità delle diverse discipline riepilogate qui di seguito tutti i legami che, segnalati di volta in volta esplicitamente, connettono ciascuna disciplina in una rete pluridisciplinare. Ciò non vale solo come stimolo a un migliore insegnamento e apprendimento di ciascuna disciplina e del loro complesso, ma favorisce nelle allieve e negli allievi la maturazione di quelle competenze trasversali, dalle abilità di studio alla formazione della cittadinanza, che giustamente ogni disciplina nel suo specifico assume e rivendica e che tutte coralmemente concorrono a sviluppare. Anche a tali fini potrà essere utile la lettura analitica dei documenti finali prodotti dai diversi gruppi di lavoro della Commissione ministeriale disponibili nel sito del Ministero della P.I.

## **STORIA, GEOGRAFIA E SCIENZE SOCIALI**

L'insegnamento di storia, geografia, scienze sociali è uno degli assi portanti del percorso formativo dai tre ai diciotto anni. Esso concorre a far acquisire agli studenti competenze civiche e culturali, che permettano loro di svolgere, consapevolmente e con riferimento ai valori personali e sociali sanciti dalla Costituzione italiana e dalla Dichiarazione universale dei diritti umani, un ruolo attivo nella società e, poi, di continuare a imparare per tutto l'arco della vita.

Storia, geografia e scienze sociali sono fra loro strettamente collegate, avendo in comune lo studio della convivenza umana in tutte le sue dimensioni: lungo l'asse cronologico, nello spazio geografico, nel contesto sociale. Nei primi due anni del percorso formativo esse costituiscono un campo di lavoro unitario. Nei due anni successivi, sempre in una logica unitaria, si avvia la progressiva e graduale caratterizzazione dei saperi. In quinta classe la storia, la geografia e l'area delle scienze sociali diventano autonome avendo ciascuna di esse, pur in un contesto fortemente integrato, obiettivi formativi specifici.

L'orientamento alla valorizzazione di sé, degli altri, dell'ambiente, nella prospettiva della fruizione dei diritti e dell'esercizio dei doveri, passa attraverso la selezione di contenuti e di esperienze adatti a sollecitare curiosità, interesse, volontà di partecipazione alla risoluzione di problemi comuni.

Questa consapevolezza induce a considerare tutta la scuola, fatta di spazio, tempo, contenuti, metodi, tecniche, relazioni, come complesso di risorse idonee a rafforzare le potenzialità positive dei ragazzi, per aiutarli a trovare la loro strada e a non disperdersi nei meandri di una società complessa, sovente contraddittoria e disorientante.

Il passaggio dalla narrazione alla ricerca e dalla rappresentazione oggettiva del mondo all'interiorizzazione di sistemi di concetti, di atteggiamenti, di criteri di giudizio e di comportamento qualificati sul piano etico, civico, sociale e politico implica l'impegno della scuola a realizzare una continua integrazione fra l'alfabetizzazione culturale e l'educazione alla convivenza democratica, per usare i concetti proposti nei Programmi della scuola primaria del 1985.

## **STORIA**

La storia svolge un ruolo centrale nell'apprendimento sia perché le categorie storiche sono una delle chiavi fondamentali di lettura di tutta la realtà, sia perché essa svolge un ruolo fondamentale nella strutturazione della memoria e coscienza storica umana, nazionale, di gruppo. Gli studenti debbono acquisire una visione sistematica della storia dell'umanità, attraverso la conoscenza di fenomeni storici su scala mondiale, da esplorare e interpretare utilizzando il linguaggio proprio della disciplina: lessico, concetti e metodologie. La scelta di uno scenario mondiale è indispensabile per due motivi: da un lato l'evoluzione della ricerca internazionale negli ultimi trenta anni, che ha sviluppato lo studio del sistema 'mondo' come quadro interpretativo di

riferimento di tutte le storie parziali che lo compongono, e dall'altro le esigenze di un'educazione multiculturale, che non solo è valida di per sé, ma è resa ineludibile dalla recente trasformazione in senso multietnico della società italiana, a cui la scuola è chiamata a dare una risposta che valorizzi le diversità e prevenga il conflitto. Non vi è storia efficacemente operante ai fini del riconoscersi nella comunità nazionale ed europea che non sia storia della costruzione, storica appunto, di queste comunità e identità entro la storia delle comunità umane in ogni parte del mondo.

Le finalità formative della storia comportano una chiara esplicitazione degli obiettivi di apprendimento che vengono articolati nel curricolo in funzione delle modalità cognitive e socio-relazionali proprie del bambino, del fanciullo, del preadolescente con un'ampia variabilità dei modi di insegnamento- apprendimento ad essi correlati.

Per questo motivo la storia generale è proposta in forma distesa (cinque anni) a partire dal 5° anno della scuola di base e, al tempo stesso, per dare a tutti i cittadini italiani che concludono l'obbligo scolastico una solida formazione storica comune.

La fase iniziale del curricolo serve per prepararsi adeguatamente a questo lavoro: in un primo periodo (cinque anni, tra la scuola dell'infanzia e primi due anni della scuola di base) le bambine e i bambini vengono guidati alla conoscenza e all'uso di parole-chiave necessarie per comprendere il mondo: dalla famiglia, alla società, alla religione, all'ambiente. Nel terzo e nel quarto anno della scuola di base cominciano a prendere conoscenza di vari tipi di società, vicine e lontane nel tempo e nello spazio, in modo da acquisire un "lessico storico di base" che renda più agevole ed efficace il successivo studio della storia generale, che verrà svolto durante gli ultimi tre anni della scuola di base e i primi due della scuola secondaria, fino al compimento dell'obbligo. Si tratterà di una narrazione cronologica e sistematica, che affronterà dapprima la dimensione della storia mondiale, nella quale verranno inserite, con opportuni approfondimenti, la storia europea, quella nazionale e quella locale, che hanno un particolare valore per il cittadino italiano ed europeo in quanto mostrano le radici dell'*hic et nunc* in cui vive. Sul piano metodologico, si darà molta attenzione ad attività di laboratorio che mostrino agli studenti come si costruisce il sapere storico a partire dalle fonti più diverse, in modo che essi già si avviino a sviluppare una consapevolezza critica nei confronti della storiografia.

Come meglio verrà precisato nelle indicazioni curriculari per la quota nazionale della secondaria, nella fase finale del curricolo (gli ultimi tre anni della scuola secondaria) gli studenti riprenderanno una seconda volta l'intera storia generale e cronologica come quadro di riferimento all'interno del quale si potranno sviluppare temi specifici che verranno trattati con particolare attenzione alle fonti e al dibattito storiografico, in modo da sviluppare l'approccio critico alla disciplina.

## GEOGRAFIA

La geografia fornisce agli studenti una visione su una pluralità di scale spaziali, mondiale, europea, nazionale e locale, delle complesse relazioni esistenti sulla superficie terrestre tra fenomeni fisici e antropici, ispirata ai valori della tutela ambientale, dell'integrazione e cooperazione tra i popoli nel processo di sviluppo umano, sociale, economico.

La geografia, dapprima prevalentemente descrittiva, è divenuta scienza interpretativa ed esplicativa dei rapporti dell'uomo e delle società con la natura, che si traducono in assetti territoriali in continua trasformazione.

Fra i compiti dei geografi si annoverano oggi lo studio delle trasformazioni subite nel tempo dall'organizzazione dello spazio, l'elaborazione di modelli di spiegazione delle dinamiche territoriali e dei parametri per la valutazione d'impatto ambientale, la progettazione di nuovi assetti del territorio. La ricerca avanza anche in relazione al paradigma dello *sviluppo sostenibile*: i geografi offrono il loro contributo per la creazione, a livello internazionale, di un nuovo modello di sviluppo che, partendo da una gestione delle risorse oculata ed equamente condivisa fra tutti i popoli, prospetti uno sviluppo sostenibile dall'ambiente e compatibile con le esigenze e le necessità degli uomini in ogni continente.

Alla scuola spetta il compito, ricchissimo di valenze formative, di trasferire i nuovi paradigmi della ricerca geografica in una didattica che sviluppi nei bambini e nei giovani le competenze spaziali, ma anche le irrinunciabili premesse di un atteggiamento di solidarietà, apertura mentale e disponibilità all'integrazione delle culture e alla cooperazione fra i popoli, proprio attraverso la conoscenza e il rispetto di ambienti e modi di vita "altri", la salvaguardia e la condivisione dei beni naturali e culturali.

L'impostazione di continuità e progressività dei nuovi curricula consente di mantenere nel settennio uno stretto collegamento della geografia con la storia e con gli studi sociali, analizzando le diverse forme d'interazione tra società e natura sviluppatesi nel tempo. Agli allievi è necessario fornire, fin dai primi anni, un ambiente formativo che li metta in grado di affrontare le conoscenze da una molteplicità di punti di vista, in una dimensione non soltanto locale, ma anche mondiale. La conoscenza di differenti punti di osservazione, infatti, fornisce utili chiavi di lettura, che possono agevolare il confronto aiutando a comprendere meglio atteggiamenti, comportamenti, relazioni.

La principale innovazione consiste nel definitivo superamento della scansione tradizionale ciclica dei contenuti, che per la geografia procedevano dal vicino al lontano e dal semplice al complesso. Oggi ci si trova di fronte a una realtà sempre più complessa, in cui l'uomo con le sue attività intreccia una fitta rete di scambi con l'ambiente naturale, muovendosi in una dimensione che continuamente travalica lo spazio circostante. Gli scenari di una società che va verso la globalizzazione sono davanti agli occhi di tutti, non solo degli adulti, transitando continuamente attraverso i moderni mezzi d'informazione e di comunicazione telematica, cui i bambini hanno un accesso sempre più facilitato.

Il compito della scuola, già dai primi anni, diventa allora anche quello di aiutare gli allievi a decifrare i messaggi e le immagini del mondo e ad avvicinarsi, seppure nel rispetto delle peculiarità e delle forme d'apprendimento legate all'età, ai grandi temi generali, insegnando loro da subito a dominare gli strumenti attraverso un uso corretto, per non correre il rischio di esserne inconsapevolmente dominati. Non va tralasciato che la società multiculturale in cui si è immersi trova uno degli ambiti d'elezione, deputati al confronto e all'integrazione, proprio nella scuola: i bambini convivono e si confrontano quotidianamente con compagni di scuola di provenienza etnica differente, dei quali devono rispettare e conoscere le "radici" geografiche e culturali, anche per aiutarli a non perderle.

## SCIENZE SOCIALI

La mappa dei "saperi" contemporanei è senza dubbio arricchita dall'apporto scientifico di quell'ampio spettro di discipline che hanno la società come oggetto privilegiato della propria indagine. Nell'attuale panorama culturale appare, infatti, difficile prescindere dalla conoscenza delle strutture e delle stratificazioni sociali, della pluralità delle culture, delle articolazioni normative ed economiche, della dimensione psicologica dei comportamenti individuali e collettivi. L'apertura alle scienze sociali e antropologiche è del resto ormai consolidata nell'articolato intreccio della moderna enciclopedia del sapere. Essa viene anche a colmare lo iato che si era determinato tra l'assetto culturale del nostro paese, nel quale da alcuni veniva sostanzialmente negata la validità scientifica di tali discipline, e quello delle più mature esperienze europee, in cui invece le discipline sociali e antropologiche trovavano da tempo uno spazio e un ruolo senza dubbio significativi.

Le scienze sociali e antropologiche promuovono negli studenti sia l'acquisizione di conoscenze relative alla struttura e all'organizzazione sociale, sia la maturazione di atteggiamenti e comportamenti critici e responsabili, ispirati ai valori della libertà e della solidarietà, a tutti i livelli della vita organizzata (locale, nazionale, europea e mondiale).

In un rapporto organico con la storia e la geografia, l'insegnamento delle scienze sociali contribuisce infatti allo sviluppo di un'identità personale che si costruisce attraverso il riconoscimento di molteplici appartenenze e di molteplici eredità. In questo contesto verranno affrontati i problemi relativi ai diritti umani, alla pace, allo sviluppo, all'ambiente, al lavoro, alla salute, alle relazioni fra ragazzi e ragazze e al rapporto tra diverse culture; al tempo stesso si porranno le basi, soprattutto negli ultimi tre anni del ciclo, del successivo studio dell'economia e del diritto.

## Documento n.3

### Le parole chiave

#### CURRICOLO DISCIPLINA NUCLEI CONOSCENZE COMPETENZE MODULI DI APPRENDIMENTO CURRICOLI MODULARI

##### 1. CURRICOLO

- piano formativo di un ciclo o di un indirizzo
  - percorso di studio di una disciplina (curricolo nazionale obbligatorio)
- organizzazione dell'offerta formativa di una scuola (quota nazionale + quota riservata integrate) (responsabilità dei docenti)
  - organizzazione dell'insegnamento (strutturazione della didattica)
- percorso del singolo soggetto: processo formativo che un soggetto si impegna (responsabilità del soggetto) a gestire da solo o con altri usando le risorse che il sistema gli mette a disposizione

curricolo **reale** e curricolo **formale**

curricolo **nazionale** e curricolo **riservato alla scuola** non sono cose separate ma ciascuna scuola è tenuta a fare una lettura selettiva e contestualizzata delle indicazioni nazionali in modo da **integrare** le due componenti

i saperi non sono più trasmessi ma scelti e organizzati in funzione dell'apprendimento (conoscenze e modalità di costruzione delle conoscenze)  
l'obiettivo è l'acquisizione graduale delle competenze  
le risorse fornite dalle discipline sono adattate ai bisogni e alle potenzialità degli allievi dall'esperienza irriflessa dei bambini ai saperi esperti e all'apprendere ad apprendere attraverso l'esercizio ricorrente di compiti esperti in contesti e per scopi riconosciuti  
finalità è l'apprendimento attraverso l'esperienza (reale e artificiale)  
il curricolo è centrato sulla persona non sulle conoscenze  
"progetto di costruzione di un percorso di apprendimento" (Guasti)

##### **curricolo come procedura di scelta delle azioni didattiche**

i curricula vanno organizzati (unità didattiche, moduli di apprendimento)

##### interrogativo:

come può essere un curriculum **minimo forte** di storia  
in grado di garantire a tutti una formazione storica di base  
indispensabile per una comprensione non superficiale del mondo attuale  
una visione d'insieme a maglie larghe  
una mappa di conoscenze semplici e complesse integrabili e da integrare in una rete di conoscenze  
un insieme di informazioni associate nella mente mediante relazioni  
indispensabile per l'assunzione di nuove conoscenze e spendibili in un uso competente  
entro un monte ore dato ?

## 2. DISCIPLINA

sistema di ordinamento delle conoscenze (dati elaborati)

strumento di comprensione della realtà  
che mette in atto processi di pensiero ed emozioni

### interrogativo

cosa è oggi la storiografia ?

## AMBITO

non è una sommatoria di discipline  
ma un'occasione per "far ambientare" (Cerini) i bambini nella discipline, per farli entrare lentamente  
in modo che possano capire l'utilità per loro del sapere disciplinare

## 3. NUCLEI

nuclei fondanti o essenziali o nodi  
sono la struttura portante di una disciplina  
le macro concettualizzazioni fondanti  
gli elementi concettuali che strutturano una disciplina

lasciano un segno nello sviluppo cognitivo  
danno forma alle modalità di conoscenza  
forniscono le regole necessarie  
servono allo sviluppo degli apprendimenti  
diventano  
strumenti di lettura della realtà  
uno schema interpretativo della realtà  
garantiscono la capacità di orientarsi, di comprendere, di costruire e criticare  
argomentazioni e discorsi, dare significato alle proprie esperienze"  
servono per generare nuove conoscenze

distinguono una disciplina da tutte le altre

comprendono

"quel patrimonio di conoscenze, contenuti, informazioni, concetti, idee che si  
reputa indispensabile consegnare alle nuove generazioni" (memoria, identità)

### interrogativo

quali sono i nuclei fondanti della storia  
gli organizzatori cognitivi  
le sintesi e gli sguardi di insieme  
che avviano  
la costruzione di una conoscenza  
che hanno la capacità di spiegare ?



## 4. CONOSCENZE

operazioni cognitive che si fanno o che sono state fatte  
usando facoltà mentali (gli operatori cognitivi)  
sulle informazioni del passato  
per organizzarle e dar loro un significato  
che le trasformi in conoscenze significative

### **tipologie:**

- dichiarative
- procedurali
- pragmatiche

saperi procedurali baricentro dei primi anni del settennio  
nella seconda parte della scuola di base inizio sistemazione degli oggetti di  
conoscenza per "scaffali disciplinari"

### **livelli di elaborazione**

- semplici
- complesse

### **livelli di padronanza**

- **livello di base:**
  - 1 introduttivo o di scoperta
  - 2 intermedio o di sopravvivenza
- **livello autonomo**
  - 1 soglia
  - 2 avanzato o indipendente
- **livello padronanza**
  - 1 autonomo
  - 2 padronanza

è indispensabile l'incontro tra discipline e saperi del singolo  
per generare la ricostruzione dei saperi personali

### **interrogativo**

Quale storia generale ?  
quali criteri di selezione delle conoscenze ?  
come curricolare le conoscenze?  
attraverso quali grandi sintesi del passato ?  
di quali soggetti?  
di quali ambiti territoriali? Con quali scale spaziali ?  
come curricolare le operazioni cognitive  
che organizzano le informazioni e  
sono necessarie alla formazione della cultura storica?  
In tutti i 12 anni o in alcuni ?  
e in questo caso in quali ? e il resto cosa ?  
In che modo, diacronico o modulare ?

## 5. COMPETENZE

uso di un grappolo di conoscenze per uno scopo  
per affrontare situazioni, per risolvere problemi, per eseguire compiti  
in un contesto (disciplina)  
o anche trasferibili in altri contesti (trasversali)

conoscenza in azione, in situazione

“padroneggiamento di conoscenze e abilità in contesto” (gruppo 7)

**“insieme di risorse (conoscenze, abilità...) di cui un soggetto deve disporre  
per affrontare efficacemente  
l’inserimento in un contesto lavorativo e  
più in generale per affrontare il proprio sviluppo professionale e personale”**  
(Gruppo di ricerca ER)

“insieme di conoscenze (e loro capacità di uso) e abilità  
per le quali sia possibile predisporre  
opportuni meccanismi di *verifica e certificazione*”  
comprendono: conoscenze, loro capacità di uso, abilità”

“Insieme strutturato di conoscenze (sapere),  
capacità (saper fare) e atteggiamenti (saper essere)  
necessari per l’efficace svolgimento di un compito” (Pellerey)

“Insieme delle conoscenze teoriche, pratiche e abilità  
che assicurano...l’attitudine a svolgere un’ampia serie di funzioni”  
(Consiglio d’Europa)

### caratteristiche:

- sono **frutto dell’insegnamento/apprendimento** (almeno in parte)
- sono legate al **progresso**
- sono qualcosa che cresce di continuo con l’**esperienza** e lo **studio**, non sono qualcosa di statico ma di **dinamico** e in **relazione** con altro, sono una costruzione continua
- sono patrimonio della singola persona, del **soggetto**
- sono legate anche ad elementi di **imprevedibilità** (se si è stanchi...)

non c’è contrapposizione tra conoscenza e competenza,  
anzi è **attraverso le conoscenze che si acquisiscono le competenze**,  
quindi le discipline

in quanto sistema formalizzato di conoscenze (deposito di risorse)  
servono a formare competenze sono anzi fondamentali:  
sono formative perché forniscono da sole o più insieme  
la materia prima per la costruzione delle competenze  
che si formano e si costruiscono attraverso l’esperienza culturale e  
fanno in modo che l’esperienza conoscitiva del giovane  
si arricchisca attraverso le discipline  
(organizzazione e formalizzazione anche dei saperi quotidiani)

la **specificità della scuola** consiste proprio nel fornire agli studenti gli strumenti culturali attivi per fare esperienza in modo intenzionale mirato e in contesti di gruppo

### **competenze di base (Monasta):**

- comprensione dei linguaggi verbali e non verbali
- espressione comunicazione attraverso i linguaggi verbali e non verbali
  - elaborazione logica e pratica (ragionare e operare)
  - collaborare in un gruppo e in un contesto

## **ISFOL**

### **competenze di base**

(organizzative, linguistiche, informatiche, economiche, giuridico-istituzionali...) sono quelle che:

- consentono di esercitare a pieno i moderni diritti di cittadinanza
- "permettono anche di fronteggiare situazioni di cambiamento"
- sono "la base di competenza <<minima>> per inserirsi nel mondo del lavoro"
- rispondono all'esigenza di contribuire ad aumentare la probabilità per ogni singolo soggetto "di inserirsi (o reinserirsi) positivamente, cioè con un livello di consapevolezza adeguato, in un contesto lavorativo"
- "si configurano come condizioni utili e necessarie (anche se non sufficienti, di per sé) per un più efficace esercizio delle competenze altrimenti definite trasversali e tecnico professionali"

### **competenze trasversali**

"un'insieme di abilità di ampio spessore, che sono implicate in numerosi tipi di compiti dai più elementari ai più complessi e che si esplicano in situazioni tra loro diverse e quindi ampiamente generalizzabili";

il soggetto compie tre tipi di operazioni fondate su processi cognitivi, emotivi, motori:

- "diagnosticare le caratteristiche dell'ambiente e del compito" (diagnosticare)
- "mettersi in relazione adeguata con l'ambiente" (relazionarsi)
- "predisporre ad affrontare l'ambiente e il compito, sia mentalmente che a livello affettivo e motorio" (affrontare)"

"Il grado di padronanza, da parte del soggetto, dell'insieme di queste competenze non solo modula la qualità della sua prestazione attraverso le strategie che è in grado di mettere in atto, ma influisce sulla qualità e sulle possibilità di sviluppo delle sue risorse (conoscenze, cognizioni, rappresentazioni, elementi di identità) attraverso la qualità delle informazioni che è in grado di raccogliere, delle relazioni che sa instaurare, dei feed-back che riesce a ottenere e di come sa utilizzarli per riorganizzare la sua conoscenza. Le competenze trasversali fanno dunque riferimento ad operazioni fondamentali proprie di qualunque soggetto posto di fronte ad un compito"

### **competenze tecnico-professionali**

### **interrogativo**

quali competenze la storia può costruire o contribuire a costruire ?

quali competenze entro l'obbligo di 9 anni ?

## 6. MODULO

- Modulo organizzativo
- Modulo progettuale
- Modulo di apprendimento

modulo "parte significativa, altamente omogenea e unitaria di un esteso percorso formativo...in grado di assolvere una specifica funzione e di far perseguire specifici obiettivi cognitivi documentabili e capitalizzabili" (Domenica)

è un percorso altamente **strutturato** ma con caratteristiche di **flessibilità**  
(nella costruzione e nell'utilizzo)

i fattori costitutivi

(avvio, tema e sottotemi, -strumenti, abilità conoscenze competenza,  
esercizi di apprendimento -cognitivo e metacognitivo - verifiche, conclusioni)

sono insieme finalizzati a:

- sostegno al processo di apprendimento (mediazione)
- trasparenza dei risultati

(risultato della **ricerca** del docente e supporto alla **ricerca** del discente)

### CURRICOLI MODULARI

sono i curricoli organizzati per moduli di apprendimento

## Documento n.4

### L'idea di curricolo

(da Guarracino *Guida alla storiografia e didattica della storia* 1983)

definizione di Stenhouse 1975

“La programmazione di un **complesso di esperienze** elaborate dalla scuola, affinché gli alunni conseguano gli esiti culturali previsti, al massimo delle loro capacità”  
“il tentativo di **descrivere il lavoro osservato** nelle classi in modo che sia adeguatamente comunicato agli insegnanti e agli altri interessati ... il mezzo con cui l'esperienza fatta per mettere in pratica una proposta educativa diventi di dominio pubblico”

“In prima istanza un curricolo completo sarà semplicemente un modo di organizzare un corso di studi, con la sua successione e/o sviluppo parallelo e complementare delle diverse discipline di insegnamento. Nel senso più ampio del termine, il curricolo si riferisce a tutto il campo delle **esperienze di apprendimento** e ... va perciò molto al di là del campo scolastico; ma anche se ci si limita alle sole esperienze scolastiche ... questa nozione include con forza dei **momenti di integrazione e organizzazione**”

“l'organizzazione di un curricolo si differenzia nettamente dalla somma e dall'accostamento esteriore di materie distinte”

“la netta distinzione che passa fra un normale programma d'insegnamento normativo e centralizzato e una più flessibile programmazione di un **processo di formazione** specifico (di insegnamento/apprendimento) per un livello e per un **periodo limitato** ... che tenga conto più di quel che realmente accade nell'esperienza scolastica che del quadro delle istruzioni generali rivolte agli insegnanti”

“In ogni caso un curricolo dovrà constare almeno dei seguenti quattro elementi:

- a) la conoscenza delle **situazioni** reali in cui si opera
- b) l'enunciazione degli **obiettivi** educativi ... **precisi definiti operativi**
- c) la scelta e l'**organizzazione delle esperienze con le quali raggiungere gli obiettivi**
- d) la messa in opera di adeguati criteri di verifica del conseguimento degli obiettivi ...”

“Programmare un curricolo significa, dunque, non andare subito diritto verso gli obiettivi ultimi, ma **scomporre, analizzare, cercare rapporti di successione, precedenza, complementarietà, concorrenza fra le sue diverse parti**. La programmazione del curricolo ha, in particolare, la funzione di far uscire dalla opposizione un po' rigida fra programmi ufficiali precostituiti e creatività degli insegnanti e delle loro classi adattata alle condizioni effettive del lavoro”

“La logica del curricolo può trasformare i programmi in semplici **istruzioni per rendere confrontabili e cumulabili esperienze diverse** e può permettere agli insegnanti meglio dotati di uscire dal campo dell'artigianato di gran classe”

**“Le teorie del curricolo hanno indirettamente contribuito a mettere in crisi il modello politico-nazionale di insegnamento della storia”**

“Proprio mentre la storia diventava per la prima volta unitaria e mondiale, nel corso del XX secolo, si veniva perdendo la convinzione che essa possedesse un senso trasparente; allo stesso tempo la storiografia allargava e complicava sia in estensione (preistoria, storia extraeuropea) che in profondità il proprio oggetto, rendendo sempre più improbabile una sua lettura globale e unitaria. Al posto della storia, al singolare, abbiamo perciò una nebulosa di **problemi storici** ... in corrispondenza, le teorie didattiche del curricolo parlano sempre più spesso di programmazione multidisciplinare e di obiettivi, cognitivi e affettivi, che avvicinano le diverse materie; in secondo luogo, al posto del programma globale, la sequenza cronologica dei contenuti, troviamo un **sistema più elastico** di unità didattiche, **centrate su un problema determinato e su una sequenza formale di obiettivi intermedi**”

“al metodo di insegnamento fondato sulla narrazione degli avvenimenti, che presuppone una storia facile e che non problematizza il passaggio dalla conoscenza dei fatti alla analisi dei problemi, si deve poi sostituire una analitica classificazione gerarchica degli obiettivi, che dia **il posto e la sequenza corretta alla costruzione dei concetti, all’elaborazione dei dati, alla ricerca delle relazioni** ...ciò che vi è di notevole ..è che va nella stessa direzione dell’effettivo operare della **storia** strutturale”

“la programmazione del curricolo favorisce una maggiore attenzione ad usare in maniera appropriata tutti quei mezzi che servono per il raggiungimento di ciascuno dei livelli...”

## Documento n.5

### I punti di riferimento e le buone pratiche

Anni	Riforme e interventi istituzionali	Dibattito sulla didattica	Didattica della storia Letteratura e sperimentazioni
Anni 70		Curricoli Tassonomie (Bloom) Unità didattiche Cognitivismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1973 Braudel <i>Scritti sulla storia</i></li> <li>• 1973 Lefebvre <i>La storiografia moderna</i></li> <li>• Pro e contro i <b>libri di testo</b></li> </ul>
1978			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mattozzi: insegnamento come <b>ricerca</b></li> <li>• Lamberti: <b>laboratorio</b> come luogo e modo attrezzato (testo costruito)</li> </ul>
1979	• Programmi Scuola Media		
1980			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guarracino: <i>Storia e insegnamento della storia</i> la storia nel <b>processo</b> formativo <b>logica studente</b> il curriculum <b>storia e scienze sociali</b></li> </ul>
1981			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convegno di Venezia: molteplicità delle <b>fonti</b> (anche TV)</li> <li>• Guarracino <i>Il racconto e la ragione</i> la storia alla scuola elementare</li> </ul>
1982			
1983			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guarracino: <i>Guida alla storiografia e didattica della storia</i> storia e <b>curricolo scolastico</b> il curriculum</li> <li>• Fondazione <b>LANDIS</b> Laboratorio nazionale didattica storia</li> </ul>
1984			
1985	• Programmi Scuola Elementare		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brusa: <i>Guida al manuale di storia</i> il libro di testo come <b>risorsa</b> <b>esercizi con i linguaggi logici</b></li> <li>• Cavalli <i>Il tempo dei giovani</i> storia biografia <b>quotidianità</b></li> </ul>
1986			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mattozzi <i>Le categorie fondamentali</i> Corso di formazione al DDS inizio ricerca sugli <b>operatori cognitivi</b></li> </ul>
1987			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quaderno area IRRSAE per PPA 1°ed.</li> </ul>
1988	• Avvio Progetto 92 Istituti professionali	Curricoli modulari Moduli di apprendimento Stili cognitivi Costruttivismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quaderno area IRRSAE per PPA 2°ed.</li> </ul>
1989			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mattozzi Corsi di formazione MPI DGIP IRRSAE ER inizio ricerca <b>moduli apprendimento</b> storia in seguito anche DGIC e DGIT fino al 1996 con produzione di 14 moduli</li> </ul>

1990			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mattozzi</li> </ul> <p><i>La cultura storica: un modello di costruzione operatori conoscenza storica</i></p> <p><b>cultura storica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• • Mattozzi</li> </ul> <p><i>Un curriculum per la storia (elementare)</i></p>
1991	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programmi Brocca Biennio superiori</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mattozzi:</li> </ul> <p><i>Storia educazione temporale nella scuola</i></p> <p><b>operatori</b> cognitivi ingresso dei bambini nella storia</p>
1992	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programmi Brocca Triennio superiori</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quaderno area IRRSAE per PPA 3°ed.</li> </ul>
1993	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nuovo ordinamento Istituti professionali</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brusa</li> </ul> <p><i>La programmazione di storia</i></p> <p><b>complessità</b> scuola media</p>
1994			
1995			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ricerca IRRSAE ER</li> </ul> <p>Insegnamento apprendimento storia Novecento alle superiori</p>
1996	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decreto Berlinguer Storia Novecento</li> </ul>		
1997	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nuovi programmi di storia negli IP</li> <li>• Costituzione Commissioni provinciali di storia e équipes tutoriali</li> <li>• Documento della Commissione dei Saggi</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corso formazione IRRSAE ER</li> </ul> <p><i>Le rilevanze storiografiche e la progettazione dei curricula di storia del Novecento</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• • <b>Documento</b> <i>Dalla storia alle storie 1</i></li> <li>• Quaderno Viaggi di Erodono tutto sulla <b>storia mondiale</b></li> </ul>
1998	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documento sui saperi essenziali per la formazione di base</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cajani Mattozzi</li> </ul> <p>Corsi di formazione MPI DGSM Inizio ricerca sulla storia mondiale fino al 2000</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• • <b>Documento</b> <i>Dalla storia alle storie 2</i></li> <li>• • Brusa</li> </ul> <p><i>Verso i nuovi programmi di storia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fondazione Associazione <b>CLIO 92</b></li> <li>• Ricerca IRRSAE ER</li> </ul> <p>Insegnamento apprendimento storia Novecento alle medie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Corso formazione IRRSAE ER</li> </ul> <p><i>Le storie degli altri nel Novecento: Africa subsahariana, vicino oriente, India, Cina, America latina (98-99)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tesi</b> sulla Didattica della storia dell'Associazione CLIO</li> </ul>
1999			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminario IRRSAE ER</li> </ul> <p>risultati ricerca sull'immaginario dei <b>bambini</b> e dei ragazzi SE – SM Bologna</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• • Brioni Rabitti</li> </ul> <p><i>Proposta per la scuola dell'obbligo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• CD <i>Il Novecento e la storia</i> a cura dell'MPI – Direzione scientifica L.Cajani</li> </ul>
2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documento su Competenze e curricula</li> <li>• Commissione studio per programma di riordino dei cicli</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• • <i>Proposte INSMLI</i></li> <li>• Cajani</li> </ul> <p><i>Per un insegnamento della storia mondiale</i> <i>Apologia per l'insegnamento della storia mondiale</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• CD <i>Insegnare storia</i> a cura dell'MPI – Direzione scientifica I.Mattozzi</li> <li>• Corso formazione IRRSAE ER</li> </ul> <p><i>Globalizzazione e storia mondiale</i></p>



## Documento n.6

### I NUOVI CURRICOLI DI STORIA: ALCUNE QUESTIONI (Flavia Marostica IRRSAE ER)

*Il cambiamento ... può sconvolgere gli insegnanti e sconcertare i genitori che hanno sempre inquadrato la scuola nel blocco monolitico delle loro certezze...*

*Il cambiamento richiede un ripensamento, una nuova stima e una rivalutazione delle prassi consolidate e mette in discussione ciò che è sempre stato fatto ed accettato ...*

*RELAZIONE EUROPEA SULLA QUALITÀ DELL' INSEGNAMENTO SCOLASTICO Sedici indicatori di qualità (maggio 2000)*

#### 1. Considerazioni generali

Con questo titolo si è svolto a Bologna il 3 ottobre 2000, la mattina nell'Aula Magna dell'Università (Santa Lucia) e il pomeriggio al Liceo Righi, un Convegno di aggiornamento/formazione in servizio, organizzato congiuntamente dal Servizio metodi e tecniche della ricerca e della sperimentazione educative dell'IRRSAE ER all'interno del *Progetto ESSE Didattica della storia e delle scienze sociali*, dal CIRE (Centro interdipartimentale di Ricerche Educative) e dal DDS (Dipartimento di Discipline Storiche) dell'Università di Bologna.

Obiettivo dell'incontro era un confronto, alto e allargato, tra tutti i soggetti coinvolti nella ricerca in didattica della storia - dall'Università agli IRRSAE, dal MPI agli Istituti storici della Resistenza, dalle Associazioni disciplinari e professionali alle Scuole dell'autonomia di ogni ordine e grado - per approfondire alcune questioni e per raccogliere contributi utili per:

- la riconversione, nel breve periodo, dei programmi in attuazione in curricoli organizzati in funzione della costruzione di abilità, conoscenze, competenze di base e trasversali,
- la definizione dei Piani dell'Offerta Formativa, per quanto riguarda la qualità dell'offerta nell'ambito della didattica disciplinare
- gli sviluppi del dibattito più ampio per la stesura dei nuovi curricoli in vista dall'attuazione del riordino dei cicli.

Il nuovo anno scolastico è, infatti, caratterizzato da un lato dall'avvio della piena realizzazione dell'autonomia scolastica e da un altro lato dalla preparazione dell'attuazione del riordino dei cicli e dei nuovi curricoli organizzati per abilità, conoscenze, competenze di base e trasversali. Diventa, quindi, improrogabile nelle scuole, in questa fase interessante ma anche complessa di trasformazioni, un significativo sforzo di rivisitazione delle discipline e di ricerca nelle didattiche disciplinari che richiedono un grande, anzi straordinario, impegno culturale e professionale. Diventa, altresì, urgente mettere in rete le elaborazioni fatte in diverse sedi, comprese quelle istituzionali, per approfondire, portare a sintesi, tradurre in precise proposte a carattere disciplinare e trasversale, con il maggior grado di consenso possibile e con il contributo determinante della elaborazione della scuola reale, un percorso che è stato segnato da elaborazioni importanti come:

- il Documento che è scaturito dai lavori della cosiddetta Commissione dei Saggi, *Conoscenze fondamentali nelle scuole per i prossimi decenni*, del maggio 1997, che ha segnato l'avvio del dibattito,
  - il Documento del Gruppo ristretto di Saggi, *I contenuti essenziali per la formazione di base*, del marzo 1998,
  - il Documento del Gruppo di studio tecnico del MPI, *Competenze e curricoli: prime riflessioni*, dell'aprile 2000,
  - la *Sintesi* dei Gruppi di lavoro della Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli di istruzione del 12 settembre 2000
  - ora anche dal *Programma quinquennale di progressiva attuazione della legge 30/2000 di riordino dei cicli di istruzione* approvato dal Consiglio dei Ministri il 3 novembre,
- oltre che da importanti tappe di tipo normativo quali, per citare solo quelle più importanti:
- la Legge 9 del 1999 con l'elevamento dell'obbligo scolastico,
  - il Decreto 275 del 1999 con il regolamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche,
  - la Legge 144 del 144 con l'obbligo formativo e i percorsi di istruzione tecnica superiore,

■ la legge 30 del 2000 con il riordino dei cicli scolastici.

Con questa duplice attenzione, dunque, l'elaborazione delle scuole e l'elaborazione a livello nazionale, e nella convinzione della enorme ricchezza che non può non venire dalla messa in rete di livelli diversi ma complementari di lavoro sulle stesse questioni, l'IRRSAE ER (nelle persone di chi scrive in qualità di Responsabile del Progetto, di Claudio Dellucca e Mauro Levratti che collaborano al Progetto e di Antonio Damiano Responsabile della Segreteria del Servizio), per svolgere il suo ruolo istituzionale di supporto e di sostegno alla ricerca e alla riflessione delle scuole, ha organizzato il Convegno e ha invitato alla partecipazione da un lato i soggetti che in questi ultimi anni hanno dato, senza ombra di dubbio, i contributi più significativi nel percorso di definizione dei nuovi curricula di storia a livello nazionale, da un altro lato le scuole statali e non statali di ogni ordine e grado della regione ovvero i docenti di storia compresi quelli impegnati nell'educazione degli adulti di cui, anzi, è stata caldeggiata una significativa partecipazione.

Per rendere, anzi, più significativo lo scambio di contributi per un verso è stata cura attenta dell'Istituto predisporre, anche sulla base delle precise indicazioni dei relatori, un numero non indifferente di testi pubblicati recentemente sui temi in discussione (si veda la tabella 1 con l'elenco dei materiali messi in cartella), per un altro verso è stata segnalata ai Dirigenti scolastici l'importanza delle elaborazioni dei Docenti delle scuole ed è stata cortesemente sollecitata la loro collaborazione nella predisposizione della esposizione delle ricerche e delle esperienze maturate finora nelle loro scuole.

Per rendere, infine, ancora più ricco di stimoli l'incontro, è stata data la possibilità, per presentare la loro produzione di grande interesse sui temi in discussione, di allestire tre banchetti, uno all'IRRSAE Puglia con il testo di Antonio Brusa Anna Brusa Marco Cecalupo *La terra abitata dagli uomini (Didattica storica interculturale)*, uno degli Istituti storici della Resistenza con le loro elaborazioni sui curricula di storia tra le quali la più recente *Il curricolo verticale di storia* di Mario Pinotti allora in corso di pubblicazione su *Italia contemporanea*, uno dell'Associazione Clio 92 con il testo curato da Paolo Bernardi Enzo Guanci Lina Santopaulo *Oltre la solita storia: nuovi orizzonti curricolari*. I tre banchetti sono stati visitati da un numero altissimo di presenti e hanno distribuito praticamente la quasi totalità dei materiali (davvero molti) esibiti.

Una conferma questa dell'interesse e della motivazione che hanno portato al Convegno un numero davvero straordinario di persone, circa settecento, se si pensa che si trattava di un incontro che riguardava una e una sola materia, e che induce, insieme con la constatazione dell'attenzione concentrata e costante con cui sono state seguite le comunicazioni del mattino e l'ordine e la partecipazione costruttiva che hanno connotato i lavori del pomeriggio, il fondato motivo di ritenere di essere arrivati alla stragrande maggioranza delle scuole della regione che nell'anno scolastico 2000-2001 sono circa 650, una ottantina delle quali non statali.

## 2. La ricerca e le proposte dell'Università, delle Associazioni, degli IRSSAE

Il saluto e l'avvio dei lavori sono stati svolti da Franco **Frabboni**, Presidente dell'IRRSAE ER e del CIRE, che ha ringraziato il Servizio per il lavoro appassionato ma rigoroso e puntuale che sta facendo sulla didattica della storia e delle scienze sociali e ha riconosciuto che il settore della storia sta portando un contributo molto vivace e davvero determinante nel passaggio dai programmi ai curricula per competenze nella scuola dell'autonomia e del riordino dei cicli, non solo nel suo specifico, ma anche in chiave trasversale.

Chi scrive, invece, ha scelto, in un ragionamento intitolato *Dalla letteratura didattica alla didattica disciplinare*, di introdurre le comunicazioni del mattino, focalizzando l'attenzione su tre questioni essenzialmente, in riferimento alle quali sono state poste ai relatori e anche alle scuole una serie di interrogativi.

La prima questione. In molti luoghi viene chiesto alla scuola di assumere come obiettivo prioritario la costruzione nei giovani della capacità di essere flessibili. La parola è provocatoria, ma è una questione molto importante. Quindi il **primo** interrogativo è proprio questo: in una società caratterizzata dalla complessità, che vive cambiamenti sempre più rapidi e pervasivi e nella quale il diverso è sempre più presente, in che misura e in che modi la storia può contribuire a mettere i giovani in grado di essere flessibili?

Seconda questione. Uno degli elementi di ansia consiste nel fatto che esistono in questa fase due livelli di elaborazione: uno nazionale e uno locale (la singola istituzione scolastica). Il lavoro è intenso, ma c'è il rischio della sfasatura. Per il livello nazionale i punti di riferimento obbligati sono i

documenti e le leggi elencati nel precedente paragrafo. In particolare nella *Sintesi* del 12 settembre ci sono alcuni punti specifici per la storia:

- il gruppo n° 8 (obbligo) sostiene che i primi due anni della secondaria dovrebbero essere conclusivi per le discipline dell'area dell'equivalenza e dovrebbero essere organizzati in continuità con la scuola di base; la storia sistematica dovrebbe così terminare nel 2° anno; vengono inoltre avanzate ipotesi anche per il triennio successivo,
- il gruppo n° 7 (curricoli) ha individuato una serie di criteri ai quali dovrebbero ispirarsi i curricoli (il primo di questi è quello della essenzialità) e ha affermato che nella seconda parte della scuola di base dovrebbe avere inizio la sistemazione degli oggetti di conoscenza per "scaffali disciplinari" in un arco di tempo di almeno 4 anni; è individuata così un'ipotesi di verticalità che si articola in 3 fasi:
  - fase della grammatica, dei prerequisiti ;
  - fase della conoscenza organica e sistematica, storia generale;
  - fase relativa agli approfondimenti nel triennio.

Per il livello locale. Le scuole dell'autonomia sono soggetti di ricerca anche sul piano metodologico-disciplinare al pari di tanti altri soggetti e sono tenute a progettare l'insieme dell'offerta formativa, compresa quella sui curricoli disciplinari, con la responsabilità di individuare i supporti che possono garantire gli apprendimenti dei ragazzi e con lo scopo di essere luogo d'incontro di tre tipologie di saperi: sapere quotidiano informale, sapere esperto formale, sapere didattico.

Ecco allora il **secondo** interrogativo: essendoci, nella transizione, due canali paralleli di elaborazione, nelle scuole - che debbono comunque decidere ed attuare, mentre a livello nazionale ci sono i lavori in corso - come orientarsi nell'insegnamento della storia o almeno come non disorientarsi? Come far tesoro delle elaborazioni in fieri a livello nazionale? E il **terzo** interrogativo: per farsi carico in particolare dell'apprendimento dei bambini e dei ragazzi, come supportare la costruzione di competenze e conoscenze con le risorse messe a disposizione dalla disciplina storica?

Terza questione. Tutti i documenti usano alcune parole chiave solo apparentemente semplici e che aprono interrogativi fondamentali. Riducendo, esse sono le seguenti:

- **curricolo**: tra i diversi significati quello che interessa in questa sede è quello relativo alle scelte mirate a sostegno dell'apprendimento dei ragazzi; il **quarto** interrogativo potrebbe allora essere: come può essere un curricolo minimo praticabile e significativo, in grado di garantire una formazione storica di base, una mappa di conoscenze permanenti e integrabili perché si possiedono gli strumenti per farlo?
- **disciplina**: è un sistema organico di conoscenze e un sistema di ordinamento delle conoscenze, quindi lavorare con le discipline vuol dire lavorare con le conoscenze di quella disciplina; è fondamentale, allora, avere ben presenti i risultati della ricerca scientifica odierna, nel nostro caso della storiografia contemporanea per evitare quelli che Mattozzi chiama i "fossili concettuali". Il **quinto** interrogativo non può non essere: cosa è la storiografia oggi ?
- **nuclei fondanti**: sono le macroconcettualizzazioni di fondo di una disciplina che diventano strumenti di lettura della realtà e quindi strumento di costruzione delle competenze. Il **sesto** interrogativo allora è: quali sono i nuclei fondanti che possono servire per costruire un curricolo di storia oggi alla luce della ricerca storiografica contemporanea? In particolare quali sono gli organizzatori cognitivi che possono anticipare la costruzione di altre conoscenze ?
- **conoscenze**: finalmente non si parla più di contenuti, ma di conoscenze ovvero di informazioni elaborate da operatori cognitivi (dichiarative, procedurali, pragmatiche). Il **settimo** interrogativo è: se la storia è un sistema organizzato di conoscenze e se deve esserci un certo momento del curricolo in cui si affronta il sistema delle conoscenze chiamato storia, cosa vuol dire "storia sistematica" ? cosa vuol dire "storia generale" ? come si può individuare una curricolazione delle conoscenze, evitando le ripetizioni? e, se le conoscenze sono informazioni elaborate e organizzate, come fare una curricolazione delle operazioni di pensiero che consentono di costruire le conoscenze?
- **competenze**: le più chiare sono le definizioni brevi ("conoscenze in azione") e quelle elaborate in sede non scolastica ("insieme di risorse di cui un soggetto deve disporre per affrontare efficacemente la vita e il lavoro", "insieme di potenzialità, di risorse che si acquisiscono non solo con l'apprendimento ma continuamente"). L'**ottavo** interrogativo da porre è: quali competenze l'insegnamento-apprendimento della storia può costruire o contribuire a costruire? quali entro i 9 anni dell'obbligo? quali nei 3 anni terminali della secondaria?

**Ultimo interrogativo di fondo** per concludere. Un vecchio articolo di Mattozzi del 1978 aveva in dedica una frase di Goethe che diceva "D'altronde detesto tutto ciò che mi istruisce soltanto,

senza ampliare o accrescere immediatamente la mia attività". C'è da chiedersi se è possibile oggi finalmente avere un curriculum di storia in grado di convincere gli studenti a impegnarsi in qualcosa che non solo è utile perché dà loro ricchezza e profondità di strumenti, ma anche è in grado di appassionarli e di suscitare in loro interesse e amore ?

Nella Sintesi dei Gruppi di lavoro della Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli di istruzione presentata il 12 settembre 2000 è ipotizzata una strutturazione dell'intero curriculum di 12 anni (7 del ciclo primario e 2+3 del ciclo secondario) in tre fasi:

- la prima riservata all'acquisizione degli "strumenti che ne permettono la conoscenza" (grammatica della disciplina)
- la seconda, da collocare "nella parte terminale del ciclo di base ... e nei primi due anni del ciclo secondario", alla "conoscenza organica della materia" o "conoscenza **sistematica**"
- la terza nel triennio terminale del ciclo secondario ai "percorsi che consentono **approfondimenti** particolari" su "nodi metodologici e contenutistici ritenuti cruciali".

Tuttavia. Nonostante la diffusa abitudine di presentare le ipotesi curricolari, partendo dal primo segmento di percorso scolastico, nell'impostazione dei lavori del Convegno è stata fatta la scelta di seguire un altro ordine (dal Novecento alla Nuova storia generale alla Storia mondiale alle Nuove tecnologie alle Operazioni cognitive e ai Quadri di civiltà) che, a partire dalle esigenze di correttezza storiografica nella trattazione del Novecento e dalla opportunità di non disorientare i ragazzi con impostazioni divergenti e non omogenee in riferimento ai diversi periodi storici da trattare, intendeva motivare e argomentare le scelte per la definizione dei nuovi curriculum di storia. Non si tratta, per altro, come è evidente in tutte le comunicazioni, di secondarizzare l'insegnamento della storia, ma di partire dalle finalità e dagli obiettivi generali dell'insegnamento della storia per articolare l'intero percorso in modo funzionale al conseguimento pieno di essi.

Anche in questa breve esposizione è stato mantenuto lo stesso ordine di ragionamento, pur distinguendo tre aspetti, per altro complementari, e senza alcuna neppure minima pretesa di affrontare l'intera gamma di questioni connesse con i nuovi curriculum che sono di portata ben più ampia e complessa.

## 2.1. Le tre fasi dei curriculum

Per superare una delle caratteristiche che pesano sull'attuale insegnamento della storia, la ciclicità ovvero la ripetizione per tre volte della storia generale, Cesare Grazioli dell'ISTORECO (Istituto storico della Resistenza) di Reggio Emilia nella sua comunicazione **Il Novecento** propone che la storia generale nei nuovi curriculum sia insegnata/appresa "una volta sola e bene" e con una grande attenzione all'età evolutiva dei bambini/ragazzi; in particolare che la storia del Novecento (con la quale comunque i giovani dovranno cimentarsi almeno due volte, alla fine della parte sistematica e alla fine dell'intero percorso scolastico), per ragioni prima di tutto storiografiche, sia insegnata/appresa non per "sequenze monolineari", ma in modo "modulare/reticolare". Di conseguenza, se non si vuole disorientare gli studenti con un insegnamento/apprendimento del Novecento disomogeneo rispetto la prassi didattica precedente, è inevitabile "rivedere" anche tutta la storia dei periodi precedenti.

La storiografia, infatti, che ricostruisce il Novecento configura il secolo come un "grappolo di temi", di "grandi scenari": è il secolo della rivoluzione demografica che vede il passaggio dal regime tradizionale a quello moderno, è il secolo della transizione dall'industrialismo al postindustrialismo e da un modello ad un altro di organizzazione della società, è il secolo della trasformazione dello stato attraverso le guerre, lo scontro delle ideologie, la spaccatura tra diverse zone del mondo, la decolonizzazione, la globalizzazione, è il secolo delle masse che diventano soggetti della storia e si diversificano in una pluralità di soggetti titolari di cittadinanza. Poiché ciascuno dei fenomeni evidenziati dalla storiografia ha caratteristiche processuali peculiari (si può parlare di secolo a geometrie variabili), le conseguenze sul piano didattico sono che ciascuno di essi richiede una diversa periodizzazione del secolo e può essere collocato su scale spaziali assai diversificate che vanno da quella mondiale a quella locale, ma sempre comunque in scale temporali grandi o di lunga durata, dal momento che nessuno di essi può essere preso in considerazione nel tempo breve. Lavorare su questi fenomeni consente di acquisire "uno sguardo di insieme", di impadronirsi del "senso generale del secolo", che successivamente può venire integrato arricchito riorganizzato, ed è l'unico modo in cui è possibile affrontare l'intero secolo e in modo storiograficamente corretto.

Antonio Brusa dell'Università di Bari e di Pavia ha iniziato la sua comunicazione sul *La nuova storia generale*, affermando che il problema delle modalità di selezione di cosa è importante insegnare non è un problema nuovo, almeno da quando, a partire dagli anni sessanta, la storiografia ha cominciato a cimentarsi con la complessità e si è arricchita sia per temi che per soggetti di osservazione ed è andata in crisi la sua "unicità" per la pressione di "altri" (popoli, paesi, società del mondo) di cui non si poteva più non parlare: "il passato è diventato immenso". Solo che, mentre finora la scelta era demandata al singolo docente, ora la selezione si pone come "problema pubblico".

Per evitare sia il criterio del "politicamente corretto" o della "par conditio" in base al quale se si parla di Robespierre non si può non parlare della Vandea, sia quello della "unicità della Storia" secondo il quale la storia non si può altro che bignamizzare e per evitare anche una forma di nuovo enciclopedismo impraticabile e perciò frustrante che ha caratterizzato negli ultimi dieci anni la vita della scuola, bisogna avere chiarezza che in questa sede l'unica finalità da assumere è la formazione dei giovani e la comprensione da parte loro che la disciplina è bella e dà loro molte risorse: la storia, infatti, deve servire prima di tutto a dare **strumenti di orientamento** (nel presente e per il futuro), una bussola, una mappa nuova, in termini di tempo spazio profondità, di ricostruzione e interpretazione del mondo, a partire dal punto di vista di oggi e dalla cultura comune contemporanea: questa mappa del passato può essere chiamata "nuova storia generale" e può servire a orientare, attraverso quelle che tutti gli storici individuano come le periodizzazioni elementari del passato, le due grandi cesure/ spaccature traumatiche che sono:

- la rivoluzione del neolitico
- la rivoluzione industriale

che individuano in accumulo, non in successione, tre diverse forme di società:

- società di nicchia
- società agro-pastorali con nomadi e sedentari
- società industriali.

ciascuna delle quali istituisce un particolare rapporto tra l'uomo e l'ambiente.

L'uomo moderno sovrappone in sé tutte le conquiste di tutte queste tappe.

Perché questa mappa non si limiti a ricostruire, ma sia in grado anche di tradursi in acquisizione di competenze ovvero nel possesso di una **mappa intellettuale** che permetta di organizzare le informazioni, il bambino/ragazzo deve strutturare il senso del tempo attraverso la ricerca fatta dagli storici che appunto sul tempo hanno lavorato. Come sostiene Lucien Febvre, la percezione del tempo è la "percezione delle differenze": questo deve essere l'obiettivo principale dell'insegnamento della storia. Il tempo, infatti, è confronto tra conoscenze e percezione delle differenze tra esse. Lavorando in questo confronto tra diverse società e percependo le differenze il giovane impara a costruire nella propria mente prima di tutto una sorta di scaffale elementare fatto di caselle diverse, corrispondenti alle diverse società esaminate, in cui può inserire e sistemare le cose che sa e che impara. I giovani, infatti, sono portatori di molte informazioni che vengono dai saperi quotidiani (famiglia, amici, televisione, cinema, computer, telefonini...) alle quali si aggiungono altre dalla scuola. Se rimangono ammassate nel "mucchio selvaggio" e non vengono ordinate non sono utilizzabili. Il compito della scuola è di strutturare le informazioni in modo che si trasformino in conoscenza precisa che ha funzione di organizzazione rispetto le altre conoscenze. Questo è il significato dell'insegnamento della storia.

Risulta così chiaro anche il rapporto tra **curricolo nazionale e curricolo locale**: alcune proposte sensate, fatte dagli storici, che devono poi essere interpretate e adattate alla realtà dei diversi gruppi in apprendimento, per far in modo che i ragazzi apprendano non tutto ciò che è importante, ma le differenze. Capire le differenze è il programma di base. La parte di approfondimento viene scelta dopo; ma non deve essere un obbligo, ci vuole flessibilità.

È necessario, infine (the last, but not the least), far capire che la storia non solo è utile, ma è anche bella e fare in modo che i giovani diventino curiosi di storia dopo, nella vita.

Dalla constatazione della sensazione di essere finalmente ad una svolta dell'insegnamento della storia in grado di valorizzare alcune esperienze innovative fatte, ma anche di chiudere con una tradizione di stampo ottocentesco, è partito Ivo Mattozzi dell'Università di Bologna e di Bolzano nella sua comunicazione su *Le operazioni cognitive e i quadri di civiltà* in cui ha focalizzato il ragionamento sull'avvio agli studi storici per i bambini della nuova scuola primaria.

Nelle tre fasi individuate per i nuovi curricoli è evidente l'intento di pensare ad un percorso in cui vengono in ciascun segmento capitalizzate precise competenze e conoscenze capaci di essere integrate con quelle dei segmenti successivi. Se, dunque, si prevede nel terzo segmento la lettura di opere storiografiche esperte e approfondimenti tematici e settoriali e nel secondo, che si conclude con il biennio iniziale di scuola secondaria, la conoscenza delle "grandi trasformazioni del mondo" e delle "le grandi durate", è necessario chiedersi cosa proporre nel primo segmento per avviare i bambini allo studio della storia "in modo **motivato e attrezzato**" o, in altre parole, con la curiosità di cimentarsi con lo studio sistematico della storia e con gli schemi e modelli concettuali necessari per farlo.

La storia, infatti, è in grado di alimentare i processi cognitivi, soprattutto se si avvale anche delle nuove tecnologie dell'informazione: nei testi le conoscenze storiche sono costruite mediante operazioni mentali e mediante le fonti, sono organizzate da operazioni cognitive e schemi di conoscenza "che attivano il rapporto tra presente e passato". Le concettualizzazioni, infatti, sono state elaborate dagli storici che hanno istituito una relazione tra il loro presente in cui hanno elaborato le proprie rappresentazioni e il passato che hanno voluto rappresentare.

Da un altro lato è importante lavorare sulla visione che i bambini hanno della disciplina e più in generale dell'ambito disciplinare: è, così, indispensabile costruire il concetto di "**passato storicizzabile**" e formare il concetto di "**conoscenza storica**": "la storia non è il passato, ma ... una rappresentazione costruita da qualcuno rispetto a qualcosa del passato", compresa la storia generale. Solo così i bambini, cimentandosi a decodificare testi e a leggere le fonti, possono capire che, oltre la storia che studiano a scuola, c'è anche altra storia; e imparano, inoltre, a usare procedure corrette, a costruire un "sistema di conoscenze", ad acquisire abilità operative funzionali all'organizzazione spaziale e temporale delle informazioni.

Ma i bambini vanno impegnati "in ricerche su campi tematici e orizzonti temporali adeguati al loro livello di competenze", prima mediante le fonti e dopo nella costruzione di "**quadri di civiltà**" che sono gli scenari/contesti e rappresentano il passaggio verso la storia sistematica. Dalle esperienze del presente percepita immediatamente dai bambini, gli orizzonti temporali via via si allargano e sono possibili delle generalizzazioni, dal passato della classe e biografico (che è di pochissimi e pochi anni) al passato degli adulti (che può essere di qualche o più decenni, a seconda del numero delle generazioni che si prendono in considerazione) fino all'idea di secolo e poi alla ricostruzione di modelli di società altre ovvero quadri di civiltà intesi come "rappresentazione coerente della vita collettiva di un gruppo umano" fino alla costruzione dell'idea di "passato del mondo". Il repertorio di quadri dovrebbe dare l'idea che in ogni continente ci sono stati "gruppi umani e popoli di cui si può ricostruire la storia", dare la capacità di rilavare le analogie e le differenze nella sincronia e nelle durate, fornire un repertorio di "**modelli di conoscenza**", "schemi cognitivi" in grado di essere trasferiti in altri luoghi, costruire una "mappa spazio-temporale" in grado di essere in ogni momento integrata ed arricchita. La funzione formativa dei quadri di civiltà è quella di costruire in concetto di passato storicizzabile, di costruire una prima rete di conoscenze e un primo repertorio di modelli di conoscenza, un primo embrione di "concetti pertinenti all'area geo-storico-sociale": hanno, quindi, una funzione strategica.

Il lavoro con i bambini va fatto su fonti iconiche, su descrizioni ma anche su fonti museali e territoriali (i resti materiali), testi storici divulgativi, software multimediale, in modo da assecondare le modalità di conoscenza proprie dei bambini e da dare dignità anche ai saperi altrove appresi nella vita quotidiana.

## 2.2. Due scelte irrinunciabili per la costruzione dei nuovi curricoli di storia

Un po' da tutte le comunicazioni e dai modi stessi di porgere i ragionamenti sono emerse due istanze tanto comuni forti convincenti da assumere il carattere di opzioni non eludibili nella definizione dei nuovi curricoli di storia.

Prima scelta. Con lucida passione Luigi Cajani dell'Università La Sapienza di Roma nella sua comunicazione *Per un insegnamento della storia mondiale* ha fornito con ampiezza le motivazioni storiografiche a sostegno di una storia generale che sia mondiale, a partire dalla constatazione che per la prima volta in molti anni a livello italiano, ma non soltanto, l'insegnamento della storia sta tornando come uno degli elementi centrali nella discussione sulla riforma della scuola: in Italia è stato importante il Decreto Berlinguer sulla storia del Novecento, mentre a livello internazionale da una decina di anni sta entrando in crisi un modello di insegnamento della storia, fonda-

talmente inteso come strumento per formare consenso ai vari stati nazionali o (nel caso dell'Europa postbellica) alla nuova realtà europea e si sta tornando ad una visione in cui l'insegnamento della storia è più connesso ai risultati e agli obiettivi della storiografia.

È interessante ripensare alla storia dell'insegnamento della storia in Europa che ha circa **trecento anni**. All'inizio c'è la storia delle quattro monarchie (Assiro- Babilonesi, Persiani, Greci e Romani), basata su quella che era considerata la principale fonte storiografica, ovvero la Bibbia, e che si lega all'ideologia dell'Impero che, tramite il Sacro Romano Impero di nazionalità tedesca, è stata viva fino al Settecento. Agli inizi del Settecento, questo modello comincia a traballare perché le esigenze di legittimazione avanzate dagli Stati (Francia e Germania) suggeriscono di ampliare questo quadro alle varie storie, diciamo nazionali. Quindi noi vediamo i primi manuali di storia affiancano, alla storia delle quattro monarchie, una storia comunque universale, una serie di storie locali (Francia, Prussia, Baviera, Assia etc...).

Questo ampliamento entra rapidamente in crisi di fronte ad un'esigenza, portata avanti soprattutto dagli storici inglesi, i quali, negli anni venti del Settecento, producono la prima **Storia Universale** in ventitré volumi dopo una vastissima ricerca basata su **fonti non solo europee**, ma anche di altre parti del mondo che proprio in quegli anni cominciano a entrare in contatto con gli europei. Questa grande opera, che viene presto tradotta in francese e in tedesco, da un lato sposta l'attenzione degli storici dall'Europa al resto del mondo e dall'altro si innesta con un'altra esigenza, questa volta di carattere filosofico, che emerge con l'Illuminismo, ovvero il Cosmopolitismo. Alla fine del Settecento c'è una vasta produzione di manuali, tutti quanti di storia universale. In uno, quello di Schloezer, leggiamo che bisogna insegnare storia per formare l'individuo/cittadino del mondo, senza orgoglio nazionale.

Questa tendenza dura molto poco, perché agli inizi dell'**Ottocento** il **nazionalismo** riprende l'insegnamento della storia e comincia a pretendere, diffondendosi in Europa tra gli anni venti e cinquanta, che la storia sia lo strumento fondamentale per formare i buoni patrioti. Tra il 1850 e il 1950, in tutta Europa, ci sono una serie di storie nazionali che servono anche a formare l'immagine del nemico che dovrà essere combattuto. Questa forzatura, di tipo nazionalistico, non ha riguardato solamente l'insegnamento della storia, ma anche la ricerca storica.

Quest'ultima tendenza ha caratterizzato fino a oggi l'insegnamento della storia in tutto il mondo, per cui invece di avere un insegnamento della storia, abbiamo un insegnamento di storie in cui i vari gruppi, sociali culturali religiosi statali, insegnano ciascuno la propria storia, talora ignorando la storia degli altri, talora combattendo la storia degli altri. Anche se, dopo la seconda guerra mondiale, in Europa si è diffuso, per impulso dei governi, un'immagine della storia più **europea** che non delle varie nazioni

Il clima di **globalizzazione culturale**, soprattutto a livello universitario, è nato prima della globalizzazione economica, nella seconda metà del Novecento e ha portato di nuovo a un'attenzione verso le storie di tutto quanto il mondo non verso la propria storia soltanto. A partire dagli anni **Sessanta**, soprattutto negli Stati Uniti e in Gran Bretagna, si sviluppa la ricerca nel campo della storia mondiale, in particolare della storia del Sistema Mondo, con risultati di grandissimo valore soprattutto negli **anni dal Novanta**, tanto è vero al Congresso mondiale quinquennale degli storici dell'estate 2000 il tema centrale è stato quello della storia mondiale: questo dimostra come ormai la dimensione mondiale della storia non soltanto sia acquisita a livello degli studiosi, ma costituisca un punto di riferimento irrinunciabile. Un altro dei temi del Congresso è stato, per la prima volta, l'insegnamento della storia, le modalità di insegnamento in un contesto ormai mondiale.

Ritornano probabilmente in parte le istanze che hanno ispirato gli Illuministi, ma ci sono anche in parte istanze nuove: cosmopolitismo e multiculturalismo, globalizzazione e mondializzazione. Storia mondiale non significa un'aggregazione di tante storie. Significa, invece, fare veramente un salto culturale che induca perdere di vista il centro, qualunque sia, e invece cerchi delle categorie, universalmente valide, per esaminare fenomeni universalmente validi. In un contesto di storia mondiale ci si accorge è che esiste un'assoluta **continuità**; potremmo dire più precisamente che esiste una triplice continuità:

- di tempo perché nessun frammento di storia può essere capito se non lo si vede dal Paleolitico fino ai giorni nostri,
- di spazio perché nulla, neanche il fatto più semplice e isolato di storia locale, può essere capito al di fuori di un contesto comparativo mondiale,
- concettuale, perché in realtà le chiavi interpretative della storia mondiale del sistema mondo sono sempre le stesse, non esiste nessuna differenza, tra studiare una società di nicchia e

studiare la società industriale avanzata, perché tutte queste società possono essere descritte sulla base di quattro chiavi interpretative fondamentali:

- la prima è il **rapporto uomo-ambiente** che naturalmente cambia a seconda delle situazioni, ma riguarda sempre le modalità con cui si affrontano i bisogni fondamentali, la produzione di cibo e di energia, etc...; questo aspetto permette, tra l'altro, di comparare e di riconoscere le somiglianze e le differenze,
- la seconda sono le dinamiche del potere, in termini di **rapporto potere - territorio**, ovvero, le dinamiche geopolitiche, le modalità con cui i vari gruppi umani hanno controllato le risorse, non solo la produzione, e hanno combattuto con altri gruppi umani per questo controllo (controllo politico diretto e controllo economico),
- la terza elemento è quello del potere all'interno di una società ovvero le modalità di **strutturazione del potere** a seconda dei vari gruppi sociali,
- la quarta è quello della cultura o dell'**immaginario immateriale e materiale**, le modalità con cui le varie società hanno risposto ad alcuni bisogni psicologici fondamentali (rapporto con la morte, col sovrannaturale, con le forme estetiche etc...).

Queste quattro categorie consentono, non soltanto di leggere tutta quanta la storia in maniera unitaria, ma anche di operare all'interno di un curriculum, tutti i tagli che si ritengono necessari, senza perdere il senso generale della storia. Questi sono però sempre gli stessi fili interpretativi, anche se declinati in situazioni diverse. In questo modo, tra l'altro, cade anche il problema del rapporto tra storia locale e storia su scale più ampie (nazionale, microregionale, fino a quella mondiale) perché, se le chiavi interpretative sono sempre le stesse attraverso il tempo, lo sono anche attraverso lo spazio.

Seconda scelta (in ordine di presentazione, non di importanza). Con appassionata pacatezza Giuseppe Di Tonto dell'Associazione CLIO 92 nella comunicazione **Nuove tecnologie e nuovi curricoli** ha esordito precisando che il suo intervento è collaterale a quelli precedenti perché parla delle nuove tecnologie informatiche applicate alla didattica della storia ovvero degli strumenti e degli oggetti con i quali ci si sporca le mani per realizzare la didattica. Come del resto è inevitabile. Se solo si guarda, infatti, la diffusione di tali strumenti all'interno delle case e delle scuole e se si osservano i ragazzi e quello che fanno quando hanno questi strumenti per le mani si scoprono cose abbastanza interessanti: si appassionano, navigano, esplorano, raccolgono informazioni e le portano fuori dall'oggetto, intervengono sulle informazioni, rivedendo le cose e inserendo anche le proprie osservazioni. È un meccanismo di ricerca che si attiva, anche grazie a questi strumenti. Nelle scuole già circolano prodotti multimediali o ipertestuali o altri prodotti legati alle nuove tecnologie, ma l'insegnante talvolta rimane un po' spaesato o comunque poco attrezzato rispetto alle attività da far svolgere anche nell'ambito della didattica della storia. Oggi si ha a che fare con questi strumenti didattici nuovi e diventa necessario fare i conti con essi, con la chiarezza che si è di fronte alla diffusione di tecnologie che sfruttano metodologie della comunicazione, che questi stessi oggetti destinati alla comunicazione sono usati nell'ambito dei processi formativi e che essi sono entrati anche a far parte del bagaglio in uso nell'ambito delle discipline linguistiche, quindi anche nella didattica della storia.

Negli stessi documenti ufficiali si parla sempre più spesso di nuove tecnologie con un approccio sia tecnologico sia cognitivo sia motivazionale, con un'attenzione sia agli aspetti strumentali che a quelli concettuali e una istanza sempre più forte di integrazione delle nuove tecnologie nella didattica in maniera sistematica e non episodica.

L'Associazione Clio 92, associazione costituita da docenti ricercatori in didattica della storia, nella stesura delle *Tesi sulla didattica della storia* ha riflettuto molto su queste questioni e ha maturato il convincimento della necessità di spostare l'attenzione del docente verso questi strumenti da un ambito tecnologico ad un ambito teso alla produzione e fruizione dei saperi: il computer visto come oggetto di cui servirsi per produrre ed fruire di informazioni e, nell'ambito della ricerca storica didattica, per produrre testi non solo monomediali e lineari, ma anche multimediali e ipertestuali, per passare da sequenze di conoscenze alla possibilità di costruire reti di conoscenza, da un lavoro individuale ad un lavoro collaborativo.

Gli strumenti di cui ci si può servire sono molteplici. Alcuni sono già in uso da tempo e hanno avuto anche una certa fortuna, tuttavia sono stati in parte abbandonati o poco sfruttati nell'ambito della didattica della storia (**archivi** elettronici di dati storici con la funzione di raccolta di informazioni sul passato e lo scopo di produrre conoscenza storica). Un altro strumento molto diffuso, tuttavia usato quasi sempre in una dimensione tecnicistica è lo strumento della **videoscrittura** che, nell'ottica



adottata anche da molti docenti, continua ad essere soltanto il fratello minore (nel senso di arrivato dopo) della macchina da scrivere, o della penna, quindi ancora un oggetto tecnologico che in fondo fa le stesse cose che possono fare altri oggetti tecnologici. Invece. Attraverso la videoscrittura è possibile produrre testi di carattere multimediale, non soltanto monomediale, il che mette nella condizione di creare differenti linguaggi iconici, linguaggi audiovisivi, nella costruzione del sapere storico e quindi di usare fonti anche non esclusivamente testuali nella costruzione di conoscenze storiche in percorsi adeguatamente strutturati.

L'ambito che ha avuto maggior consenso è quello degli ambienti **ipermediali**, nella duplice funzione della lettura ipermediale e della scrittura ipermediale. Essi consentono un approccio alla conoscenza storica in una dimensione multiprospettica, la possibilità cioè di avvicinare un problema da più punti di vista, lasciando, cosa che non è priva di conseguenze, uno spazio di autonomia allo studente per potersi riappropriare della conoscenza storica e ricostruirla. È, inoltre, possibile adottare una pluralità di percorsi che rispettano a differenti stili di apprendimento, mettendo lo studente nella condizione di scegliere secondo quelle che sono le proprie esigenze e il proprio stile di apprendimento. Maggiore riscontro ha avuto invece l'attività di scrittura ipertestuale, un'attività che vede impegnato lo studente da un lato nell'organizzazione delle informazioni storiche in reti di conoscenze e dall'altro nella sperimentazione di forme di scrittura non lineare che implicano una serie di operazioni come lo smontaggio di testi, la riscrittura in forma di microtesti che devono poi essere collegati tra loro da legami significativi in grado di restituire percorsi significativi per lo studente.

Infine un altro settore che ha aperto nuove strade è quello della comunicazione **telematica**, e in questo senso sono tanti gli strumenti che vanno nella direzione della ricerca storica didattica; ad esempio il percorso che fanno gli studenti nella consultazione della rete Internet, nella ricerca selezione estrazione riformulazione uso o riuso di questi testi, anche se non sempre con un adeguato criterio di selezione e di riagggregazione. Ci sono, ovviamente, dentro questa dimensione telematica **altri** strumenti che vanno nella direzione della ricerca collaborativa: la posta elettronica, le news, le liste di discussione, forse ancora un po' distanti rispetto alla pratica quotidiana, ma non tanto distanti da non indurci a riflettere sulle potenzialità di questi sistemi.

È importante, quindi, definire un approccio alle nuove tecnologie che superi la dimensione tecnologica e consenta di usare questi strumenti in una dimensione cognitiva. Il problema diventa quale spazio devono avere questi strumenti nel curriculum di storia.

### 2.3. Le prospettive di lavoro nell'immediato

Le **Riflessioni conclusive** dei lavori della mattinata sono state svolte dall'ispettrice Anna Sgherri, Responsabile per il MPI del Progetto Nazionale Storia del Novecento, anche a nome del Direttore Giuseppe Cosentino. Partendo da due constatazioni preliminari, la prima che oggi si parla dei nuovi curricula di storia in vista del riordino dei cicli attribuendo alla disciplina un preciso ruolo nella formazione, la seconda che si coinvolgono gli insegnanti non solo perché ciò è opportuno didatticamente ma anche perché oggi esistono modalità diverse di costruzione dei curricula, ha puntualizzato la distinzione tra i due livelli di elaborazione previsti dalla norma:

- la definizione degli scenari ordinamentali e curricolari, l'individuazione delle discipline e dei curricula nazionali (criteri generali, curriculum formale), la definizione degli obiettivi generali e delle competenze terminali dei diversi livelli e quindi le indicazioni nazionali sulle strategie di costruzione dei curricula, sulla progressività, sulla terminalità, sulla verticalità che spettano al Parlamento e al Ministro,
- la costruzione del curriculum reale che spetta alle scuole e alla "capacità progettuale e decisionale degli insegnanti".

Ha, quindi, affermato che iniziative come questo convegno possono servire ad approfondire le questioni di fondo in discussione, ma anche a potenziare le competenze professionali che serviranno a costruire i curricula reali.

In questi anni sono state già attivate molte iniziative e prodotte numerose elaborazioni da parte di Istituti Enti Associazioni scientificamente ineccepibili con cui il Ministero ha collaborato e sta collaborando; ci sono, inoltre, a disposizione i risultati delle sperimentazioni scolastiche. Da questi vengono molte indicazioni di grande utilità.

Sulle questioni da definire a livello nazionale ci sono varie possibili opzioni; serve ora assumere consapevolezza delle diversità come delle priorità e dei criteri di impianto dei curricula e individuare quale è la strada più opportuna da percorrere "per garantire al paese una base di preparazione

non identica, ma certo riconoscibile" che sia "la formazione del cittadino": esiste, infatti, un problema di costruzione dell'identità, dell'identità nazionale ma anche di quella territoriale. Anche su tali questioni sono fondamentali le riflessioni degli insegnanti che possono indicare la "fattibilità", la "percorribilità" e la "gradevolezza" delle proposte. È importante, infatti, per "costruire una scuola per tutti che orienti" e che guidi nella società, raccogliere tutte le forze e il contributo attraverso il confronto tra tutti i soggetti che hanno affrontato e pubblicamente presentato proposte di curriculum.

Su questo lavora il Ministero, ma sono gli insegnanti i veri esperti di storia: il dibattito più significativo è quello che si fa nella scuola in quanto la nuova scuola deve nascere da un'esperienza condivisa dal basso.

### **3. La ricerca e le proposte delle scuole della regione Emilia Romagna**

Con la attuazione generalizzata dell'autonomia le scuole sono diventate a pieno titolo soggetti di ricerca in tutte le materie di loro competenza e quindi - dal momento che il loro compito istituzionale è quello di facilitare l'apprendimento dei bambini e dei ragazzi attraverso i saperi esperti/formali - anche nella didattica disciplinare, compresa la didattica della storia, e in un numero non indifferente di istituti sono stati costituiti e lavorano già intensamente appositi Dipartimenti disciplinari.

Per favorire, dunque, al massimo la possibilità per le scuole - a livello di singoli, di gruppi, di dipartimenti, di collegio - di valorizzare le elaborazioni finora prodotte, di portare un contributo all'approfondimento di alcuni temi, di socializzare e confrontare le loro esperienze sui curricoli di storia, i lavori del pomeriggio sono stati organizzati per gruppi tematici e a ciascun partecipante è stata data la possibilità di optare, tramite la compilazione di un'apposita scheda all'atto dell'iscrizione al Convegno, per l'inserimento in uno specifico gruppo di lavoro. Nella costituzione, poi, dei gruppi è stata tenuta presente nella quasi totalità dei casi la prima opzione espressa e sono stati attivati anche i gruppi con poche adesioni per non disperdere alcuna ricchezza possibile; in apertura del Convegno è stato quindi distribuito l'elenco dei gruppi costituiti con l'indicazione di tutti i nominativi inseriti e con l'indicazione del coordinatore e dell'aula di lavoro. Un'organizzazione, dunque, abbastanza complessa, ma che si è concretizzata poi con grande fluidità.

Rispetto i 34 i temi proposti in sede di invito sono stati attivati 31 gruppi di lavoro che hanno lavorato su 27 temi: 6 temi sono stati scelti da un numero irrilevante di persone e quindi non sono stati attivati i relativi gruppi e due temi sono stati accorpati in un unico gruppo, ma ben 4 temi, dal momento che erano stati scelti da un numero molto alto di persone, sono stati trattati in più gruppi (curricolo verticale e scuola di base in 3 gruppi, nuclei fondanti e conoscenze in due gruppi come anche competenze in storia).

I temi affrontati ruotano intorno alle seguenti questioni fondamentali: i curricoli, i nuclei fondanti e le conoscenze, le competenze in storia, gli operatori cognitivi, la nuova storia generale, storia e territorio, il testo storiografico, organizzazione.

Non sono stati scelti e quindi non sono stati attivati i relativi gruppi di lavoro alcuni temi niente affatto secondarie nei curricoli di storia e che avrebbero potuto essere molto fecondi come spazio storico, storie degli altri, continuità tra la materna e l'elementare, storia e orientamento, comprensione dei testi artificiali, storia e bambini/ ragazzi del 2000. Tuttavia, poiché anche i silenzi e le non scelte parlano, sarà interessante approfondire i motivi che hanno indotto a sottovalutare questi temi e le enormi potenzialità connesse al loro approfondimento, anche alla luce di una serie di affermazioni e di riferimenti molto espliciti e assai significativi fatti in alcune comunicazioni del mattino.

I coordinatori dei Gruppi sono stati 36 e hanno tutti dato con impegno e passione un contributo di grande qualità per animare la discussione, per valorizzare le esperienze, per socializzare idee e proposte: 13 tecnici ricercatori IRRSAE (la metà dei tecnici in forze in Emilia Romagna), 9 docenti del Gruppo Sofia (4 di Bologna e 5 di altrettante province della regione, 3 dalla Romagna e 2 dall'Emilia) che da anni sul terreno della ricerca didattica e della formazione collaborano in maniera sistematica con l'Istituto e potenzialmente costituiscono le necessarie premesse in termini di risorse umane per il costituendo decentramento dell'Istituto stesso, 5 docenti dell'Associazione Clio 92 che è il più grosso e significativo raggruppamento di insegnanti di storia che opera in Italia, 2 docenti degli Istituti storici della Resistenza che in questi anni e da moltissimo tempo hanno dato contributi di estremo interesse sia nelle proposte di curriculum che nelle prassi didattiche, 7 rap-

presentanti di altrettanti soggetti (istituzioni, enti, associazioni) che si occupano o solo o anche di didattica della storia (Istituto Gramsci, Centro Cabral, La Testa per pensare, UCIIIM, CIDI, Fuorin-classe, Aule didattiche del comune di Bologna).

Non è possibile assolutamente in questa sede dare conto della grande ricchezza scaturita nei lavori del pomeriggio (si veda per una rapida sintesi la tabella 4) che sono stati intensissimi, oltre che ordinatissimi, e hanno dato, pur con inevitabili differenziazioni tra i diversi gruppi, complessivamente contributi, oltre che numerosi, di grande interesse: è inevitabile rimandare per questo agli atti del convegno.

#### **4. La documentazione e la socializzazione dei lavori della giornata**

Sarà compito dell'IRRSAE predisporre in tempi rapidi gli Atti del Convegno e metterli a disposizione di tutti. Prima, in forma sintetica, in una apposita *home page* all'interno del proprio sito ([www.irreer.org](http://www.irreer.org)) e auspicabilmente anche in una pubblicazione cartacea.

In particolare le sintesi dei contributi delle scuole nei diversi gruppi verranno divulgate in tutte le scuole della regione in tempi più stretti possibile.

**Tabella 1 ELENCO DEI MATERIALI DISTRIBUITI**

- Sintesi dei gruppi di lavoro della Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli di istruzione (12 settembre 2000)
- Bibliografia delle pubblicazioni sui nuovi curricoli di storia a partire dal 1997 (a cura di Flavia Marostica)
- Due o tre cose sui programmi di storia di Flavia Marostica con allegati i Documenti Dalla storia alle storie: Riflessioni e proposte sulla storia in riferimento al Documento di lavoro sul riordino dei cicli scolastici del gennaio 1997 (marzo 1997) e Dalla storia alle storie 2: Alcune riflessioni in riferimento al Documento di lavoro del mini-gruppo dei saggi I contenuti essenziali per la scuola di base del marzo 1998 (maggio 1998) pubblicati in *Innovazione educativa* n.1/1999II Novecento, secolo scorso e storia del presente di Cesare Grazioli pubblicato su *Ricerche storiche* n.83/1997
- Una ipotesi per la storia di Antonio Brusa pubblicato in *Il sapere della scuola: proposte e contributi per il Convegno del CIDI del marzo 1999*, Loescher-Zanichelli 1999
- *Sapere essenziale e di approfondimento nell'insegnamento del Novecento: un modello di programmazione modulare e alcuni esempi* di Antonio Brusa pubblicato in  *rassegna dell'istituto pedagogico di Bolzano* n.11/1999
- *Il mondo come orizzonte: apologia dell'insegnamento della storia mondiale nella scuola* di Luigi Cajani pubblicato in *Innovazione educativa* n.4/2000
- *Per un insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria* di Luigi Cajani pubblicato in *Il Novecento e la storia*, pubblicato a cura del MPI, Brescia 2000
- *Dalla lettura alla costruzione di ipertesti in ambienti didattici* di Giuseppe Di tonto e Alberto Ferrari pubblicato in *Golemn*.4/1994
- *Come analizzare e progettare un programma* di Ivo Mattozzi pubblicato nel *Quaderno* n.13-14/1997 dei *Viaggi di Erodoto*

**Tabella 2 DUE IMPORTANTI CD PRODOTTI DAL MPI**

- ***Il Novecento e la storia*** Responsabile scientifico: Luigi Cajani; Comitato tecnico scientifico: Luigi Cajani, Francesco Ceretti, Olga Coppola, Emilio Lastrucci, Ivo Mattozzi, Lucio Pagnoncelli, Francesco Tadini; Coordinatore per la multimedialità Ugo Punzi; Coordinatori dei Gruppi di lavoro: Pinuccia Samek Ludovici, Masria Teresa Rabitti, Ernesto Perillo, Luciana Bresil, Lauro Colasanti. Direzione Generale Istruzione Secondaria di I Grado
- ***Insegnare storia*** Progetto scientifico: Ivo Mattozzi; Gruppo di Coordinamento: Anna Sgherri, Mario Checchia, Rosario Musmeci, Antonio Merito, Romano Gori, Adriano Rubini, Rosanna Ghiaroni, Rossella Mengucci; Progetto ipertestuale: Giuseppe Di Tonto; Autori: Ivo Mattozzi, Antonio Brusa, Giuseppe Di Tonto, Bernardo Draghi, Enzo Guanci, Stefano Maroni, Donata Meneghelli, Ernesto Perillo, Maria Teresa Rabitti, Lina Santopaolo. Ministero della Pubblica Istruzione e Dipartimento di Discipline Storiche dell'Università degli studi di Bologna

Il primo CD sarà pronto in versione definitiva nel gennaio 2001 e allora saranno decise le modalità di disseminazione nelle scuole.

Il secondo hanno avuto l'incarico di distribuirlo le Commissioni Novecento dei Provveditorati agli Studi.

**Tabella 3 DUE IMPORTANTI SITI WEB PER LA DIDATTICA DELLA STORIA**

**[www.novecento.org](http://www.novecento.org)**

sito degli Istituti storici della Resistenza

- da *Insegnare il Novecento*, *Ricerche*, *Laboratorio*, *Sportello scuola* ai documenti prodotti a livello nazionale
- da *Strumenti a Storia digitale* all'articolo di Antonino Criscione *Una finestra...* ai siti di una ventina di istituti territoriali

**[www.cadnet.marche.it/cli092](http://www.cadnet.marche.it/cli092)**

sito del Bollettino dell'Associazione Clio 92

**Tabella 4 GRUPPI DI LAVORO ATTIVATI**

<b>n.</b>	<b>Temi</b>	<b>Coordinatori</b>
		•
01	curricolo della scuola di base	Giuseppina Farini CLIO
02	curricolo della scuola secondaria	Giuseppina Muzzarelli GRAMSCI e Angela Verzelli SOFIA
03	curricolo verticale	Flavia Marostica IRRSAE ER
04a	curricolo verticale e scuola di base 1	Claudio Dellucca IRRSAE ER
04b	curricolo verticale e scuola di base 2	Lucia Galeazzi SOFIA
04c	curricolo verticale e scuola di base 3	Anna Rosa Carpani CLIO
05	curricolo verticale e scuola secondaria	Giorgio Grossi SOFIA
32	curricoli di storia per gli adulti	Silvana Marchioro IRRSAE ER
		•
06a	nuclei fondanti e conoscenze 1	Pietro Biancardi SOFIA
06b	nuclei fondanti e conoscenze 2	Cesare Grazioli ISTORECO
		•
07a	competenze in storia 1	Paolo Baroni SOFIA
07b	competenze in storia 2	Enzo Guanci CLIO
		•
08	tempo storico e tempo psicologico	Armando Luisi IRRSAE ER
10	modelli logici per la storia	Maria Famiglietti IRRSAE ER
11	operatori cognitivi della storia	Giulio Ghidotti CLIO
12	operatori cognitivi e trasversalità	Nerino Arcangeli IRRSAE ER
13	storia e difficoltà di apprendimento	Annalisa Zannoni SOFIA
		•
14	quadri di civiltà	Luciana Coltri CLIO
		•
15	storia generale	Fabrizio Foschi SOFIA
16	storia settoriale	Paolo Bernardi ISREBO
17	storia mondiale	Marzia Gigli SOFIA e Mario Zamponi CABRAL
19	storia, intercultura, scuola mat/el	Andreina Bergonzoni IRRSAE e Paola Sarti La testa per pensare
20	storia, intercultura, scuola superiore	Fabio Gambetti UCIM
		•
22	storia personale e storia locale	Claudia Vescini IRRSAE ER
23	storia locale e beni culturali	Miriam Forni FUORINCLASSE
24	uso del territorio e biblioteche	Elena Lorenzini Aula did. Museo me Bo
25	storia e ambiente	Milena Bertacci IRRSAE ER
26	storia e scienze sociali alla secondaria	Mauro Levratti IRRSAE ER e Maddalena Sabatini CIDI
28	teatro per la storia	Anna Bonora IRRSAE ER
		•
31	produzione/decodificazione testo storiografico	Lina Santopaolo SOFIA e Paolo Senni IRRSAE ER
		•
34	flessibilità organizzativa per la storia	Ivana Summa IRRSAE ER

## Documento n.7

### Bibliografia sui Curricoli di storia dal 1997

- Documento *Conoscenze fondamentali nelle scuole per i prossimi decenni* (maggio 1997)
- Documento *I contenuti essenziali per la formazione di base* (marzo 1998)
- Legge 9 del 20 gennaio 1999 **Elevamento obbligo scolastico**
- DPR 275 dell'8 marzo 1999 **Regolamento autonomia istituzioni scolastiche**
- Legge 30 del 10 febbraio 2000 **Legge riordino cicli**
- Documento *Competenze e curricoli: prime riflessioni* (Gruppo di studio tecnico MPI) (aprile 2000)
- *Sintesi dei gruppi di lavoro* della Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli di istruzione (settembre 2000)
  
- da «I viaggi di Erodoto» n.31 (aprile 1997) Edizioni scolastiche Bruno Mondadori  
Flavia Marostica *I programmi di storia tra presente, passato e futuro*  
Pietro Biancardi e Cesare Grazioli *La storia che vorremmo*
- dal Quaderno n.13-14 de «I Viaggi di Erodoto» su *World History: Il racconto del mondo*, supplemento al n.33 (dicembre 1997) Edizioni scolastiche Bruno Mondadori  
Antonio Brusa *World History fra ricerca e didattica*  
Isidoro Mortillaro *Attori e culture della mondializzazione*  
Marzia Gigli *World History e i programmi di storia italiani*  
Marzia Gigli *La storia del mondo nei manuali*  
Ivo Mattozzi *Come analizzare e progettare un programma*  
George E. Brooks *Un programma di World History*  
Manuela Baiocchetti e Cesare Grazioli *World History negli istituti professionali*  
Luigi Cajani *World History: proposta per un programma internazionale*  
Marzia Gigli *Braudel spiegato ai ragazzi*  
Marzia Gigli *Il tuo presente: il mondo attuale*  
Marzia Gigli *Il passato: la ricostruzione dello spazio geo-economico europeo di Braudel*  
Marzia Gigli *Ritorno al presente*
- da «RS Ricerche storiche» n.83/1997 (dicembre) Cesare Grazioli *Il Novecento, secolo scorso e storia del presente*
- da *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta* a cura di U. Margiotta  
Giuseppe Di Tonto *Lettura e costruzione di ipertesti in ambienti didattici*, Clueb, Bologna 1997
- da «I viaggi di Erodoto» n.34 (aprile 1998) Edizioni scolastiche Bruno Mondadori  
Luigi Cajani *Fra il Novecento e il Neolitico*
- da «Insegnare» n.9 (settembre 1998)  
Antonio Brusa *Verso i nuovi programmi di storia*
- da «I viaggi di Erodoto» n.35 (novembre 1998) Edizioni scolastiche Bruno Mondadori  
Antonio Brusa *La didattica sotto accusa*  
Scipione Guarracino *...e se la storia non fosse maestra di vita ?*  
Tommaso Detti *La storia con i se e con i ma*  
Teresa Isemburg *La geografia, un luogo di transizione*
- da «Innovazione educativa» 1/1999 (gennaio/febbraio 1999)  
Flavia Marostica *Due o tre cose sui programmi di storia* con allegati i due Documenti *Dalla storia alle storie* (marzo 1997) e *Dalla storia alle storie 2* IRRSAE ER (maggio 1998)
- da «I viaggi di Erodoto» n.36 (febbraio 1999) Edizioni scolastiche Bruno Mondadori  
Giuseppe Pentasuglia *Piace ai giovani europei la storia in forma di fiction*
- da Antonio Brusa *Le storie del mondo* Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1999  
Presentazione e Indice
- da «RS Ricerche storiche» n.86 (dicembre 1998)  
Cesare Grazioli *Il documento dei saggi e l'insegnamento della storia*
- da *Il sapere della scuola: proposte e contributi* Materiali per il Convegno nazionale CIDI) (marzo 1999) Loescher/Zanichelli  
Antonio Brusa *Una ipotesi per la storia*

- da Annali della pubblica istruzione 3-4 del 1999 Atti del Convegno del Forum della Associazioni disciplinari *Quali competenze per i nuovi curricoli ? Il contributo delle Associazioni disciplinari* (Bologna, maggio 1999)
  - Giulio Ghidotti *La centralità delle operazioni cognitive* (CLIO 92) + grafici
  - Maurizio Gusso *L'articolazione del curricolo* (LANDIS)
  - Fabrizio Polacco *Storia e contesto storico* (PRISMA)
- da «I viaggi di Erodoto» n.38-39 (novembre 1999) Edizioni scolastiche Bruno Mondadori
  - Antonino Criscione *Una rete per Clio ? Risorse di storia nel cyberspazio*
- da «Rassegna» dell'Istituto pedagogico di Bolzano n.11 (novembre 1999)
  - Antonio Brusa *Sapere essenziale e di approfondimento nell'insegnamento del Novecento*
  - Ivo Mattozzi *Novecento elementare*
- dai materiali distribuiti all'Assemblea nazionale dei soci di CLIO 92 (Bellaria, dicembre 1999)
  - Ivo Mattozzi *Un curricolo per la storia: proposte curriculari ed esperienze didattiche per la scuola elementare*
  - Documento *Proposta di progetto curricolare scuola secondaria di I grado*
- dai materiali distribuiti alla Scuola di formazione *La storia insegnata: riflessioni e proposte per il nuovo curricolo verticale* (ISTORECO - INSMLI) (Reggio Emilia, febbraio 2000)
  - Aurora Delmonaco *Verso i nuovi curricoli*
  - Mario Pinotti *Scuola delle competenze e curricoli di storia*
  - Cesare Grazioli *Dalla storia alle storie: ipotesi per l'individuazione dei nuclei fondanti*
  - Antonio Brusa *Verso una nuova storia generale nel contesto della mondializzazione e nella prospettiva interculturale*
- dai materiali distribuiti al Convegno *Il curricolo verticale di storia: riflessioni e proposte* (LANDIS - INSMLI) (Bologna, marzo 2000)
  - Aurora Delmonaco *Una memoria per il futuro: curricoli ed esperienze nell' INSMLI e nel LANDIS*
  - Laurana Lajolo *Dalle domande del/sul Novecento alla prospettiva del curricolo di storia*
  - Mario Pinotti - Aurora Delmonaco *Curricolo verticale di storia e di area antropica*
- da «Insegnare» n.3 del 2000 (marzo)
  - Gianna Di Caro *La riforma dei cicli e l'insegnamento della Storia*
- dall'«Unità» dell'11 aprile 2000
  - Luigi Cajani *La storia in classe, un mostro eurocentrico*
- dalla pagina 33 dell'insero culturale del «Sole 24 ore» di domenica 16 aprile 2000:
  - Andrea Casalegno *Il peggio docente ? È il manuale*
  - Massimo Firpo *Il passato in retromarcia*
  - Francesco Perfetti *Contemporanei, ma con giudizio*
  - Laurana Lajolo *Un progetto per i nuovi cicli: partire dall'oggi*
- da «RS Ricerche storiche» n.89 (aprile 2000) *Il nostro convegno sul curricolo verticale di storia*
- da «Protagonisti» n.75 del 2000 (aprile) Flavia Marostica *La ricerca in didattica della storia e delle scienze sociali: Francia, Spagna, Italia* ripubblicato con il titolo *Noi e gli altri* in «Innovazione educativa» n.3/2000 (maggio-giugno)
- Antonio Brusa Anna Brusa Marco Cecalupo *La terra abitata dagli uomini*, Progedit, Bari 2000
- da I quaderni di Clio 92 n.1 dell'aprile 2000
  - Tesi sulla didattica della storia, per la conoscenza delle storie locali nella scuola, tesi sul curricolo della scuola elementare*
- dalla pagina 51 Cultura del «la Repubblica» del 23 maggio 2000
  - Simonetta Fiori *Questa è un'altra storia*
  - Simonetta Fiori *Intervista a Claudio Pavone*
- dall'«Unità» del 31 maggio 2000
  - Luigi Cajani *Memoria, il sale della storia contemporanea*
- da *Oltre la solita storia: nuovi orizzonti curriculari* dell'Associazione Clio 92, Polaris, Faenza 2000:
  - Paolo Bernardi Enzo Guanci Lina Santopaolo *I contenuti essenziali per la formazione di base*
  - Antonio Brusa *Il nuovo curricolo di storia*
  - Cesare Grazioli *Un curricolo di storia per la scuola superiore*
- da *Il Novecento e la storia* a cura di Luigi Cajani MPI Dir. Gen. Istruz. sec. I grado (settembre 2000)
  - Luigi Cajani *Il Novecento e la Storia: un progetto di rinnovamento didattico*
  - Luigi Cajani *Per un insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria*

Ivo Mattozzi *La programmazione modulare: una chiave di volta dell'insegnamento della storia*

Olga Coppola *Il progetto formativo e la rete*

Ugo Punzi *Tecnologie multimediali e insegnamento della storia*

■ da «Innovazione educativa» n.4/2000

Luigi Cajani *Il mondo come orizzonte: Apologia per l'insegnamento della storia mondiale nella scuola*