

INDIRIZZI PER L'ATTUAZIONE DEL CURRICOLO

Documento del Ministro

28 febbraio 2001

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. E' 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 matura-

zione 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 dimensione 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 curricolo

Il curricolo 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 curricolo 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 curricolo

Il curricolo 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 curricolo 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 curricolo 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 curricolo 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 curricolo. 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 curricolo 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 esplicitarsi nel nuovo quadro di libertà culturale e progettuale, di flessibilità organizzativa e didattica garantito dall'autonomia.

b) Un curricolo 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 allieva e allievo.

Un curricolo 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 curricolo, che deve essere esso stesso formulato in modo da risultare accertabile in tutte le fasi del percorso. Al tempo stesso il curricolo, così inteso, supera sia la tradizionale separatezza 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 curricolo "essenziale e progressivo"

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

d) La costruzione del curriculum

Il curriculum 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 curriculum 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 curriculum 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'extrascuola.

La costruzione del curriculum 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 curriculum lo strumento più significativo dell'azione educativa finalizzata alla crescita e alla valorizzazione della persona in tutte le sue dimensioni: attraverso il curriculum 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 curricula e non di programmi. E la diversità non è solo terminologica: i curricula non sono tracce su cui mettere i nostri stessi passi, percorsi che riproducono quanto è stato stabilito o già fatto da altri. I curricula 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).

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 "sommative", 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.

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. È 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.

6. 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 curricolo formativo, porta con sé una radicale revisione di vecchie contrapposizioni negative.

Una prima considerazione: sul piano istituzionale generale, le indicazioni curricolari 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 curricoli delle singole scuole. Esse vogliono sostenere e, per dir così, autenticare le scelte e le proposte nascenti dalle scuole. Le indicazioni curricolari 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 curricoli 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 curricoli 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 curricolo permette di prevedere le trasformazioni del soggetto che apprende sia nel progredire delle conoscenze sia nell'ampliarsi della 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 conoscen-

ze, 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 curricolo. La trasversalità formativa (ciò che si è chiamato anche approccio ecosistemico all'istruzione) non è certo antagonista alla specificità cognitiva e strutturale dei singoli settori di conoscenza. L'edificio interdisciplinare e trasversale del curricolo 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 contenuti 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 curricolo.

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 curricolo.

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 curricoli 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 curriculum 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 curriculum 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 curriculum 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 curriculum della scuola dell'infanzia descrive e definisce la struttura anche dei successivi sviluppi curriculari.

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 curriculum.

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 dell'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 elen-

care 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 curricolo aperto, che parte dalla concretezza del bambino, dei suoi modi di esprimersi, guardare il mondo e di apprendere. Al tempo stesso, è un curricolo dinamico, che guarda al futuro, ai traguardi di sviluppo e alle competenze da promuovere nell'arco di un triennio.

Inoltre è un curricolo 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 curricolo 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. È 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 coinvolgenti 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 an-

che 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 curriculum 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 curricolo

Il monte ore biennale della quota nazionale del curricolo 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 curricolo 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.

- - - omissis - - -

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 studi 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 caratteriz-

zano 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 CIRCO-
STANTE:

- 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 RICONO-
SCIMENTO 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, rude-
re); tecnologia (utensile, macchina);
- temporale: durata, anteriorità, posteriorità, contemporaneità, ripetizione, date;
- spaziale: luogo (vicino-lontano, sopra-sotto, destra-sinistra), ambiente (fisico, antropico), di-
rezione, 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'usoquotidia-

no 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'ambito *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

- - - omissis - - -

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 coralmmente 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.

- - - omissis - - -

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 multi-etnico 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 curriculum 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 curriculum 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 curriculum (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.