

Sommario

Clicca sul titolo per leggere l'articolo

INNOVAZIONE EDUCATIVA

Mensile di discussione e progettazione di nuovi itinerari formativi

Numero 8
ottobre 2007

Direttore

Franco Frabboni

Condirettori

Mauro Cervellati

Luciano Lelli

Gian Carlo Sacchi

Segretaria di redazione

Maria Cristina Gubellini

In redazione

Gian Luigi Betti

Laura Cerrocchi

Laura Gianferrari

Direttore Responsabile

Antonio Crusco

Autorizzazione
del Tribunale di Napoli
n. 28 del 16 marzo 2004

Edizioni Tecnodid
Piazza Carlo III, 42
80137 Napoli
P. IVA 00659430631
Tel. 081.441922
Fax 081.210893

Abbonamento annuo euro 45,00
Costo fascicolo euro 10,00



IRRE E. R.

ISTITUTO REGIONALE DI RICERCA
EDUCATIVA PER L'EMILIA ROMAGNA

Via Ugo Bassi, 7 - 40121 Bologna
Tel. 051/227669 - Fax 051/269221

e-mail: innoedu@irreer.it

Editoriale

Il congedo degli IRRE

Franco Frabboni 3

Speciale Indicazioni Nazionali

È salpato il veliero delle Indicazioni Nazionali per il curriculum

Franco Frabboni 7

Le Indicazioni di Fioroni: elogio della ribollita

Luciano Lelli 13

Entrare nei significati delle Nuove Indicazioni per la scuola dell'infanzia: spunti per la meditazione

Mauro Cervellati 19

Le Indicazioni per il curriculum della scuola primaria

Luciano Rondanini 25

Riflessioni sulla scuola secondaria di primo grado

Anna Maria Benini 29

Scuola media, secondaria di primo grado

Gian Carlo Sacchi 34

Commento alle Indicazioni per l'area linguistico-artistico-espressiva

Amalia Murcio Maghei 38

Commento alle Indicazioni per l'area matematica tecnologico-scientifica

Aurelia Orlandoni 43

L'area geo-storico-sociale nelle "Indicazioni per il curriculum" del 2007

Dario Ghelfi 50

Nuovo governo del sistema di istruzione e formazione

Gian Carlo Sacchi 57

Dalla carta alle pratiche: tracce per un itinerario di formazione

Luciano Lelli 60

Le Indicazioni per il curriculum: due anni per farsi "buone" domande

Giancarlo Cerini 64

Sommario

Ricordando...

<i>Piero Bertolini. Tracce</i> Gabriele Boselli	70
--	----

Professionalità docente

<i>Progettare e pianificare con il metodo Gopp</i> Laura Longhi	74
--	----

Scuola e tecnologia

<i>La videoconferenza: una realtà nella scuola dell'Emilia Romagna</i> Michela Spagnoli, Gian Luigi Betti	78
--	----

Laudatio

<i>La più grande Università del mondo è la vita, quando la si spende bene</i> Laura Longhi	80
---	----

Voci dall'IRRE

<i>Un progetto per l'educazione al patrimonio: "La strada della pace. Da Lubeca a Roma"</i> Claudio Dellucca	81
---	----

<i>Stupido, ergo, sum</i> Fabrizio Bonora	85
--	----

Osservatorio europeo

<i>Uno sguardo all'Europa; tre visite ARION</i> Rossella Garuti, Aurelia Orlandoni, Roberto Ricci	89
--	----

Scaffale

<i>Collana</i> <i>"Quaderni dei gruppi di ricerca USR-IRRE Emilia Romagna"</i> Gian Luigi Betti	92
---	----

<i>Io non sono proprio straniero</i> Gianni Balduzzi	94
---	----

Il congedo degli IRRE. All'improvviso, il Natale scorso

Franco Frabboni

1. Non uscite dalla nostra memoria

Nei giorni di Natale dell'anno scorso, l'IRRE dell'Emilia Romagna - insieme agli altri IRRE regionali del nostro Paese - è stato accompagnato al suo ultimo capolinea. È stato pensionato, pur non avendo ancora raggiunto l'età adulta.

Con la mente piena di ricordi indelebili (i tanti *fotogrammi pedagogici* che attestano come si è potuto produrre *scienza dell'educazione* fuori dalle mura accademiche) e con gli occhi gonfi di immagini nostalgiche (le tante *istantanee didattiche* che documentano come si è potuto innovare la scuola emiliano-romagnola portandola in cima all'hit parade europea) intendiamo farci testimoni, in queste righe, della voce di quanti hanno operato prima nell'Irrsae, poi nell'IRRE della nostra Regione.

Sì, nei giorni di fine anno del 2006 - con una decisione politica perlomeno opinabile - il nostro Paese ha portato nottetempo gli IRRE sul viale del loro tramonto, chiudendo senza preavviso i loro battenti. Congedandoli. Tra qualche mese ricorderemo con mestizia il primo anno della loro scomparsa.

Non è nostro stile praticare un linguaggio emotivo, patetico, strappalacrime. Preferiamo con orgoglio pedagogico destinare queste righe ad un breve *Amarcord* di questa Istituzione educativa scorrendo alcune pagine del suo glorioso *Album di famiglia*, del suo fertile *Albero degli zoccoli*.

2. Da IRSSAE a IRRE

Con il debutto del ventunesimo secolo, per facilitare l'interdipendenza istituzionale tra il *Centro* e la *Periferia* della scuola della nostra penisola, la Riforma dell'Amministrazione dello Stato ha sancito la disseminazione sul territorio nazionale di una ventina di *Direzioni regionali dell'istruzione* con il doppio apprezzabile compito di fungere (a) da ponte di Brooklyn tra i singoli federalismi regionali e lo Stato e (b) da co-pilota - con gli Enti locali - della vettura scolastica regionale nel suo viaggio lungo i diversi paesaggi formativi extrascolastici: la famiglia, l'associazionismo, il privato sociale, l'università, il mondo del lavoro, la cultura di massa, et al.

Agli Istituti regionali di ricerca educativa (IRRE: sostitutivi degli Irrsae, nati negli anni settanta) è spettato, dunque, il ruolo/ponte tra *Centro* e *Periferia* (tra nazionale e locale), nonché tra le istituzioni pubbliche e private di un arcipelago formativo regionale.

Da una parte - a raggio nazionale - gli IRRE quali "cerniere" di raccordo con le *politiche integrate della formazione* (programmazione, monitoraggio, valutazione, et al.). Il tutto in stretto coordinamento e in piena collaborazione con i nascenti Istituti nazionali per la *valutazione* del sistema di istruzione (INVALSI: ex Cede) e per la *documentazione* dell'innovazione e della ricerca educativa (INDIRE: ex BDP).

Dall'altra parte - a raggio locale - gli IRRE quali architravi di supporto all'Autonomia delle istituzioni scolastiche (compito già attribuito agli Irrsae dal comma 10, art.21 della Legge 59) e quali pilastri di sostegno delle politiche di ammodernamento e di innovazione scolastica (modelli istituzionali, organizzativi, curriculari) promosse e gestite - con gli Enti locali - dalle *Direzioni regionali dell'Istruzione*.

In sintesi. Agli IRRE è stato assegnato il compito di contribuire a rendere prioritaria - nel nome del *diritto allo studio* e di un'elevata *qualità dell'istruzione* - questa triplice macro/finalità del sistema scolastico.

(1) *L'obiettivo interistituzionale degli Accordi di programma*: gli IRRE come soggetti attivi - in rete - nel sistema formativo integrato regionale.

(2) *L'obiettivo della professionalità dei docenti*: gli IRRE come ponti di raccordo tra la formazione iniziale e la formazione in servizio degli insegnanti, quest'ultima in forma di *counseling* e di *monitoraggio*.

(3) *L'obiettivo della ricerca pedagogico-didattica*: gli IRRE come luoghi peculiari di investigazione/innovazione sul versante organizzativo, curricolare e didattico della scuola e dell'educazione permanente.

3. Le sette stelle dell'IRRE dell'Emilia-Romagna

3.1. In coerenza istituzionale con il citato comma 10 dell'art. 21 della Legge Bassanini - che ritaglia una nuova identità degli Irsae, ("Gli Istituti regionali di ricerca, sperimentazione ed aggiornamento educativi sono riformati come Enti finalizzati al supporto dell'Autonomia delle Istituzioni scolastiche") - molteplici sono stati i repertori pedagogici e didattici assegnati agli IRRE nella stagione d'esordio del nuovo millennio. Sono repertori che hanno permesso all'orologio della scuola di rintoccare le ore della sua Riforma nel nome e nel segno dell'*Autonomia*, del *Riordino dei cicli di istruzione* e dei *Curricoli-Competenze* (quota nazionale e quota locale) dei tre percorsi formativi del pre-obbligo, dell'obbligo e del post-obbligo del nostro Paese. A partire da questo ruolo istituzionale, gli IRRE sono stati chiamati a rintracciare le proprie linee progettuali nel compito di supporto all'innovazione *democratica* (responsabilità etico-sociale), *culturale* (integrazione con il territorio: scuola in rete) e *curricolare* (flessibilità del sistema di insegnamento/apprendimento).

In particolare, agli IRRE è stato richiesto di rendere prioritarie tre finalità, che configurano altrettanti itinerari di progettazione e di attuazione di un sistema scolastico intitolato al *diritto allo studio* (non-uno-di-meno) ed un'elevata *qualità dell'istruzione* (la formazione di teste-ben-fatte, e non di teste/piene).

Questa, la triplice finalità.

(a) *L'obiettivo interistituzionale degli Accordi di programma* (gli IRRE come soggetti attivi - in rete - nei sistemi formativi integrati regionali).

(b) *L'obiettivo della professionalità dei docenti* (gli IRRE come sentieri di raccordo tra la formazione iniziale e la formazione in servizio degli insegnanti: quest'ultima in forma di *counseling* e di *monitoraggio*).

(c) *L'obiettivo della ricerca pedagogico-didattica* (gli IRRE come luoghi specialistici di investigazione/innovazione sul versante organizzativo, curricolare e didattico della scuola e dell'educazione permanente).

Questa terza finalità ha impegnato gli IRRE (quali soggetti di formazione) a convertirsi in *Laboratori di ricerca*. Quindi, in luoghi di sperimentazione/innovazione di "modelli" - teorici ed empirici - di insegnamento/apprendimento scolastico ed extrascolastico.

3.2. In questa prospettiva, gli ambiti della *ricerca pedagogico/didattica* dell'IRRE dell'Emilia-Romagna si sono progressivamente allargati al fine di perseguire il duplice obiettivo che sta a fondamento dell'intero progetto di Riforma del nostro sistema formativo.

(a) *Il primo obiettivo* prende il nome di *educazione per tutta la vita* (la lifelong education).

(b) *Il secondo obiettivo* prende il nome di *sistema formativo integrato* (scuola più agenzie formative territoriali: la famiglia, gli enti locali, l'associazionismo, le chiese, il mondo del lavoro).

In virtù di questa dilatazione *longitudinale* (l'educazione permanente) e *trasversale* (l'interdipendenza scuola-extrascuola) del sistema formativo, l'IRRE dell'Emilia-Romagna ha illuminato il proprio cielo di una "mini-costellazione" di *stelle* di cui è spregiudicatamente orgogliosa. Di qui il nostro interrogativo pieno di amarezza. Perché questo *Carro dell'Orsa minore* pieno di luce è stato improvvisamente spento? Perché la sua *stella polare* è stata fatta tramontare a occidente?

Nel portare un ultimo saluto all'IRRE dell'Emilia-Romagna riaccendiamo, per un attimo, la sua "mini-costellazione" di *stelle* scattando un set di fugaci istantanee.

* **Prima stella.** - L'IRRE dell'Emilia-Romagna ha acceso il suo primo punto/luce aprendo sedi "decentralizzate" in molte province della Regione in guisa *miniIRRE* di informazione/formazione per gli insegnanti gli educatori sociali di territorio. Questi "sportelli-di-incontro" (rete di servizi decentrati) sono stati possibili in virtù di una straordinaria *task-force di ricercatori* - dirigenti e insegnanti - la cui competenza e passione scientifica ha assicurato il sostegno all'ammodernamento della scuola militante regionale in una stagione intitolata alla sua riconversione autonomistica.

* **Seconda stella.** - L'IRRE dell'Emilia-Romagna ha acceso il suo secondo punto/luce dando le ruote a progetti di *Ricerca-Azione* di particolare attualità per questa stagione di Riforma della scuola (citiamo: le Reti di scuole, il Riordino dei cicli, i Piani dell'offerta formativa, i curricula, le conoscenze/competenze, l'Individualizzazione dell'insegnamento, la Relazione in classe, i Laboratori, l'uso didattico dell'Ambiente et al).

* **Terza stella.** - L'IRRE dell'Emilia-Romagna ha acceso il suo terzo punto/luce portando a compimento - in compagnia di molte scuole della Regione - alcuni qualitativi *Progetti didattici* (citiamo: la riduzione della dispersione, la formazione professionale, l'integrazione scuola-lavoro, l'educazione scientifica e tecnologica, i linguaggi artistici e massmediologici et al.) capaci di esplorare terreni educativi irrinunciabili per una scuola che miri alle pari opportunità culturali della propria utenza.

* **Quarta stella.** - L'IRRE dell'Emilia-Romagna ha acceso il suo quarto punto/luce mettendo in cantiere *Piani/Qualità della scuola* progettati e condotti insieme agli Assessorati all'istruzione e alla cultura della Regione, delle Province e dei Comuni. Al centro di queste iniziative di innovazione del sistema scolastico hanno brillato *tre mini-stelle*: le Nuove frontiere delle conoscenze, l'Educazione ambientale, la Formazione professionale e l'Educazione permanente che costituiscono - oggi - le architravi di sostegno della scuola delle Riforme.

Quinta stella. - L'IRRE dell'Emilia-Romagna ha acceso il suo quinto punto/luce ponendo in mare molte imbarcazioni di sicura "generatività" formativa denominate *Micro/Progetti*. Tra questi, ci piace ricordare:

(a) l'ambito dell'*inclusione*: a partire dagli allievi disabili, extracomunitari e provenienti da contesti di disagio sociale.

(b) l'ambito della *trasversalità* delle conoscenze.

(c) l'ambito dell'apprendimento *cooperativo*.

(d) l'ambito dell'educazione alla *cittadinanza*.

(e) l'ambito delle *lingue straniere*.

(f) l'ambito delle *professioni di aiuto* e dell'*educazione familiare*.

(g) l'ambito dei *fattori emozionali* nell'apprendimento et al.

* **Sesta stella.** - L'IRRE dell'Emilia-Romagna ha acceso il suo sesto punto/luce dando il via a un buon numero di Iniziative formative e di Progetti di ricerca *a raggio internazionale* con questa duplice finalità: favorire l'incontro tra scuole appartenenti all'Unione europea e avventurarsi con partner di altri Paesi nel mondo della scuola di domani.

Settima stella. - L'IRRE dell'Emilia-Romagna ha acceso il suo settimo punto/luce allestendo un **Centro di documentazione** intitolato alla modernizzazione delle strategie e delle pratiche didattiche. Queste, le sue finalità principali.

(a) Fungere da *paniere* di raccolta e di redistribuzione permanente dell'esteso repertorio innovativo che qualifica la pratica empirica della scuola regionale.

(b) Fungere da *officina-di-ricerca*: di sistematizzazione-elaborazione-interpretazione dei dati quantitativi e qualitativi raccolti nelle scuole della Regione. Con lo scopo sia di potere allestire un *Archivio* delle esperienze didattiche più accreditate, sia di potere costituire un *Dossier/repertorio* di modelli sperimentati di elevata qualità formativa, possibilmente da replicare in altri i contesti scolastici.

(c) Fungere da *teachers-centre*, da sede di aggiornamento in servizio per gli insegnanti: sia per quelli già impegnati nell'innovazione didattica, sia per quelli disponibili a cambiare i propri ferri-del-mestiere. Questa terza finalità è stata perseguita anche attraverso un *Protocollo d'intesa* con l'Ateneo bolognese e la Direzione generale dell'Istruzione per la **formazione in servizio degli insegnanti**.

È salpato il veliero delle Indicazioni per il curricolo

Franco Frabboni

Premessa

Per oltre cinque mesi, è stata febbrilmente al lavoro una Commissione di esperti (Presieduta da Mauro Ceruti e coordinata da Italo Fiorin) alla quale il Ministro della Pubblica Istruzione - Giuseppe Fioroni - ha assegnato questo duplice compito.

(a) Il compito di redigere un *Preambolo* che tracciasse le finalità educative e culturali del sistema formativo del nostro Paese in una società sempre più complessa per via delle sue spettacolari trasformazioni tecnologico/scientifiche.

(b) Il compito di tracciare le *Indicazioni per il curricolo (Ipc)* intese come le conoscenze/competenze prescrittive ed essenziali per la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado.

In questo Settembre, che ha riaperto i battenti dell'anno scolastico 2007/08, sta dunque prendendo il mare il *Veliero/Ipc* le cui rotte portano il nome delle conoscenze disciplinari e delle competenze trasversali della scuola di base.

Saggiamente, il *Veliero/Ipc* navigherà in forma "sperimentale". Durante i prossimi due anni scolastici, insegnanti-genitori-allievi potranno metterla alla prova, verificare la sua tenuta culturale, coglierne bontà e difetti, proporre correzioni parziali o profonde. Come dire, il suo approdo definitivo nell'arcipelago delle isole della scuola-che-verrà sarà *co-costruita* lungo un biennio, con il concorso attivo la scuola militante, in carne e ossa.

Scatteremo alcuni flash. Sia sui *nuovi mari della formazione* - a partire dalle sue tre isole principali: Persona Cultura Scuola - sia sul *carico curricolare* posto nella stiva del *Veliero/Ipc*.

I. I MARI DELLA FORMAZIONE

1. L'isola della persona

In sintesi. I valori che danno "umanesimo" alla Persona sono da porre in quella striscia d'azzurro, sopra le nuvole, dove regnano e brillano i *principi educativi universali*. Nei Paesi autenticamente democratici, questi valori vanno tenuti al riparo dalle intemperie politiche e lasciati navigare tra le stelle che danno luce alla sacralità dei diritti del soggetto/persona: la vita, la libertà, la dignità, la giustizia, la cultura. Dunque, una strenua difesa della Persona contro ogni suo riduzionismo consumistico, oggettivante, alienante.

Il nostro Paese - tramite la qualità del suo sistema formativo - è chiamato a fornire alle giovani generazioni le cifre valoriali per diventare *persone* presenti e attive nella vita civile e sociale, ricche di vita interiore e di autonomia nelle loro scelte esistenziali.

L'Unione europea ha posto a "baricentro" del processo di innovazione e di ammodernamento dei percorsi scolastici lo *studente*. Per far sì che il giovane fruitore del banco di classe possa vivere integral-

mente la propria identità sociale, culturale, e valoriale è necessario che sistema formativo goda di una ineludibile condizione istituzionale: l'Autonomia.

Soltanto la scuola dell'Autonomia può essere garante di un'utenza di nome soggetto/persona. Questo perché si fa sistema di istruzione "libero" di progettare e di qualificare sia il proprio modello di istruzione (tramite la flessibilità e la modularità dei propri curricula), sia il proprio modello didattico (tramite percorsi di conoscenza a misura dell'allievo, rispettosi dei suoi stili cognitivi).

L'Autonomia - se intesa come pratica di graduale "protagonismo" dell'allievo sotto le vesti di co-pilota del viaggio formativo - può concorrere positivamente a raffreddare i preoccupanti tassi di *dispersione* (materiale e intellettuale) di cui soffrono ancora alcuni Paesi del vecchio Continente, tra i quali fa cattiva mostra di sé la nostra penisola. Per potere guarire da questa antica malattia, la scuola di casa nostra è fermamente invitata a mettere in soffitta le parole obsolete, discriminatorie e fuori-corso del suo ricorrente *centralismo istituzionale* e *nozionismo cognitivo*. Sono lemmi storicamente responsabili della sua relegazione ad agenzia formativa *socialmente selettiva* (dà di più a-chi-ha-già-di-più: e non a-chi-ha-di-meno), *culturalmente macchina del vuoto* (ri/produce, e non produce conoscenze) e *antropologicamente disattenta* ai linguaggi, ai modi di pensare e di sognare di cui è testimone la sua utenza (sacralizza le Indicazioni nazionali - ex Programmi - e delegittima le tante culture locali).

2. L'isola della cultura

In quest'ultimo decennio, l'Unione europea ha insistentemente fatto rullare i propri tamburi per comunicare questa sua tesi. La tenuta del sistema democratico, la qualità della vita e dei valori comunitari, la capacità competitiva del sistema produttivo di un Paese dipendono - anche - dall'*investimento* e dallo *stock di conoscenze* di cui dispone il proprio capitale umano: il singolo cittadino. Di qui l'importanza strategica che assume il *sistema formativo* in questa stagione di debutto di un nuovo secolo. In particolare, l'*istruzione* - superando la tradizionale rigidità e senescenza dei suoi modelli ordinamentali e curricolari (possibile soltanto in una scuola dell'Autonomia) - è chiamata a garantire un'articolazione flessibile e moderna della sua proposta culturale. Con questo triplice obiettivo: sia l'implementazione e la trasformazione delle *conoscenze*, sia l'educazione alla *cittadinanza* e alla *coesione sociale*, sia la crescita della domanda e dell'offerta del mondo del lavoro in termini di *occupazione giovanile*.

I nuovi paesaggi del duemila - a partire dalla società della *globalizzazione culturale* (dal bollente termometro mediatico ed elettronico) - chiedono con urgenza ai sistemi scolastici di formare teste-benfatte, robuste architravi valoriali e qualificate competenze professionali. Come dire, nell'emisfero boreale è crescente la consapevolezza che la *conoscenza* dispone di una straordinaria forza liberatrice per le donne e gli uomini di questa stagione storica.

Siamo all'*ecologia della conoscenza*. A quella salutare pioggia di *saperi* e di *metasaperi* che dovrebbe tonificare ogni abitante del Pianeta facendosi occasione di incontro tra *più-linguaggi*, tra *più-intelligenze*, tra *più-culture*. In particolare, il vecchio Continente, all'alba di questo nuovo secolo (Lisbona e Bruxelles 2000) - ha liberato le proprie campane per suonare al vento la forza emancipatrice della *conoscenza* e della *formazione* lungo l'intero arco della vita: l'età infantile, giovanile, adulta e senile.

Questo significa che l'istruzione scolastica dovrà assicurare *eccellenza* ed *equità* alla propria proposta formativa. Traguando possibile se la scuola (assieme alla famiglia, agli enti locali, al privato sociale, alle chiese, al mondo del lavoro) saprà porre a baricentro della propria finalità educativa la costruzione di un *soggetto/persona* equipaggiato sia di *valori culturali* (colto, e capace di pensare con la propria testa), sia di *valori civili* (responsabile, e consapevole della non-delegabilità dei propri diritti di cittadinanza), sia di *valori esistenziali* (solidale, e impegnato a costruire un mondo popolato di donne e di uomini nuovi).

3. L'isola della scuola

3.1. *Non uno di meno*

Se introdotti nel sistema scolastico attraverso rapidi provvedimenti legislativi, questi dispositivi innovativi potranno finalmente dare luce e visibilità alla *stella-polare* di nome *non-uno-di-meno*. Portando alla definitiva scomparsa il meteorite della Riforma/Gentile (1923) di nome non-uno-di-più: annerito e catramato da forze conservatrici e reazionarie che imposero alla scuola della prima metà del novecento il solo compito di formare la futura classe dirigente del Paese. E basta.

Dopo cinque anni di stallo, il *Veliero/Ipc* ha dunque preso la rotta che lo porterà nell'isola (inesplorata) intitolata alla *scuola delle Riforme*: il "plurale" segnala l'opzione per un continuo e progressivo suo rinnovamento e respinge la logica del "singolare" (la Riforma) che ha costretto la scuola a strappi e a discontinuità ad ogni cambio di compagine governativa. La casa della scuola va ristrutturata, non abbattuta dalle fondamenta. A un patto: che prenda le rotte di nuovi mari capaci di nobilitare le *mission* del nostro sistema formativo in questi anni di esordio del terzo millennio. Sono rotte garanti che nessun sottobanco abbasserà la guardia sulla qualità democratica, pubblica e formativa delle vele al vento del *Veliero/Ipc* che denominiamo una *scuola possibile*.

3.2. *La scuola come comunità*

Sul pennone più alto del *Veliero/Ipc* prende vento la vela che porta i colori extrascolastici del *non-solo-scuola*. Questa, accredita e valorizza i tanti luoghi della formazione senza-il-banco: nella consapevolezza che le conoscenze intercettate nel *fuori/scuola* godono oggi di una maggiore durata cognitiva rispetto a quelle raccolte tra le pareti della classe. Di qui la necessità di perseguire l'alleanza - nel nome di un *sistema formativo integrato* - tra la scuola dell'Autonomia e, con la regia delle Regioni, le agenzie intenzionalmente educative del territorio: la famiglia, gli enti locali, il privato sociale, il mondo del lavoro, le chiese. Un patto pedagogico che assicuri per 365 giorni l'anno un rapporto di "scambio" formativo tra la scuola e i beni/opportunità culturali del territorio, secondo linee di complementarità e di interdipendenza delle reciproche risorse educative.

Disporre di uno *sguardo extrascolastico* - è il profilo assunto dal Ministro Fioroni - significa stampare ben visibili su questa terza vela i due tradizionali luoghi deputati alla formazione: la *famiglia* e la *scuola*. Di più. Queste due antiche agenzie educative si trovano oggi a dovere calcare le scene della città contemporanea in compagnia di nuovi soggetti formativi. Alcuni *intenzionalmente educativi* (come gli enti locali e il privato sociale), altri *non-intenzionalmente educativi* perché subordinati alle leggi del mercato: sono le attività pomeridiane a pagamento, nonché il repertorio mediatico di fruizione domestica (tv, pay-tv, videogiochi, Internet). Queste offerte mercantili accendono la *luce-verde* soltanto quando la domanda è diffusa e remunerativa: mai se è debole e di scarso guadagno.

Per poter arginare l'irruenza/invasione del mercato formativo a-pagamento (sregolato, instabile, non-intenzionalmente educativo) è necessario perseguire l'alleanza tra il sistema formale e il sistema non-formale, tra la scuola e le agenzie extrascolastiche intenzionalmente educative: a partire dalla *famiglia*, dagli *enti locali* e dal *privato sociale*, dal *mondo del lavoro*, dalle *chiese*.

Questa *alleanza pedagogica* potrà ricondurre all'ovile dell'educazione il variegato e instabile mercato delle offerte a-pagamento soltanto a un patto: che questo accetti le regole dell'intenzionalità e della progettualità formativa. Non più, quindi, una scuola quale *corpo separato* dalla maglia delle istituzioni formative e delle strutture sociali del territorio. E in particolare, non più *scuola-famiglia separati in casa*.

II. LE MISSION DELLA SCUOLA DI BASE

Il *Veliero/Ipcc* è già su spiagge dove sventolano al sole le bandiere di una *scuola pubblica* (garante del diritto di tutti all'istruzione) e di una *scuola democratica* (garante di un pensiero libero, critico, plurale).

Pertanto, la scuola di base del nostro Paese ha il compito - in questo primo decennio di secolo - di porre a traguardo questi sei obiettivi formativi.

(a) Il primo obiettivo è di *natura istituzionale*. L'opzione è per una scuola che persegua una doppia linea formativa: *longitudinale* e *trasversale*.

La *linea longitudinale* ha per finalità la *formazione lungo l'intero arco della vita* (siamo alla *lifelong education*), con l'obiettivo di accompagnare la maturazione culturale, sociale e valoriale della Persona dalla prima infanzia (asilo nido) fino all'età senile (educazione permanente).

La *linea trasversale* ha per finalità un'intensa collaborazione formativa tra la scuola e le agenzie intenzionalmente educative: la famiglia, gli enti locali, l'associazionismo, il privato sociale, le chiese, il mondo del lavoro (siamo al sistema formativo integrato).

(b) Il secondo obiettivo è di *natura educativa*. L'opzione è per una scuola che ponga a traguardo del suo viaggio formativo l'interazione *mente-cuore*.

Da una parte, la formazione di allievi capaci di pensare con la *propria testa*, quindi dalla *mente scomoda*: non-omologabile e non-duplicabile.

Dall'altra parte, la formazione di allievi dalla diffusa convivialità relazionale. Capaci di dare ascolto e dialogo al loro *cuore*: all'amicizia, alle emozioni, alla cooperazione, alla solidarietà.

(c) Il terzo obiettivo è di *natura sociale*. L'opzione è per una scuola che sia teatro di *inclusione*. Una scuola aperta alla molteplicità delle culture e dei valori dell'ambiente, partecipata dai genitori e dalle forze sociali, progettata e condotta collegialmente dagli insegnanti, disponibile all'inserimento e all'integrazione delle "diversità" (disabili, altre etnie), articolata in percorsi formativi di classe (dove abitano le conoscenze disciplinari) e di interclasse (negli atelier e nei laboratori, nei quali si fa ricerca e si produce creatività: quindi, si danno le ali alle conoscenze interdisciplinari).

(d) Il quarto obiettivo è di *natura pedagogica*. L'opzione è per una scuola che neutralizzi la malattia della *dispersione: materiale* (generata dagli elevati tassi di ripetenza, abbandono, *drop-out*) e *intellettuale* (generata dalla progressiva perdita del potenziale cognitivo degli allievi e dal conseguente precoce analfabetismo di ritorno).

(e) Il quinto obiettivo è di *natura didattica*. L'opzione è per una scuola che presenta un passaporto dall'*identità curricolare*, necessario per assicurare *autonomia formativa* e *dignità scientifica* ai suoi comparti del preobbligo, dell'obbligo e del postobbligo.

Autonomia formativa significa attribuire ai singoli gradi scolastici un peculiare e originale percorso di istruzione.

Dignità scientifica significa attribuire ai singoli gradi scolastici uno specifico e inedito Piano dell'offerta formativa.

In questa prospettiva, il *curricolo* si propone alla scuola come una sorta di *mosaico didattico* corredato da molte tessere cognitive.

(e1) Una parte di queste tessere risulta *prescrittiva*. Sono le conoscenze di base, obbligatorie per ogni ciclo di istruzione, presenti nelle Indicazioni nazionali: parliamo del *curricolo nazionale* sancito dal Ministero della Pubblica Istruzione.

(e2) Un'altra parte queste tessere si propone come *facoltativa*. Sono le conoscenze "libere" che la scuola dell'Autonomia ha il compito di promuovere per potere progettare e svolgere il proprio *curricolo locale*.

(f) Il sesto obiettivo è di *natura professionale*. L'opzione è per una scuola che abbia consapevolezza che gli obiettivi formativi che le sono posti da una società complessa e del cambiamento non potranno essere raggiunti se non riconoscerà e valorizzerà la *professionalità* dei propri docenti. Vale a dire, l'orgoglio e la fatica di un mestiere nobile, impegnativo e stressante.

L'*orgoglio di insegnare* nasce dalla consapevolezza di potere progettare - nel nome della libertà di insegnamento - modelli curricolari di eccellenza, pratiche didattiche innovative.

La *fatica di insegnare* nasce dal vivere nella fragilità di un sistema scolastico - come quello italiano - ancora "incompiuto": a partire dall'edilizia, dai servizi medico-psico-pedagogici, dagli scuola-bus, dalle mense, dalle apparecchiature tecnologiche, dalle attrezzature didattiche. Una fatica di insegnare che si fa frustrazione - oggi - al cospetto di massmedia che alimentano nei loro clienti (a partire dai genitori) l'avversione per un sistema scolastico colpevole - vera e propria calunnia - delle tante malattie che affliggono i giovani: la violenza, il bullismo, la poca voglia di studiare, i linguaggi e i comportamenti anticonformisti.

III. TRA CAMPI DI ESPERIENZA E AREE DISCIPLINARI

1. Il tandem disciplinarità-interdisciplinarità

L'approccio cognitivista ai problemi dell'apprendimento si fonda - si è detto - su un traguardo dell'istruzione sul quale sventola la bandiera a scacchi che porta i colori della *disciplinarità* e dell'*interdisciplinarità*.

Se rivolgiamo lo sguardo all'architettura delle conoscenze disegnata del *Veliero/Ip* si può cogliere, a occhio nudo, come dalla sua prua dell'istruzione si alzi in volo la mongolfiera delle *conoscenze/competenze* di fine ciclo: raccolte in "campi-di-esperienza" per la scuola dell'infanzia; in "aree-disciplinari-affini" per la scuola primaria e per la scuola media. Queste, si propongono come titolari sia delle *materie scolastiche* (poste nello zaino delle conoscenze disciplinari), sia dei *saperi trasversali* (posti nello zaino delle conoscenze multidisciplinari). Per assicurare pari dignità formativa al tandem *disciplinarità/multidisciplinarità*, il Testo ministeriale propone - dunque - "campi-di-esperienza" (per la scuola dell'infanzia) e "aree-disciplinari-affini" (per il primo ciclo di istruzione). Un'articolazione verticale e orizzontale delle conoscenze - nel segno e nel nome delle *competenze* - che teorizza una macchina della mente in grado di ri-produrre, ri-costruire e re-inventare le conoscenze.

- La *macchina della mente* è titolare della *ri-produzione delle conoscenze*. Si illumina quando l'allievo viene posto di fronte alla trasmissione/acquisizione degli alfabeti di base (la grammatica delle discipline). Con ciò assicurando all'alunno il controllo delle condotte linguistiche, matematiche, scientifiche, storiche, artistiche. Sono *padronanze monocognitive* di uso sociale fondamentali per potere comunicare, osservare, capire.

- La *macchina della mente* è titolare della *ri-costruzione delle conoscenze*. Si illumina quando l'allievo vuole approfondire le conoscenze acquisite, svolgendo "supplementi" di indagine sui saperi raccolti tramite i mediatori didattici tradizionali: la lezione dell'insegnante, il libro di testo, gli esercizi, il software audiovisuale e informatico. Siamo salendo al *piano metacognitivo* nel quale si producono indagini conoscitive di secondo grado sul sapere trasmesso. Questo piano ha il merito di fornire le chiavi di apertura-chiusura-riapertura delle conoscenze necessarie per imparare ad imparare, per smontare-riparare-ricostruire le conoscenze dell'istruzione ufficiale.

- La *macchina della mente* è titolare della *re-invenzione e trasgressione delle conoscenze*. Si illumina

quando l'allievo accende disco/verde alle attività di ritrascrizione-trasfigurazione-creazione personale (sulle ali della fantasia e dell'immaginazione) dei materiali cognitivi raccolti ed elaborati durante la fase monocognitiva (riproduttiva) e la fase metacognitiva (ricostruttiva).

In sintesi. Il *corredo curricolare* dispone, dunque, di due traguardi formativi che rispondono al nome di conoscenze e di competenze.

(a) *Le conoscenze*. - La scuola di base ha il compito di mettere progressivamente a disposizione degli allievi gli *statuti interi* - monocognitivi e metacognitivi - delle singole discipline. Sono i titolari dell'alfabetizzazione primaria (nel comparto dell'obbligo scolastico) e dell'alfabetizzazione secondaria (nel comparto del postobbligo).

Vale a dire, (1.1.) i *contenuti* e i *linguaggi*: dal raggio *monocognitivo* e tendenti al fare e all'uso sociale delle conoscenze; (1.2) i dispositivi *metacognitivi* ed *endogeni* tendenti alla costruzione delle *formae/mentis*, di teste-ben-fatte); (1.3.) le *vocazioni generative*, vale a dire i nessi trasversali delle discipline che aprono in direzione multi-interdisciplinare.

(b) *Le competenze* - La scuola di base ha il compito di mettere progressivamente a disposizione degli allievi e qui riprende con padronanze metodologiche e operative ecc. ecc.

Vale padronanze metodologiche e operative - afferenti all'alfabetizzazione secondaria - capaci di tradursi in padronanze cognitive che rispondono al nome di *saperi essenziali* (quali conoscenze irrinunciabili di una disciplina), di *nuclei fondanti* (le metodologie ermeneutiche e investigative di una disciplina), di *finalità formative* (i paradigmi di senso e di significato delle discipline che aprono verso opzioni etico-sociali e valoriali ineludibili per la formazione del *soggetto-persona*).

2. I campi e le aree

Riflettori accesi sul repertorio dei *campi/aree* per la scuola di base definito e proposto dalla *Indicazioni per il curriculum*.

(a) La scuola dell'infanzia delimita le sue praterie educative in cinque "campi-di-esperienza".

- *Il sé e l'altro* (Le grandi domande, il senso morale, il vivere insieme).

- *Il corpo e il movimento* (Identità, autonomia, salute).

- *Linguaggi, creatività, espressione* (Gestualità, arte, musica, multimedialità).

- *I discorsi e le parole* (Comunicazione, lingua, cultura).

- *La conoscenza del mondo* (Ordine, spazio, tempo, natura).

(b) La scuola primaria e la scuola media delimitano le loro praterie formative in "tre-aree-multidisciplinari" lungo le quali si inoltrano - mano nella mano - con sguardi e sorrisi curriculari congiunti.

- *L'area linguistico-artistico-espressiva* (Italiano, lingue comunitarie, musica, arte e immagine, corpo, movimento e sport).

- *L'area storico-geografica* (Storia e geografia).

- *L'area matematico-scientifico-tecnologica* (Matematica, scienze naturali e sperimentali, tecnologia).

Per concludere. Le *Indicazioni per il curriculum* - strutturate per campi/aree - dispongono delle potenzialità formative per foggiare *allievi omerici*. Qual è la carta d'identità di questo piccolo Ulisse? Uno scolaro serio, concentrato, impegnato a dilatare i propri orizzonti di conoscenza e a esplorare mondi immaginari, che assapora una scoperta dopo l'altra e che autonomamente sceglie i propri itinerari di conoscenza e di creatività. Si tratta di un'infanzia e un'adolescenza che sanno osservare il mondo che le circonda e che sanno scrutare e sognare orizzonti lontani. Sono bambini e adolescenti che respirano a pieni polmoni il mito e la favola, ma che sanno anche pensare e congetturare con la propria testa. Sono scolari che non hanno più nulla di tolemaico (non sono più soltanto destinatari della trasmissione delle conoscenze), ma hanno tutto di copernicano: la *libertà della ragione* e l'*azzardo della fantasia*.

Le Indicazioni di Fioroni: elogio della ribollita

Luciano Lelli

1. Preliminari dell'argomentazione

In questo saggio mi prefiggo di dar corso a una rassegna critica di vasto respiro, se pure inevitabilmente non esaustiva, delle specificità costitutive delle *Indicazioni per il curricolo* (IC) 2007, focalizzando con particolare attenzione l'indagine sull'impianto metodologico e sulle scelte didattiche di cui il documento si sostanzia.

Con lo scopo di inquadrare adeguatamente dette Indicazioni nella prospettiva diacronica e di farne risaltare anche per comparazione e contrasto le caratteristiche, dirò anche delle *Indicazioni Nazionali* (IN) 2004, che quelle appena entrate in scena sperimentalmente¹ sostituiscono, e attiverò in merito un insistito raffronto. L'intento principale della corrente riflessione è di porre in evidenza i connotati costitutivi, i punti di forza e le peculiarità problematiche delle IC.

Adotterò in proposito uno stile espositivo prevalentemente catechistico, formulando per me stesso ed estensivamente per i lettori lapidarie domande alle quali tenterò di fornire essenziali ma sperabilmente pertinenti risposte.

2. Delle Indicazioni Nazionali 2004

È stata opportuna, è giustificabile la sostituzione presso che integrale delle IN con le neonate *Indicazioni per il curricolo*?

Manifesto in proposito qualche perplessità, ritenendo che sarebbe stato adeguato un intervento emendativo meno radicale (essendo comunque dell'avviso che le IN dovevano essere revisionate, per espungerne le numerose improprietà, come del resto previsto dal precedente inquilino della Minerva, che purtroppo non ha tempestivamente concretizzato l'intenzione). Il drastico accantonamento delle IN, infatti, potrebbe essere addirittura di nocimento alle attuali IC, condannandole a un destino di sterilità e irrilevanza, se tornato al governo lo schieramento ora all'opposizione cedesse alla tentazione di adottare il medesimo comportamento.

Quali appaiono essere le caratteristiche delle IN che, ad avviso dello scrivente, avrebbero meritato una considerazione più cordiale, ovvero sia di venire tenute vive in campo, magari ad esse apportando i ritocchi e i restauri emersi come opportuni dopo un anno all'incirca di applicazione, molto tribolata e contrastata per altro?

L'architettura pedagogica, epistemologica e metodologica di quel testo, salda, compatta e coesa, innestata nella tradizione nazionale in argomento di più ampio e prestigioso respiro.

Il riferimento, appena sopra riconosciuto, al più consistente patrimonio pedagogico italiano ma con un esplicito e perseguito tasso di pulsione innovativa, verso orizzonti operativi inesplorati, atti probabilmente a ridare forza e slancio alla nostra scuola, senza dismetterne i collaudati connotati di valore, efficienza ed efficacia.

¹ Va evidenziata la sperimentaltà del documento qui discusso, derivante anche dalla sua debole configurazione giuridica. A rigore, infatti, essendo supportato da un decreto ministeriale (il DM 31 luglio 2007) esso non ha la forza normativa necessaria per sostituire *in toto* le IN che, pur dichiarate transitorie, sono tuttavia allegate a un decreto legislativo (D.Lvo n. 59 del 19 febbraio 2004), in quanto tale prevalente in base alla gerarchia delle fonti giuridiche. Ma la debolezza istituzionale delle IC, se si accentua e valorizza la loro funzione strumentale e orientativa delle prassi che sono nella responsabilità delle scuole autonome, si può anche rovesciare in punto di forza culturale e operativo.

La connessione con le peculiarità più evidenti della riforma complessiva degli ordinamenti messa in cantiere (personalizzazione dell'attività formativa, identificazione di un docente con funzione tutoriale², dinamizzazione dell'orario scolastico, enfaticizzazione del principio di responsabilizzazione esteso a docenti, alunni e genitori).

La previsione di una batteria relativamente inedita di strumenti operativi (unità di apprendimento, piani di studio personalizzati, portfolio delle competenze), probabilmente funzionali a sostegno della progettazione e della valutazione delle attività didattiche, magari da additare alla scelta degli insegnanti con meno accentuata inclinazione impositiva.

Quali, invece, gli aspetti problematici delle IN, che richiedevano in ogni caso un cospicuo intervento di *restyling*?

La perentorietà con cui il documento proponeva se stesso alle scuole (esso ha meritoriamente introdotto il termine *Indicazioni*, per evidenziare anche lessicalmente la sua natura "gentile", l'intrinseca intenzione di porsi in umiltà al servizio degli insegnanti, attori primari dei processi formativi: ma poi, per via del suo tono non di rado prescrittivo e aggressivo, assumeva veste più di programmi vecchio stile che non di indicazioni).

La effettiva e concreta impostazione metodologica e didattica, alquanto approssimativa e confusa (mi riferisco in specifico alla denominazione delle discipline, alla configurazione delle *unità di apprendimento* e al processo per la loro messa a punto, alla determinazione degli *obiettivi specifici di apprendimento* e, soprattutto, alla definizione degli *obiettivi formativi*³, alla articolazione caotica del cosiddetto PECUP).

La totale improprietà del sovrabbondante apparato pratico-operativo (fin da subito particolarmente deficitari mi sono apparsi la distinzione quasi sempre aleatoria tra *conoscenze* e *abilità disciplinari*, gli elenchi sciorinati delle medesime *conoscenze* e *abilità disciplinari* presso che invariabilmente pressapochistici, disarmonici, disordinati, a-tassonomici, non esenti da strafalcioni concettuali, dati in lingua spesso priva di lucidità e grossolana)⁴.

3. Dalle Indicazioni Nazionali 2004 alle Indicazioni per il Curricolo 2007

Auspice e propulsore il ministro Fioroni, nel tempo all'incirca di un semestre sono state varate nuove *Indicazioni per il curricolo* sostitutive (sottovoce, anche per la debolezza giuridica sopra rilevata, in nota) delle *Indicazioni Nazionali*.

Quali le novità strutturali, concettuali e operative più evidenti riscontrabili nel nuovo documento rispetto al precedente, del quale s'è appena sopra detto qualcosa?

La sostituzione integrale della premessa (passando da un testo con visione a dominanza pedagogica ed esplicito aggancio alla tradizione nazionale – tralasciata più con il telescopio che con il microscopio – ad una argomentazione nella quale prevale una fondazione sociologica e culturologica, abbastanza innovativa rispetto alla consuetudine dei programmi didattici italiani⁵).

² Ritengo, l'ho scritto in svariati interventi, frettolosa e improvvida l'espunzione violenta del proposito di attribuire a un docente del gruppo operativo in ogni classe funzioni specifiche, tra le quali quella di tutorato degli alunni. Al momento gli insegnanti (dopo quello che considero un ingiustificato cedimento alle pressioni emotive della piazza) sono tornati *todos caballeros*: ma agli allievi, in specie a quelli bisognosi di particolare attenzione, chi pensa e provvede, autenticamente?

³ Per un paio d'anni e anche oltre miriadi di docenti, desiderosi di comprendere e animati da volontà di attenersi agli enigmatici *desiderata* della norma, si sono puntigliosamente confrontati, con l'ansia di portare vivaddio a chiarezza se i frustranti *obiettivi formativi* fossero da intendersi come descrittivi di macrocompetenze cognitive oppure di ambiti ristretti di conoscenze e abilità: malgrado gli sforzi non si è, per lo più, riusciti a cavare un ragno dal buco e il dilemma è rimasto sostanzialmente irrisolto.

⁴ Ribadisco il mio sconcertato stupore per l'inerzia del ministero Moratti che, pur avvertito e consapevole della qualità tutt'altro che ottimale delle IN, malgrado l'intenzione formulata e resa pubblica, in due anni di tempo utile non ha provveduto alla riscrittura del documento.

⁵ La nuova premessa è intrisa delle tesi culturologiche, sociologiche e anche, in senso lato, pedagogiche del pensatore francese Edgar Morin, oltre che condizionata dal suo linguaggio non di rado icastico, connotato da forte idiosincrasia espressiva. Non è la prima volta che uno studioso d'oltralpe condiziona i testi programmatici della scuola italiana: si ponga mente all'influenza esercitata da Jacques Maritain sui programmi didattici 1955 della scuola primaria. Morin, d'altronde, non era estraneo neppure alle precedenti IN: si rammenti, di esse, il reiterato concetto di ologramma, del quale lo studioso francese è padre.

La configurazione più unitaria, in verticale, del percorso delineato (generata, in particolare, dalla premessa generale, comune ai tre gradi scolastici considerati nelle IC, e dalle premesse disciplinari che sempre, spesso anche forzatamente, mettono in sinergia la primaria e la secondaria di I grado). La riassunzione in servizio – tramite recupero di parti sostanziali e anche del linguaggio – dei programmi didattici 1985 della scuola primaria e degli orientamenti per la scuola dell'infanzia del 1991⁶.

Il recupero del termine “curricolo” e della rilevante concettualità ad esso sottesa, nonché della carica operativa insita nella impostazione curricolare dei processi formativi.

Lo scorporo dalle Indicazioni dell'apparato strumentale (unità di apprendimento, piano di studio personalizzato, portfolio delle competenze), previsto nelle precedenti Indicazioni⁷.

La sordina apportata al collegamento delle indicazioni metodologico-didattiche con il quadro ordinamentale vigente (non è taciuta, da parte degli attuali reggitori della istruzione italiana, l'intenzione di restaurarlo, mutando quanto sancito dai responsabili ai quali sono subentrati. Ma, stante la precarietà dell'attuale quadro politico e l'eventualità che esso presto muti i connotati, non c'è il rischio di restare perennemente a metà del guado e che, in specifico, le IC manchino di legittimanti fondazioni normative e ordinamentali e perciò, inevitabilmente, falliscano?).

La semplificazione dell'impianto metodologico, didattico e disciplinare (un po' aggrovigliato e ridondante nelle IN, mediante essenzializzazione dello stesso, ora costituito “solo” da finalità, traguardi per lo sviluppo della competenza e obiettivi di apprendimento) e del linguaggio, portato a un livello di comprensibilità espanso, magari anche a prezzo di possibile banalizzazione, in certi passaggi.

L'edulcorazione del testo, “normalizzato”, nel senso di privato di perentorietà, prescrittività, aggressività dispositiva. Quali, invece, i fattori di continuità riscontrabili nelle due Indicazioni?

Il mantenimento del termine *Indicazioni* ed evidentemente della concettualità ad esso sottesa.

La centralità della persona e la conseguente sollecitazione a porre in campo una didattica attenta alle peculiarità di tutti e di ciascuno.

L'accentuazione conferita all'*apprendere ad apprendere* (ma trattasi in realtà di ribadimento d'una consapevolezza d'antica data, considerato che la si ritrova già nei programmi didattici della scuola primaria varati nel 1955), più che ai singoli specifici apprendimenti disciplinari.

Svariate formulazioni, per esempio la denominazione di alcune discipline, anche quando magari sarebbe stata opportuna una diversa designazione⁸.

L'enfasi posta su obiettivi e competenza (traguardi per lo sviluppo della competenza), a conferma del resto d'un orientamento progettuale ormai consolidato da decenni nella consuetudine didattica della scuola italiana.

L'estensione della proposta operativa, farcita nell'uno e nell'altro testo d'una quantità eccessiva di obiettivi e traguardi, difficilmente conciliabile con i tempi reali della scuola, a scapito dunque dell'essenzialità, che sarebbe stato opportuno perseguire con più spiccate consapevolezza e determinazione.

⁶ È per via dell'esplicito – e dichiarato – “ritorno al passato” che nel titolo del saggio ho incluso la locuzione *elogio della “ribollita”*. Nessuna intenzione denigratoria nella designazione, ma soltanto una spruzzata di sorridente ironia. Come si sa, la ribollita è un piatto tipico della gastronomia toscana, risalente alla civiltà contadina, quando “non si buttava via niente”, fatto di avanzi (verdure per lo più), con aggiunta di pane raffermo e di olio d'oliva. La ribollita, come le IC, non è sicuramente un piatto sontuoso e memorabile: ma se gli avanzi con cui è stato confezionato non sono proprio deteriorati, esso è nutriente, e anche gustoso.

⁷ Il silenzio totale in argomento delle IC significa affidamento di ogni responsabilità circa la configurazione e gli strumenti della progettazione e le modalità della documentazione alle istituzioni scolastiche e ai docenti, con forte presupposizione in merito alla funzionalità operativa del POF. Va bene, ma almeno tre evenienze di segno negativo incombono: l'eventualità che il POF sia in molte realtà documento ormai frusto, con scarsa e solo rituale potenzialità operativa, l'espunzione da parte di docenti non troppo motivati di ogni strumentazione progettuale e documentaria dal novero delle proprie pratiche, l'illeggibilità trasversale di dette documentazioni per mancanza di riferimenti comuni nella messa a punto.

⁸ Dico, per esemplificare in argomento, della strana locuzione, mantenuta, per designare l'educazione all'immagine, *Arte e immagine*. A parte la faciloneria insita nell'uso alla grossa del connotatore “arte”, che meglio sarebbe non disturbare in una circostanza come questa delle IN e delle IC, essendo lo stesso carico di problematicità epistemologica, quale la ragione del suo abbinamento forzato all'immagine e non, che so, alla musica, che con il medesimo intrattiene relazioni funzionali di sicuro non molto dissimili da quelle proprie dell'immagine?

4. Le Indicazioni per il curriculum 2007: punti di forza e criticità

La ricognizione alla quale qui si dà corso è inevitabilmente parziale, come del resto le precedenti di cui il saggio si sostanzia. Alcune caratteristiche a seguire evidenziate, tra l'altro, sono percepibili quali punti di forza e criticità nel contempo, a seconda dell'ottica in cui ci si pone nell'effettuazione dell'analisi.

La cordialità con cui la proposta si offre all'attenzione degli insegnanti, che è probabile si ritrovino facilmente in essa, anche per il largo ricupero di tesi e orientamenti da decenni presenti nella letteratura specialistica e in qualche misura almeno praticati da una percentuale rilevante di docenti.

La fiducia esplicita riposta nella capacità progettuale dei docenti che, nella loro ribadita autonomia organizzativa, didattica, di ricerca e sviluppo, sono così legittimati ad una assunzione critica e personalizzata delle tesi e degli orientamenti operativi di cui le Indicazioni si sostanziano.

L'intenzione fortemente perseguita di procedere sul piano teorico e, conseguentemente, delle pratiche didattiche alla unificazione dei saperi (in particolare alla sutura tra saperi umanistici e saperi scientifici, nella affermata prospettiva di un *nuovo umanesimo*⁹); tale obiettivo è manifestato in maniera icastica in specie dall'accorpamento delle discipline in tre macroaree multidisciplinari).

Il proposito appena evidenziato genera una forte criticità, concernente le tre macroaree "linguistico-artistico-espressiva", "storico-geografica", "matematico-scientifico-tecnologica" identificate e ritagliate.

Innanzitutto, infatti, sono possibili, con uguale pertinenza teorica e operativa, altre, diverse aggregazioni (anche, per dire, si può teoricamente sostenere e giustificare un'area "linguistico-matematica"). Quindi, anche per il motivo appena accennato, nelle aree non sono evidenti le connessioni interdisciplinari (non a caso ho sopra adoperato la locuzione "macroaree multidisciplinari"), da intendersi come evidenziazione non troppo facilmente confutabile delle sinapsi teoriche e funzionali degli statuti epistemologici delle discipline indotte all'apparentamento, nella prospettiva di far agire le stesse in alleanza e integrazione nell'analisi e nell'esplicazione delle fenomenologie del reale.

Anzi, in due casi di attuata convergenza su tre (aree "linguistico-artistico-espressiva" e "matematico-scientifico-tecnologica") l'unione celebrata risulta non poco problematica.

Per esigenze d'economia del discorso, riverso l'indagine esemplificativa solo sull'area "matematico-scientifico-tecnologica".

È proprio ovvio ed epistemologicamente fondato il compattamento di *matematica* (disciplina ipotetico-deduttiva, per eccellenza "astratta"), scienze (come *scienze naturali* e, ovviamente, *sperimentali*), l'atteggiamento conoscitivo delle quali è *analitico*, in quanto determinato a scoprire la natura e il funzionamento dei fenomeni del mondo fisico¹⁰ e *tecnologia*, l'orientamento operativo della quale è invece *sintetico*, vale a dire che essa mira a costruire macchine e strumenti per intervenire nel mondo e modificarlo, in prospettiva di miglioramento o peggiorativa?¹¹

Le considerazioni sopra pur solo accennate inducono a manifestare una qualche fiera perplessità circa la pertinenza dell'aggregazione nella medesima area di matematica, scienze naturali e tecnologia.

Ma la critica più consistente è inevitabile muoverla avverso l'innesto del concetto e della sottesa operatività di "area disciplinare", con la medesima configurazione nella scuola primaria e in quella secondaria di I grado.

⁹ Il riferimento epistemologico è, ancora, alle concettualizzazioni in argomento di E. Morin. Di tale autore si considerino, al proposito, *La testa ben fatta – riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2000 e *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina editore, 2001.

¹⁰ Contrariamente a quanto si asserisce la scienza, come conoscenza e comprensione dei fenomeni del mondo fisico, non ha un'etica né orientativa né di freno, poiché, appunto, il suo compito è di svelare la natura ancora arcana dei fenomeni del mondo fisico, evidenziandoli nelle loro specificità, siano esse coerenti o in distonia rispetto alle *weltanschauung* dominanti, senza prefiggersi di intervenire per modificarli.

¹¹ La tecnologia, così differenziandosi dalla scienza in senso vero e proprio, impatta subito e sempre in problemi *etici*, perché, evidentemente non tutte le modificazioni della "natura" possibili sono lecite. Per esemplificare: lo scienziato che scopre e teorizza la configurazione dell'atomo e il suo funzionamento compie impresa meritoria in quanto allarga i confini della umana conoscenza. Il tecnologo, invece, il quale sulla base delle conoscenze apportate dallo scienziato costruisce la bomba atomica in quanto tale destinata a stermini di massa, non può non sottoporre il suo operato ad angosciosi interrogativi appunto *etici*.

Si veda. All'esordio dell'assai vasto capitolo delle Indicazioni intitolato "Discipline e aree disciplinari" viene precisato che "Tutte queste discipline, pur mantenendo un ambito di apprendimento proprio, storicamente e convenzionalmente organizzato intorno a specifici temi e problemi, a metodi e a linguaggi propri, concorrono a definire un'area sovradisciplinare, in cui esse ritrovano una comune matrice antropologica nell'esigenza comunicativa dell'uomo e nell'esplicazione di facoltà uniche e peculiari del pensiero umano".

Si evince dalla riferita specificazione che si danno *in primis* le discipline le quali, per una spiccata loro "comune matrice antropologica", fan corpo privilegiato con altre, appunto entro la cornice coesiva di un'area. Se la concettualizzazione può ritenersi accettabile per la scuola secondaria di I grado, ove tradizionalmente esistono (pre-esistono) le discipline (in quanto, ciascuna, "ambito di apprendimento proprio, storicamente e convenzionalmente organizzato intorno a specifici temi e problemi, a metodi e a linguaggi propri") e, oltre che sostanzialmente accettabile, abbastanza valida sul piano operativo (poiché può stimolare i diversi docenti disciplinari a rendere più coerenti i saperi che individualmente propongono nella prospettiva di mettere in risalto l'unitarietà degli stessi), essa non risulta parimenti condivisibile in relazione alla scuola primaria.

Detta scuola, infatti, si è sempre caratterizzata (con maggiore o minore accentuazione di tale specificità) per il suo iniziale approccio formativo *pre-disciplinare* (prevalente almeno nel suo biennio iniziale) e per un affioramento molto graduale e presso che mai perentorio delle discipline. Sbattere addosso alla primaria l'idea di "area sovradisciplinare" come nelle Indicazioni definita, senza per altro drammatizzare, può generare non poca confusione e incertezza procedurale.

Il rischio che a questo proposito le Indicazioni 2007 corrono è, sul versante degli operatori di scuola primaria, la constatazione di una secondarizzazione della stessa. Al contrario, dal versante degli operatori di scuola secondaria di I grado, promana il rilievo di appiattimento del loro tipo di scuola sulle specificità strutturali e operative della primaria (per attenuazione tattica delle peculiarità differenziatrici, intenzionalmente volendosi accentuare la processualità molto graduale, letta, al proposito, come sostanziale sovrapposizione immobilizzante).

Dopo l'indugio abbastanza protratto sulla criticità insita nell'adozione del "paradigma" area disciplinare, do corso ancora alla focalizzazione di due problematichità, prima di porre termine all'analisi attivata.

Le Indicazioni in questione sono formate da due capitoli "Cultura scuola persona" e "L'organizzazione del curricolo". Pur non esenti da difetti e improprietà che con esegesi puntigliosa e qui non opportuna si potrebbero senza troppo difficoltà rilevare, sono entrambi documenti dignitosi e largamente condivisibili.

Sembra però (comparandone la concettualità, gli orientamenti operativi e il linguaggio) che essi siano creature di padri e madri diverse, concepite in reciproca ignoranza dell'altra, poi maritate un po' forzosamente, malgrado un'empatia tra di loro non proprio spiccatissima.

Nella tradizione dei programmi didattici italiani (mi riferisco, in specifico, a quelli della primaria del 1955 e del 1985 ed anche alle Indicazioni 2004) la premessa irradia lo spirito della proposta programmatica che si riversa, a fecondazione, sulla parte metodologico-didattica che delle ragioni della Premessa s'impregna concretizzandole.

Qui si direbbe che l'impollinazione non sia avvenuta e che i due segmenti sussistano sostanzialmente ignorandosi.

S'è dianzi detto che queste Indicazioni richiamano in servizio attivo i già archiviati Programmi della secondaria di I grado del 1979 e della primaria del 1985, oltre che gli orientamenti per la scuola dell'infanzia del 1991. Tale esplicito "ritorno al passato" può d'un canto essere valorizzato quale *punto di forza*, poiché confida sull'agevole riconoscimento della proposta messa a disposizione da parte dei docenti.

Non si può però, d'altro canto, escludere che gli stessi s'accostino alla "ribollita" percependola come sostanziale *deja vu*, minestra riscaldata non proprio prelibata anche se in sé decorosamente gustosa,

agevole comunque da assumere e digerire, non dunque particolarmente impegnativa – fuor di metafora culinaria – sul piano della riflessione critica, della metabolizzazione culturale e dell’investimento applicativo¹².

5. Un auspicio per epilogo, a congedo

Durante il quinquennio di governo della scuola esercitato da Letizia Moratti, è avvenuto con enorme frequenza che miriadi di insegnanti, dirigenti e altri soggetti cointeressati, nei riguardi della riforma dalla medesima messa in campo, si siano posti mescolando costantemente la loro appartenenza politica e l’ap-prezzamento professionale delle novità introdotte, reputate negative o, più raramente, positive, pregiudizialmente, per “partito preso”, spesso senza darsi neppure la briga di sottoporre le proposte riget-tate o assecondate a lettura e tanto meno a ricognizione critica rigorosa.

Tale malcostume è stato deleterio per il buon funzionamento delle istituzioni scolastiche, incentivando in esse l’inclinazione al ribellismo, alla contestazione endemica, alla contrapposizione ideologica in quanto tale senza sfumature e razionali distinzioni.

Nella vigente, delicata circostanza di proposta da parte dell’amministrazione scolastica centrale di un nuovo documento orientativo delle pratiche didattiche, offerto come sperimentale e suscettibile di revi-sioni con l’apporto determinante degli operatori scolastici entro il “cantiere aperto” previsto per una estensione biennale, sarebbe estremamente opportuno e indice di maturità umana e culturale che tutti i cointeressati scindessero (facessero fenomenologicamente *epoché*) la loro propensione politica e ideolo-gica dall’approccio professionale a questo testo delle Indicazioni, rapportandosi allo stesso con atteggiamento e strumentazioni esclusivamente culturali e tecnici.

Purtroppo i segnali promananti da politici, amministratori e altri soggetti al proposito non appaiono al momento proprio incoraggianti (si considerino, per esemplificare, le constatazioni soddisfatte di “stare demolendo la Moratti”, oppure di avere finalmente espunto – grazie alle nuove Indicazioni – le tre famigerate I (a dire il vero mai menzionate, in cinque anni di governo di Letizia Moratti, in ambito ministeriale, facenti parte, come elemento propagandistico tra tanti, della campagna elettorale di *Forza Italia*).

Quale rischio colossale, infatti, si corre, pigiando il pedale della prevalenza politica e ideologica (quantitativamente esigua e qualitativamente precaria, tra l’altro), dell’azzeramento dichiarato salvifico delle soluzioni messe in scena dallo schieramento ora all’opposizione e fino a due anni fa al comando?

Il pericolo che detto schieramento, riconquistato il potere (come al momento presagibile da svariati indizi), sia animato dallo spirito di rivalse, dalla smania di rendere “pan per focaccia” e, quindi, butti nel bidone della spazzatura i mutamenti introdotti dall’attuale governo (comprese le “Indicazioni per il curriculum”), per riprendere il percorso riformistico da zero, entro un processo di decomposizione e ritessitura della tela di Penelope, sterile, frustrante e oltremodo pernicioso per il prestigio e la residua qualità del sistema scolastico nazionale.

¹² Il ministro in carica, fin dall’esordio del suo mandato, ha sempre dichiarato che non intende porre mano a un ulteriore tentativo di riforma sistemica degli ordinamenti scolastici, dopo quelli – sostanzialmente falliti – dei suoi predecessori Berlinguer-De Mauro e Moratti. Personalmente avanzo riserve circa la funzionalità di siffatta scelta (pur riconoscendo che nell’attuale contingenza politica connotata da precarietà e provvisorietà la realizzazione di una riforma epocale è prospettiva presso che chimerica): perché un sistema scolastico a detta di quasi tutti affetto da esiziali patologie non può tornare a salute se non aggredito con una “cura da cavallo”. Ma metto subito tra parentesi siffatta problematica, per rilevare, invece, che le Indicazioni qui discusse, escluse l’idea e l’intenzione di una riforma sistemica (in termini mutuati dallo storico della scienza ed epistemologo Thomas Kuhn accantonata l’eventualità di un *mutamento di paradigma*) si collocano entro quella che sempre Kuhn definisce *scienza normale*, ovvero sia lavoro di assestamento entro coordinate note e collaudate (cioè a dire il vecchio paradigma quasi sempre gravato da acciacchi teorici e inettitudine operativa), rifinitura di particolari, restauro di parti, rabbercio di quanto minaccia o è sul punto di crollare. L’attività entro la scienza normale non comporta fatiche intellettuali stressanti e avvaloranti e rassicura circa la sensatezza delle proprie minuscole operazioni: ma non favorisce o innesca colpi d’ala, slanci inebrianti della mente, è materia per gente di piccolo calibro. Quale, probabilmente, tutti noi siamo, mascheranti la diffusa indifferenza per autentiche “magnifiche sorti e progressive” sotto la patina del chiacchiericcio e dell’urlo mediatici.

Entrare nei significati delle nuove Indicazioni per la scuola dell'infanzia: spunti per la meditazione

Mauro Cervellati

Ecco dunque il testo delle nuove indicazioni! Indicazioni per il curricolo. Vale a dire un testo guida che disegna una cornice culturale dentro la quale le scuole, le donne e gli uomini di scuola, andranno a tracciare le coordinate progettuali per "educare istruendo".

Il testo viene consegnato perché possa essere praticato, "operativizzato" sperimentato, testato e verificato per due anni. Un tempo disteso e necessario per rendere il testo ministeriale un testo da condividere, un manifesto dentro il quale entrare per utilizzare "con sospetto" le indicazioni contenute, che sarebbero da considerare un tracciato aperto a inclusioni nuove, una mappa da arricchire e da implementare, un documento volutamente stringato per evitare stordimenti, ubriacature disorientanti, sovrabbondanti appesantimenti ed eccessi di informazioni e di direzioni. Un'operazione di seria sintesi che nulla concede a talune richieste di lobby disciplinaristiche.

Ci aspetta quindi un tempo di appassionante "reading analitico" teso al confronto e all'emersione delle caratteristiche che ogni scuola potrà, in autonomia, far risaltare attraverso l'elaborazione della propria progettazione.

Le riflessioni che seguono, a partire da alcuni aspetti che considero "sporgenti" offrono spunti per procedere ad una ricognizione sul "come fare scuola" in una scuola dell'infanzia che si proponga davvero di elaborare quotidianamente, giorno dopo giorno, nelle sezioni, nei giardini, nelle mense, nei dormitori, nei corridoi, pezzi di vera e reale "**cultura dell'infanzia**".

Una cultura per l'infanzia

Una cultura dell'infanzia

Il testo ministeriale si apre con una riaffermazione "storicistica" sulla scuola dell'infanzia. Ne riafferma le diverse origini legate da una parte alle chiese e dall'altra ai comuni. E ne fa conseguire una indiscutibile pluralità di modelli istituzionali e organizzativi: stato- comuni- paritarie.

Certamente nell'attuale "sistema pubblico integrato", per definire con quale cultura, con quali linguaggi, con quali conoscenze possiamo pensare di avvicinarci alle bambine e ai bambini che oggi attraversano le nostre scuole dell'infanzia occorre fare un'operazione profonda. Bisogna capire noi il nostro sociale. Noi adulti ci dobbiamo sforzare di catturare le tendenze, le tensioni, gli orizzonti che caratterizzano sottopelle il nostro presente e che sono suscettibili di esplosione, di ampliamento, o di continuità.

Per capire il nostro tempo...

Il Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia intitolato "L'eccezionale quotidiano" elaborato dall'Istituto degli Innocenti di Firenze per conto del Ministero del lavoro e delle Politiche Sociali, individua nella crisi della famiglia che si avvia negli anni sessanta l'inizio della crisi relativa alla rappresentazione dell'infanzia. "Il bambino soggetto di diritti diviene oggetto di preoccupazione degli adulti. Accanto a una nuova sensibilità nei confronti del bambino, del suo mondo cognitivo e affettivo si fa strada un nuovo rischio: il bambino prodotto e prolungamento dell'adulto.

I bambini le famiglie

Una vita scandita...

Oggi la vita del bambino è scandita da tutta una serie di attività dettate dagli adulti, che spesso saturano completamente il suo tempo limitando se non addirittura annullando quei margini di libera espressione, di creatività tipici dell'infanzia. A ciò si aggiunge anche una progressiva tendenza ad anticipare le tappe della crescita, a far acquisire sempre più precocemente quelle competenze ritenute utili per l'affermazione sociale. Nella nostra avanzata società occidentale e in particolare in quella italiana i genitori investono grandemente sul piano affettivo nei pochi figli che mettono al mondo: essi tendono perciò a rispecchiarsi in essi e a riversare su di loro proprie attese e bisogni. Più che figlio di famiglia, ed espressione del progetto della coppia, il figlio diviene colui che istituisce la coppia stessa. (...) Tale immagine di bambino porta dentro di sé l'inconsapevole bisogno realizzativo dei genitori e degli adulti e ha ovviamente forti ripercussioni sullo stile educativo praticato."

Genitori seduttivi...

Daniel Marcelli sostiene che oggi i genitori tendono soprattutto a sedurre i figli, a compiacerli, saturando e prevenendo ogni loro desiderio. Bambini potenzialmente perfetti, precocemente competenti, bambini sovrani, idoli delle famiglie affettive. E così il bambino rischia di perdere la sua infanzia, di perdere il suo speciale essere in fieri. Un bambino costretto a fornire, con le sue prestazioni, senso esistenziale al genitore "adulto" (?) che l'ha smarrito! Un "adulto" che non è più in grado di dargli limiti oltre che gratificazioni...

Di qui, da questo massiccio investimento affettivo e cognitivo, nasce il rallentamento e la difficoltà nel momento del distacco. Elemento questo che sembra contraddistinguere l'adolescenza, una adolescenza sempre più prolungata. Giovani che non se ne vogliono più andare di casa!

Un'infanzia negata...

Si parla di infanzia negata, esclusa e tutto sommato invisibile. Come quella che ha contraddistinto i secoli scorsi. Penso a certi ritratti di famiglie del 1600 dove la bambina è raffigurata con gli stessi abiti della madre, e con gli stessi atteggiamenti; una bambina miniatura della madre. Perché l'idea di infanzia non esiste: dopo pochi anni il piccolo dell'uomo si avvia velocemente verso l'età adulta.

Bambini esclusi ed invisibili

E di bambini esclusi ed invisibili parla anche Ann M. Veneman, Direttore generale del Fondo delle Nazioni Unite per l'Infanzia (UNICEF). Sono i bambini e le bambine che vivono in America centro-meridionale, in Africa, in gran parte del sud est asiatico. Sono bambini e bambine che non hanno accesso all'istruzione, ai vaccini salvavita e alla protezione. Quelli che ogni anno continuano a morire nonostante l'enorme impegno compiuto per combattere la povertà estrema, la fame, l'HIV ecc... Ma a noi che viviamo protetti dal benessere sembra qualcosa di oscuro, qualcosa che accade in un'altra vita. E invece no. Siamo sempre nel 2007. E un aereo potrebbe in poche ore paracadutarci lì. E potremmo con i nostri occhi vedere. Sentire. Ascoltare. Osservare... Lo strazio.. La miseria, La morte di altri bambini e bambine. Non dissimili dai nostri...

Google generation

Nel suo ultimo saggio "Le pouce et la souris", ed Fayard, il sociologo Pascal Lardellier, docente all'università di Bourgogne, analizza i comportamenti dei ragazzini cresciuti con il cellulare in una mano e il mouse nell'altra. Sostenendo che i giovani di oggi hanno accesso ad un sapere teoricamente infinito,

perché è sufficiente cliccare una parola su Google per accedere a milioni di documenti. Ma uno degli effetti conseguenti è l'incapacità di comporre testi se non con la tecnica del copia e incolla.

Il sociologo Philippe Breton ha osservato gli internauti americani, la loro paura di contatto fisico, l'insicurezza, l'odio per il proprio corpo...la spinta a vivere relazioni via internet.

La *Google generation* è dunque destinata all'isolamento parossistico? I suoi componenti avviati verso un autismo a bassa intensità? A Tokyo l'ultima moda sono i *mediapod*, supermercati di multimedia dove i giovani fanno scorpacciate di dvd, videogame, internet, a volte per giorni con ricambi di biancheria, snack e docce a disposizione. Quali gli effetti di questa iperesposizione multimediale sulla formazione dell'identità? Qualcuno parla di identità multiple: un meta-ego confezionato sulle tracce che lasciamo on line (pensieri, foto, curricula...). Un meta-ego che risponde al nostro nome e che contiene parti di noi, ma non è del tutto noi...ma che sopravviverà e continuerà ad esistere anche dopo la nostra morte, in una sorte di aldilà virtuale.

La fragilità dei nostri bambini...

Notiamo già una sorta di alterazione nei comportamenti dei bambini e delle bambine che vivono nelle nostre sezioni. Certamente si tratta di effetti non meccanicisticamente attribuibili tutti e interamente allo scenario descritto. Sono diverse le concause e tutte con legami intrinsecamente piuttosto intrecciati. Ma le parole delle insegnanti ci rinviano a rappresentazioni alquanto omogenee e ci parlano di bambini sempre più fragili, sordi al contesto. Gli esempi non si contano. I giornali ne sono pieni. Sulla fragilità dei nostri figli. Dei loro sbagli e dei nostri sensi di colpa. Ragazzini troppo deboli per saper fronteggiare le inevitabili frustrazioni dell'esistere. Che stentano a trovare una strada e nei tentativi falliti naufragano. Bambini nel disagio della mancanza di volontà e di spinta. Cresciuti all'ombra dei timori degli adulti e nel succedersi di protettivi aiuti mai voluti, mai compresi. Quadri di insicurezza, di incertezza, di insostenibilità di un confronto. Bambini e bambine in opposizione. Senza paracadute. Incapaci di sostenere il minimo difficoltoso rischio. Refrattari al rimprovero ma anche all'aiuto, al consiglio, al suggerimento. Generazione del benessere immersa in un difficile percorso esistenziale, con pochi traguardi, con scarsi obiettivi di senso. Ragazzini senza modelli che non siano quelli imposti dal consumismo.

Iperattivi, tormentati dall'insonnia, ma soprattutto tristi. -Stanno vivendo in un periodo di grande malinconia- osserva Giovanni Bollea pioniere della psichiatria infantile -, in un mondo profondamente turbato.- Nuove patologie dell'anima, dipendenze da sms, da telefonino, dalla tv, dal computer, riduzione del lessico e delle emozioni, crisi di rabbia, tendenza alla distruttività, aumento dei disturbi del sonno, disturbi dei rapporti interpersonali.

Un adulto in ascolto per allevare i bambini nella speranza e nella responsabilità...

Le "Indicazioni" definiscono pluralisticamente le famiglie come "il contesto più influente per lo sviluppo dei bambini, pur nella loro diversità". E ne segnalano l'immensa portata in termini di risorse da valorizzare nella scuola per creare una solida rete di scambi e di responsabilità comuni"

Si parla di compartecipazione al dialogo educativo, di occasioni d'incontro anche con i genitori che provengono da altre nazioni, della costruzione di rapporti di fiducia e di nuovi legami di comunità... È un invito per gli adulti (personale della scuola e genitori) a investire sul futuro, sulla speranza condivisa per l'avvento del nuovo, come elemento di ricerca che sta alle radici stesse dell'umano. Ma, nel contempo è un richiamo a crescere bambini facendoli sentire responsabili del futuro del mondo, nella speranza. Una spinta a saper rispondere liberamente alle offerte, alle possibilità...

L'ambiente di apprendimento

Il denso paragrafo dedicato all'ambiente di apprendimento disegna un quadro permeato di forte con-

nessione tra relazione, cura e apprendimento. Cita inoltre la pedagogia attiva affiancandola ad una pedagogia delle relazioni, dell'ascolto e della cura.

Al centro la relazione tra adulto e bambino. E la relazione tra bambino e bambino. Relazioni contrassegnate da una ricerca di senso.

Ricerca del senso del proprio essere lì, in un certo tempo, in un certo spazio.

Un adulto che il sociale chiama "insegnante". E un bambino o una bambina. E in mezzo la disponibilità dell'uno ad ascoltare l'altro, la sensibilità ad accogliere l'altro in tutti i sensi, in tutte le direzioni e in tutte le sue espressioni. Un ascolto ampio perché attivato attraverso l'uso di tutti i sensi. L'insegnante ascolta il bambino con l'udito, ma anche con gli occhi, perché lo osserva, con il tatto, perché lo prende in braccio per consolarlo, lo accarezza per gratificarlo o per lanciargli un messaggio affettivo, con l'odorato perché condivide con lui l'aria che respira...

E poi c'è l'ascolto e l'attenzione degli stati d'animo dei bambini, colti forse più che altro attraverso lo sguardo, i silenzi, le parole non dette, il tono della voce, il linguaggio del corpo. In un gioco di proiezioni, è l'ascolto dei nostri stessi stati d'animo che ci fa intuire la direzione e la sfumatura che colora i messaggi percepiti.

La relazione con sé e con l'altro

Relazionarsi con il proprio dentro... per ascoltare gli altri. I bambini, i genitori, i colleghi... l'insegnante in relazione raccoglie i dubbi, le perplessità, le opinioni altre, diverse, alternative in un piano di lavoro culturalmente composto da punti di vista interagenti e differenti.

Il modello teorico e operativo della Psicologia umanistico-esistenziale proposto da Carl Rogers definito Approccio Centrato sulla Persona prevede un training centrato sulla capacità di essere nell'altro, saper ascoltare in modo empatico, sentire e pensare come fossimo l'altro. L'attenzione è tutta centrata sul mondo fenomenologico della persona attraverso le condizioni della considerazione incondizionata, della comprensione empatica, della congruenza.

S'inizia dall'accoglienza

Accoglienza o accoglienze? Dovremmo pensare a un'idea plurale dell'identità. E allora possiamo pensare a bambini che accolgono altri bambini. La crescita è un passaggio che avviene dall'esterno all'interno, dagli altri a noi, del sociale all'individuale.

Accoglienza come ospitalità. Intesa e attesa sono altre forti condizioni dell'accogliere. Sono modi principali su cui basare l'incontro con l'altro. L'intesa è il tendere verso... ed è fatta di attesa. Capacità di saper aspettare.

L'accoglienza è un prendersi carico o un prendersi cura. Prendersi cura non è negare l'identità dell'altro, non è negare l'altro, sostituendosi a lui, abdicando alla sua autonomia. Non è rifiuto delle dipendenze buone, quelle che ci legano, ci aiutano e ci fanno crescere. Prendersi cura è offrire situazioni in cui ognuno possa prendersi cura di sé. Invito a trovare una via personale, un percorso in cammino che interseca continuamente quello degli altri ma che è progettualmente autonomo. Fatto di dialogo con altre soggettività. Non è un guarire gli altri dalla differenza ma cercare di aiutarlo a cercare il senso iscritto nel nucleo individuale della sua personalità.

Un tempo disteso...la prospettiva della Slow School...

L'ascolto riguarda la produzione di frutti tangibili, e ha bisogno di tempi di attesa, non di scadenze calendarizzate per tutti uguali.

- Slow..., piano..., lentamente, rallenta, ripensa la tua vita.

Incomincia così un articolo di Fabrizio Ravelli sulla lentezza. Si parla di qualità della vita, di un tempo ritrovato, un tempo per *godersi* la vita. Un tempo meno frenetico, più umano. Fatto di attenzione alle strutture del proprio ambiente e ad un uso delle tecnologie per migliorare l'esistenza e procurarci benessere. Un

modello che riguarda la cultura, l'alimentazione, l'urbanistica, l'energia, il sociale, il turismo, l'agricoltura e l'educazione. Dunque la scuola in quanto principale agenzia dell'istruzione e dell'educazione.

... scuola della lentezza...scuola della rinuncia...

La scuola della lentezza rifugge dalla distrazione verso progetti modaioli, evita gli eccessi delle cento educazioni, si pone al riparo dalla dottrina della profusione del "minimo sforzo possibile" e dalla demonizzazione verso il sacrificio. Recupera il tempo e il valore della rinuncia e dell'impegno. Ma lo fa in un quadro di affettività e di sostegno motivazionale permesso da una continua ricerca di distensione dell'anima, di ascolto e di vicinanza psicologica tra persone. La mediazione didattica è severa proposta di un aiuto convinto e convincente.

... nella ricerca e nell'offerta del silenzio...

La dimensione del silenzio pare non appartenere troppo alla nostra società. Ma è nel silenzio che ci si capisce meglio. È il silenzio che permette di elaborare pensieri, riflessioni profonde, consapevolezze. Viviamo sempre più immersi nel rumore, assediati da fragori continui, storditi da ritmi di vita assordanti, da suoni che sono fastidi uditivi non armonie. Fuggire e proteggerci da questo tempo del rumore sempre più incalzante, frastornante e poco comunicativo. Imparare a coltivare il silenzio dentro di noi e intorno a noi. Silenzio come dinamica forma di comunicazione con noi stessi e col mondo. Ricca di stimoli e scoperte. Il silenzio come tempo creativo. Come condizione dell'ascolto attivo. Come occasione per rivalutare il dialogo e spostarlo sul terreno della reciprocità. Se recupero la dimensione dell'ascolto rimanendo in silenzio e lasciando finire di parlare l'altro, il livello della comunicazione migliora sensibilmente e si creano le condizioni per una comprensione reciproca senza troppe tensioni emotive.

Spazi d'ascolto

L'ascolto significa accoglienza, rivolge i propri riflettori alla soggettività al plurale, e dunque si preoccupa della creazione di spazi - luoghi - contesti che permettano l'esercizio dell'ascolto, il racconto ascoltato e il racconto di sé. Una relazione che si fonda sul sacrosanto principio del rispetto della persona. Se un adulto rispetta la persona del bambino, cerca in ogni modo di dargli modo di uscire dall'indistinto, dall'anonimato, dall'omologazione, dall'indifferenziato. Dunque cerca di ascoltarlo in quanto persona diversa, unica, con tratti suoi speciali, punti di vista suoi, originali, e meritevoli di venire espressi e conosciuti.

Non possiamo pensare di praticare l'ascolto senza un'organizzazione che lo sostenga.

Decisamente il piccolo gruppo è l'habitat ideale dell'ascolto, sia verso i bambini che verso gli adulti. La preparazione dello spazio riveste una grande importanza. Hall a questo proposito ci ha consegnato indicazioni preziose relativamente al rapporto tra spazi-persone-interazioni. L'allestimento spaziale (tavoli, sedie, controllo luce, suoni/rumori, microclima, colori, ecc.) favorisce o meno il contatto, la sintonia, la comunicazione, la relazione, l'intersoggettività tra soggetti diversi.

I laboratori costituiscono una modalità didattica e organizzativa già parecchio diffusa nelle nostre scuole. Un laboratorio è uno spazio attrezzato, che consente ai bambini di utilizzare attrezzature specifiche, materiali ad hoc, strumenti utili per l'attività che lì si svolge.

Se parliamo di ambiente ricco di materiali e strumenti, parliamo contestualmente di un luogo in cui si progetta, si ipotizza, si ricercano soluzioni, si discutono possibilità per costruire, per produrre, per fabbricare qualcosa.

Si possono organizzare laboratori d'arte, di pittura, di costruzione, di produzione visiva, di musica, nonché laboratori psico-corporei.

Ogni singola scelta didattica va peraltro connessa ad un "senso unitario", espressione della mission di quella scuola.

Nella scuola dell'infanzia la progettualità può opportunamente puntare con forza verso la dimensione manuale. La mano, le mani, le azioni, le idee, le possibilità, i significati connessi all'utilizzo delle mani (e non solo dei polpastrelli digitanti!).

Nell'incontro dialogico che si crea grazie all'habitat laboratoriale, l'adulto trova le condizioni ecologiche più promettenti, e grazie ad esse tenta di entrare nei pensieri dei bambini, nei racconti fatti da uno all'altro. E così si promuove l'incontro personalizzato, nello sforzo di ricostruire i loro punti di vista. Bruner parla di bambini pensatori. Di far posto alle prospettive del bambino. In uno scambio che fortemente si nutre del propellente dell'intersoggettività

Il documentare come processo

È indubbio che la documentazione non sia un prodotto. Sia invece un processo. Un lavoro di delicato cesello per riflettere sul lavoro. Non riflettere tanto sul fare, sulle cose fatte, prodotte, ma su come questo fare si è tradotto nelle menti dei bambini e delle bambine in competenze, scoperte acquisite, pensieri attraversati, sensazioni, emozioni che hanno lasciato il segno.

Che cosa prova un bambino mentre fa ...si emoziona quando...La quantità di pagine non aumenta certo la qualità di una documentazione che resta una attività di ricerca dei valori del nostro procedere nella scuola tra una domanda e una attività. E l'attività del documentare non può che identificarsi nella narrazione. Di sicuro la maggior parte della nostra vita la passiamo in un mondo fatto di storie. Un mondo costruito secondo regole e statuti della narrativa.

La narrazione delle storie dei bambini è importante per la costruzione dell'identità personale. Noi viviamo vite caratterizzate da una storia. Noi tutti possiamo essere considerati come una costruzione di senso in una lunga, articolata e sfaccettata storia narrabile. Le storie sono costruite a partire dall'esperienza, dai repertori e dai modi di interpretare la nostra realtà. Nel creare le storie noi generiamo ordine nella corrente di esperienza e attribuiamo significato agli avvenimenti.

La storia è un elemento centrale della ricerca di senso. Documentarla e raccontarla può permettere di comprendere meglio i risvolti del processo e gli elementi forti e deboli del contesto sociale, organizzativo, relazionale della storia.

Durante l'attività di documentazione una attenzione particolare andrà posta nel raccontare l'atmosfera del contesto in esame. Chiedendosi quali emozioni hanno toccato i bambini impegnati nell'esperienza didattica-educativa? E ancora *Che cosa dicono i bambini e le bambine?* Che cosa ci raccontano? Riportiamo nella documentazione il parlato dei singoli, veri, reali bambini: le loro battute, le frasi, le esclamazioni, le domande, i conflitti innescati, le paure espresse, i momenti di assenza, i silenzi, le piccole discussioni, i giochi verbali...

E poi ci sono gli adulti che fanno da interlocutori ...e introducono, commentano, sintetizzano, chiariscono, sistematizzano, mediano, correggono, valorizzano, sottolineano, promuovono...

E poi non dimentichiamo l'attenzione ai corpi, ai gesti, alle posture, agli atteggiamenti. Come si atteggiavano i bambini? E i loro occhi dove guardano? I corpi sono gran parte del modo di esprimersi dei bambini e delle bambine della prima infanzia.

Uno stile educativo per saper cogliere le differenze

Se ascolto, se osservo, mi rendo disponibile ad accogliere i diversi segnali che giungono dagli altri. Dai bambini, dagli adulti...E mi dirigo verso la costruzione di una mappa mentale delle caratteristiche di ciascuno. Mi pongo il problema di scoprire, come un bravo esploratore, come un ricercatore, come un investigatore tracce che mi differenzino la rappresentazione che vado costruendo delle persone, tracce che mi consentano di valorizzarle in quanto diverse. Dunque il mio stile educativo sarà volto a saper cogliere le sfumature, le sottigliezze, le potenzialità degli altri, ricavando i colori dei pensieri e dei ragionamenti dei bambini e dei grandi, perché siamo tutti diversi.

Le Indicazioni per il curriculum della scuola primaria

Luciano Rondanini

Il posto della scuola

Le Indicazioni per il curriculum si aprono con il riferimento al documento “Cultura Scuola Persona” nel quale il Ministero della Pubblica Istruzione delinea i compiti educativi della scuola nella società attuale.

Il dibattito sul futuro di questa “vecchia” istituzione ha messo in luce una serie di preoccupazioni di fondo riconducibili prevalentemente alla difficoltà di garantire che tutti gli alunni padroneggino uno “zoccolo duro” di conoscenze e regole di comportamento indispensabili per l’esercizio di una cittadinanza attiva e per evitare disuguaglianza ed emarginazione sociale.

L’espansione della scolarità avvenuta in questi ultimi decenni in Italia ha permesso a buona parte della popolazione giovanile di rimanere fino a 18 anni in un contesto formativo, ma non si è tradotta in una spinta alla mobilità sociale e ad assicurare a tutti reali condizioni di valorizzazione dei propri talenti.

È vero, si è passati negli ultimi quarant’anni da un sistema scolastico *selettivo per pochi* ad un sistema *alfabetizzante per tutti*, ma questa transizione è caratterizzata da ineguaglianze intollerabili per un paese moderno.

Si pensi ai problemi legati all’abbandono, alla dispersione, alle frequenze irregolari, ad esiti alquanto scadenti che si manifestano in particolare nei primi anni delle superiori, ma che interessano anche gli ordini scolastici precedenti.

Per evitare che a disperdersi non siano solo gli alunni ma anche i docenti, è indispensabile individuare la centralità della funzione che la scuola deve esercitare e perseguirla cambiando in profondità quegli assetti e quei dispositivi che risultano inadeguati a conseguire le finalità previste.

Qual è dunque, il posto della scuola in una società “liquida” in cui diventa difficile rintracciare solidi riferimenti e che fa del disorientamento una delle condizioni del suo manifestarsi?

La centralità attorno a cui la scuola deve organizzare le proprie risorse umane e strumentali è rappresentata dall’istanza dell’apprendimento per tutti e dalla possibilità di ogni allievo di sviluppare al meglio le proprie potenzialità.

Un sistema formativo alfabetizzante per tutti non può tollerare lo spreco e la dissipazione di risorse umane; in questo senso, la dispersione scolastica deve essere considerata un vero e proprio handicap non solo per la scuola ma per l’intera società.

Il diritto all’apprendimento costituisce, dunque, il *fil rouge* attraverso il quale leggere il testo delle nuove Indicazioni.

Non è un caso, infatti che l’introduzione che nelle nuove Indicazioni precede sia il curriculum della scuola dell’infanzia sia il curriculum del primo ciclo d’istruzione si chiuda con un paragrafo dal titolo “*l’ambiente di apprendimento*”, che rappresenta la parola – chiave dell’intero impianto delle Indicazioni stesse.

Pertanto, il compito del docente è quello di insegnare, o meglio, di far sì che l’azione di insegnamento sia funzionale all’apprendimento degli studenti. Insegnare in una scuola di massa richiede la capacità di farsi carico di un compito educativo impegnativo, in grado di rispondere alle differenziate caratteristiche del soggetto che apprende.

Per promuovere le condizioni tendenti a favorire impegno e studio, è indispensabile da parte dei docenti elevare la preparazione didattica e arricchire i dispositivi metodologici sia in riferimento alla gestione della classe sia per quanto riguarda la predisposizione di sistematiche forme di aiuto.

La qualità della didattica diventa pertanto la dimensione più rilevante della professione dell'insegnante (Fig. 1).

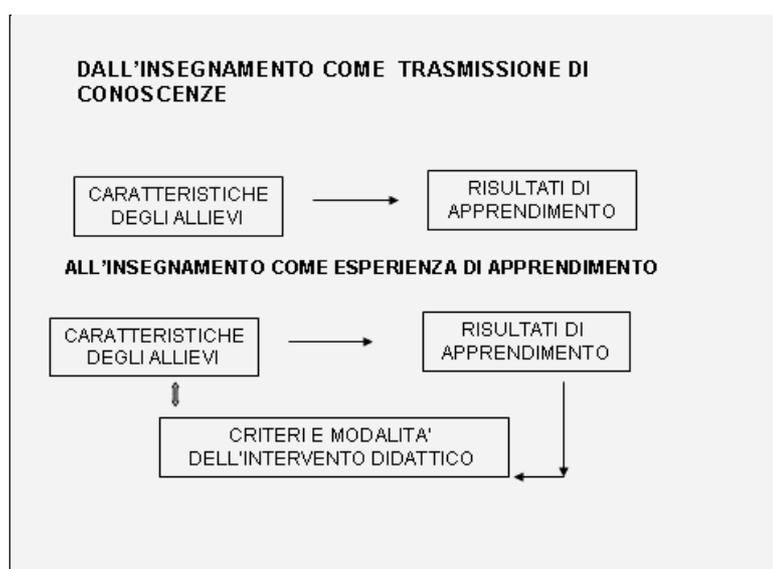


Fig. 1 - La qualità della didattica come fattore strategico di buoni esiti scolastici

Non solo principi

“Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l’originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazione che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali”. Questa affermazione contenuta nel documento “Cultura Scuola Persona” costituisce lo sfondo entro cui si snoda il discorso pedagogico delle Indicazioni dalla scuola dell’infanzia al termine del primo ciclo di istruzione.

Tale priorità comporta la capacità di saper accettare la sfida di una scuola impegnata a promuovere le condizioni del successo scolastico di tutti gli studenti.

Risulta in questa prospettiva estremamente importante pensare la scuola come un ambiente educativo all’interno del quale le conoscenze non sono espresse solo sul piano della *trasmissione*, ma soprattutto su quello dell’*azione*, con modalità e forme didattiche costruttive e partecipative.

L’aula pertanto non può ridursi ad essere un semplice luogo di ascolto; dovrà invece rappresentare uno spazio nel quale i docenti sappiano dare vita ad apprendimenti significativi, attraverso una mediazione didattica in cui si valorizzi l’interazione costruttiva: apprendimento cooperativo, gruppo di ricerca, di progetto, lavoro di coppia,... In sintesi, occorre passare dall’aula-*auditorium* all’aula-*laboratorium* (Fig. 2).

Il laboratorio è uno spazio che non riproduce situazioni già predisposte dal pensiero adulto.

In questa ottica, la classe deve essere organizzata come una comunità di persone che si dedicano alla conoscenza, allo studio, all’applicazione di principi, regole,... Allestire un ambiente generativo di apprendimenti significa trasmettere entusiasmo e passione per quello che si sta realizzando e soprattutto far percepire che ogni alunno può migliorare la conoscenza che egli sta elaborando insieme agli altri.

L’apprendimento non è un’attività che si può ordinare; non si può dire a qualcuno “impara”! È un “movimento” che nasce, si produce, si alimenta in situazioni concrete e si sviluppa attraverso il sostegno degli adulti.

Il riferimento teorico risiede essenzialmente nell’istanza che si impara entro una dimensione di scambievolezza e di reciprocità e quindi in un contesto di partecipazione sociale.

Questo orientamento è stato sviluppato dalla psicologia culturale russa e in particolare da Vygotskij (*area di sviluppo prossimale*) e da Leont'ev (il concetto di *azione*).

L'apprendimento interpersonale modifica l'immagine dell'insegnante, visto tradizionalmente come fonte detentrica dei saperi da trasmettere; valorizza, invece, un'identità centrata su competenze dialogiche, di confronto e di potenziamento della capacità di raggiungere conoscenze sistematizzate attraverso la messa in discussione di saperi maturati nei contesti informali.

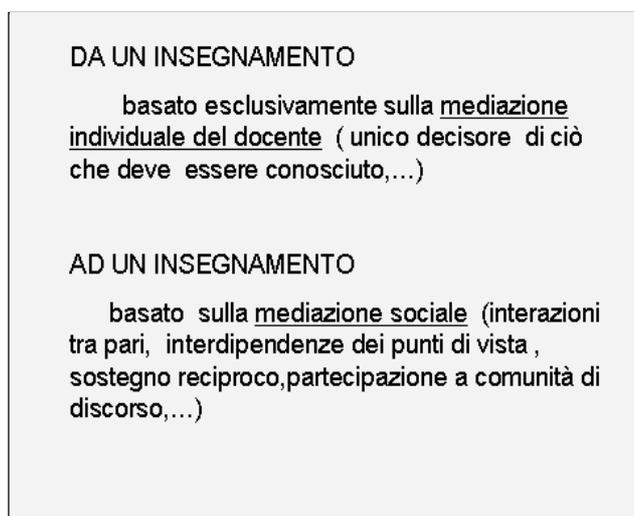


Fig. 2 - L'apprendimento come esperienza di scambievolezza di pensieri e punti di vista

L'organizzazione dell'ambiente è il requisito più importante per accendere interessi e promuovere un intreccio di relazioni in grado di far interagire attivamente i ragazzi tra loro.

Una scuola, però, che riconosce la propria funzione nella centralità della persona che apprende non può essere governata con le logiche di una istituzione pensata per "pochi migliori".

Quella scuola non c'è più! Una scuola di massa o è scuola dell'apprendimento di tutti o non è scuola.

Il nostro Paese non deve, quindi, attardarsi troppo su affermazioni di principio: i diritti devono essere calati nella concreta realtà, altrimenti si rischia di restare imprigionati in logiche che non vanno al di là di affermazioni teoriche.

Dalla scolaresca alla classe

Il paragrafo delle Indicazioni riguardante l'importanza dell'ambiente di apprendimento rappresenta la sintesi delle riflessioni sin qui svolte.

In questo punto del testo, infatti, vengono declinati i criteri metodologici che devono connotare una classe intesa come gruppo di apprendimento.

Nel paragrafo si sottolinea l'importanza di una serie di azioni di fondamentale importanza per la gestione educativa del gruppo da parte degli insegnanti: valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni; attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità; favorire l'esplorazione e la ricerca; incoraggiare l'apprendimento collaborativi; promuovere la consapevolezza sul proprio modo di apprendere; realizzare percorsi in forma di laboratorio.

Si tratta, come si può ben vedere, di un quadro molto puntuale e interamente orientato a concepire la classe come una *comunità di sostegno* di persone che vengono educate a conoscere, comprendere, riflettere e soprattutto a prendersi cura del loro percorso formativo.

Questo lavoro di “*caring*” permette ai ragazzi di sviluppare competenze sociali, di migliorare l’immagine di sé e il proprio senso di autoefficacia e di benessere personale.

L’apprendimento collaborativo, in particolare, sviluppa abilità cognitive di ordine superiore (formulazione di ipotesi, valutazione di alternative, elaborazione di prodotti originali, ...). I ragazzi apprendono in modo più *autentico*, come conseguenza dell’esposizione al conflitto socio-cognitivo, che li costringe a giustificare il proprio punto di vista e li aiuta ad accrescere la consapevolezza di quello che stanno realizzando.

L’apprendimento ha bisogno di contesti in cui ognuno possa percepire che ha nelle proprie mani un pezzo della conoscenza che sta realizzando. In questo senso, una comunità di apprendimento può essere vista come una “*zona di sviluppo prossimale multiplo*” in quanto costituita da diversi soggetti (docenti, alunni) e da differenti tecnologie (libri, computer, ...).

Il curriculum delle Nuove Indicazioni è connotato da un’impronta *materiale* molto elevata. È giusto che sia così!

Il curriculum reale, infatti, è essenzialmente un intreccio di esperienze in cui risulta di basilare importanza l’organizzazione degli spazi, la negoziazione sociale, l’impiego degli strumenti, l’utilizzo di materiali, l’elaborazione di testi, ...

Il curriculum della scuola è, dunque, intriso di “materialità”: toccherà agli insegnanti il compito di organizzare tale contesto nel quale fare esercizio di apprendimenti “autentici” alimentare pratiche riflessive, promuovere la costruzione interattiva di conoscenze.

Il progetto pedagogico delineato nelle Indicazioni, incentrato sulla centralità del diritto all’apprendimento, può essere così rappresentato (Fig. 3):

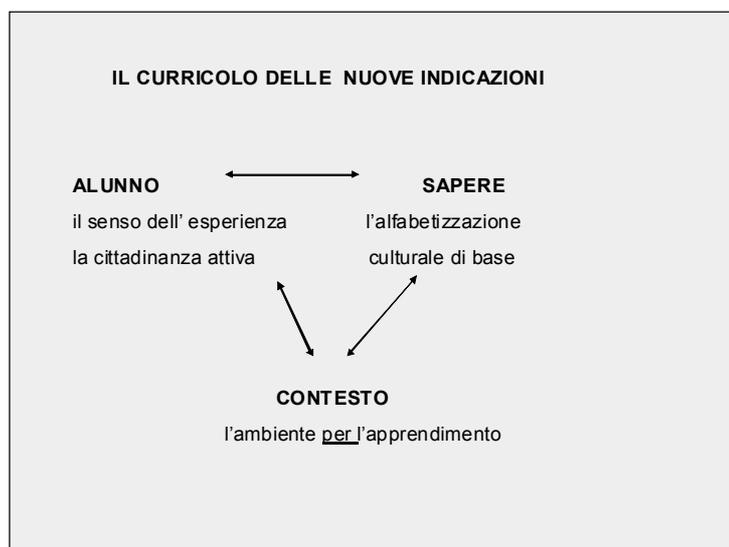


Fig. 3 - Le parole chiave del curriculum

Imparare vuol dire sperimentare la possibilità di costruire il mondo intorno a noi, dare senso alle esperienze che si fanno e, soprattutto, attribuire valore a ciò che si conosce e alle relazioni che alimentano questo straordinario viaggio. Persone, saperi e contesti sono le polarità entro le quali condividere quei valori che ci fanno sentire membri di una comunità autentica, accogliente e vera.

Riflessioni sulla scuola secondaria di primo grado

Anna Maria Benini

Il lungo e non facile percorso della scuola secondaria di 1° grado, alla ricerca di una sua identità e collocazione nel sistema scolastico italiano, sembra aver trovato, con le nuove Indicazioni per il Curricolo del 2007, un ben definito punto di arrivo.

Staccatasi dall'istruzione ginnasiale, con la riforma Gentile del 1923, per diventare triennio di preparazione ai diversi indirizzi della scuola secondaria di 2° grado, la scuola di 1° grado rappresentò per 40 anni uno dei due canali dell'allora sistema obbligatorio di istruzione, parallelo all'avviamento professionale indirizzato al lavoro, ma conservò, sia nell'organizzazione che nell'approccio didattico e valutativo, un carattere fortemente elitario.

È con la riforma del 1962 che la scuola secondaria di 1° grado diviene segmento scolastico unico per tutti, assorbendo in sé il doppio canale dell'obbligo. Si connota con una base comune e le discipline più fortemente caratterizzanti i due precedenti diversi canali, in particolare latino e applicazioni tecniche, divengono scelte opzionali lasciate alle famiglie in funzione del progetto di istruzione e di vita ipotizzato per ogni ragazzo, così come in forma facoltativa vengono introdotte le prime attività integrative. Si alza la soglia complessiva della flessibilità, ma resta ancora un'organizzazione oraria rigida e predefinita per ogni disciplina e un accesso all'insegnamento strettamente diviso per classi di concorso; connotazione che ancora permane. Non mutano nemmeno l'approccio didattico e quello valutativo. Si tratta in definitiva di un segmento intermedio, a se stante fra la scuola elementare e quella superiore: la "scuola media", come appunto viene usualmente denominata.

La riforma del 1977 ed i relativi programmi di insegnamento del 1979, rispondendo alle più forti necessità e richieste sociali di offrire pari opportunità a tutti i ragazzi e ridurre gli effetti delle disparità sociali, dotano la scuola media di un curriculum uguale per tutti, con quadro orario più ampio (si passa a 30 ore settimanali obbligatorie) per inserire tutte le discipline di studio ritenute indispensabili in un curriculum di base, indipendentemente dalle scelte di percorsi futuri: si tratta dichiaratamente di una "scuola della formazione dell'uomo e del cittadino". L'individualizzazione dei percorsi, necessità permanente in una scuola attenta alle caratteristiche singolari, spesso divergenti, degli alunni di questa fascia di età, si trasforma in azioni progettuali a cura della collegialità dei docenti e mantenuta all'interno del curriculum (le cosiddette 160 ore), mentre si introduce un'attenzione specifica nei confronti degli alunni handicappati, ora inseriti nei percorsi comuni. La scuola media assume formalmente il ruolo di "scuola secondaria nell'ambito dell'istruzione obbligatoria", "... non finalizzata all'accesso alla scuola secondaria di secondo grado pur costituendo il presupposto indispensabile per ogni ulteriore impegno scolastico".

In tutto questo percorso gli interventi, soprattutto relativi ai curricula di studio, sono strettamente rivolti a questo specifico segmento di istruzione, indipendentemente da quello che precede e che segue. Mentre si invocano azioni di continuità didattica, si perpetua di fatto, nel percorso degli studenti, una profonda frattura, soprattutto evidente a livello di curricula disciplinari, non sempre correlati, e di indicazioni metodologiche legate alla cultura pedagogica prevalente al momento dell'emanazione di ciascun programma scolastico.

È con la L. 53 del 2003 che si affronta per la prima volta un progetto unitario per il primo ciclo di istruzione, comprensivo della scuola primaria e secondaria di primo grado. Le nuove indicazioni nazionali del 2004, in sostituzione dei precedenti programmi, sono predisposte e presentate in un unico documento

e con una impostazione unitaria, anche se vengono singolarmente connotate le caratteristiche dei due segmenti scolastici in funzione della diversa età degli alunni.

La scuola di 1° grado, nata con il dichiarato scopo di creare pari opportunità fra i ragazzi e di costruire un'adeguata formazione di base per tutti, non ha comunque ottenuto, fino ad ora, risultati del tutto soddisfacenti, come si evince dagli esiti degli apprendimenti, che ancora registrano, al termine della terza media, un 40% di valutazioni insufficienti o appena sufficienti. Forse ciò è dovuto anche al contesto sociale e culturale in costante mutamento, alle connotazioni delle classi sempre meno omogenee, alle continue e sempre nuove emergenze, in ogni caso i programmi di insegnamento che si sono succeduti nel tempo cercando di volta in volta di interpretare le caratteristiche ed i bisogni formativi dei ragazzi dagli 11 ai 14 anni, hanno dimostrato di avere ancora bisogno di attenzione ed approfondimento.

Sull'impianto complessivo unitario del 1° ciclo di istruzione del 2003, che per la prima volta supera organizzativamente la tradizionale separazione fra scuola elementare e media, vengono ora introdotte ancora nuove indicazioni programmatiche nazionali.

La proposta del 2007 evidenzia un processo di unificazione ancora più accentuato, tanto che non appare più evidente la specificità del secondo segmento; la scuola secondaria di 1° grado è connotata da poche considerazioni, tanto sintetiche da apparire addirittura generiche, nelle quali l'unica concessione è "la valorizzazione delle discipline" come "punti di vista sulla realtà e come modalità di interpretazione, simbolizzazione e rappresentazione del mondo". Soprattutto è assente l'attenzione alle caratteristiche degli alunni di questa fascia di età, che di per sé giustificano scelte metodologiche e didattiche in coerente continuità, ma adeguatamente diversificate. Nulla si dice, ad esempio, sulla fondamentale funzione della scuola nella ricerca di senso del lavoro scolastico senza la quale, proprio negli anni della prima adolescenza, possono maturare atteggiamenti di non disponibilità alla fatica dello studio; o come la crescita delle competenze vada sistematicamente motivata e attestata soprattutto in un'età in cui si avverte il bisogno di misurarsi nella società e di aprirsi ad ambiti più allargati rispetto alla famiglia ed ai più stretti compagni di scuola. O ancora come la scuola media sia chiamata a gestire il difficoltoso passaggio dalla naturale propensione a seguire l'adulto, tipica dell'infanzia, alla presa di distanza per affermare la propria individualità ed autonomia, dove l'appartenenza al gruppo è dominante e talora il gruppo stesso diviene l'autorità principale cui i ragazzi fanno riferimento o dove le diverse condizioni di sviluppo e di elaborazione dell'identità di genere risultano assolutamente cruciali. Atteggiamenti tutti che condizionano il rapporto insegnamento/apprendimento e che richiedono alla scuola di saper realizzare l'incontro con le discipline attraverso esperienze autentiche e significative, senza crediti in bianco rispetto ad un'ipotetica utilità futura. La scuola media è allo stesso tempo la scuola delle esperienze e delle conoscenze, degli esperimenti e delle teorie, delle discussioni e delle argomentazioni, delle esplorazioni sul campo e dello studio dei testi ed è questo che la rende unica, indispensabile e complessa.

L'immagine che si trae invece, ad una prima lettura, dalle nuove indicazioni per il curricolo è di una scuola fortemente schiacciata sulla scuola primaria, quasi un'appendice della stessa. Una scuola in cui potrebbe riemergere la semplicistica illusione che basti pensare ad un approccio disciplinare epistemologicamente corretto per indirizzare la motivazione allo studio e all'apprendimento e ottenere ipso facto buoni risultati.

Dalle indicazioni del 2007 esce certamente un quadro di forte continuità all'interno del 1° ciclo, come non era accaduto in precedenza, ma non bisogna sottovalutare il fatto che la scuola media, settore di breve durata stretto fra due percorsi più lunghi ed incisivi, ha le caratteristiche organizzative e la professionalità di base dei docenti più simili a quelle della scuola secondaria di II grado. Istituzionalmente appartiene al I ciclo, ma elettivamente si connota meglio nel II, come si evince dalle usuali modalità didattiche e soprattutto valutative che, pur nell'alta percentuale di promozioni finali, evidenziano esiti disciplinari

fortemente differenziati rispetto alla scuola primaria e assai simili, invece, a quelli delle superiori. Il processo di forte assimilazione verso la scuola primaria lascia temere che si possa accentuare la discontinuità con la scuola superiore, anche se il biennio di quest'ultima viene inserito nell'obbligo scolastico.

Le perplessità espresse e le criticità che permangono non devono tuttavia oscurare gli elementi che caratterizzano positivamente l'esito di un processo in progressiva evoluzione o quelli di forte innovazione presenti nella proposta.

Positivo è certo il passaggio dall'autonomia dichiarata al sostanziale riconoscimento dell'autonomia professionale dei docenti ai quali non si chiede più di aderire formalmente a modelli preconfezionati di organizzazione del lavoro o di adeguarsi ad una scelta eterodiretta di contenuti disciplinari, ma di ottenere risultati in termini di obiettivi da raggiungere e di competenze attese, rispetto ad una connotazione disciplinare esplicitamente dichiarata e tenendo presenti alcune raccomandazioni di metodo per meglio finalizzare il rapporto insegnamento-apprendimento della disciplina.

Rispetto alle indicazioni programmatiche precedenti è assai apprezzabile l'impianto, chiaro ed essenziale nelle sue richieste, anche se il nuovo raggruppamento nelle tre aree disciplinari linguistico-artistico-espressiva, storico-geografica e matematico-scientifico-tecnologica pare di nuovo un'aperta concessione al contesto della scuola primaria, risultando, per la scuola secondaria di 1° grado, una sovrastruttura non indispensabile e talora fuorviante. La rigidità delle abilitazioni all'insegnamento e la frammentarietà delle classi di concorso possono infatti ridurre le aree ad una scansione solo formale o addirittura, se realmente applicate, possono portare ad una scomposizione della collegialità, con il rischio di perdere di vista alcune valenze formative comuni a tutte le discipline e che trascendono quindi anche l'area, ben individuate peraltro nei programmi del 1979 e che ancora costituiscono traguardi essenziali al termine di otto anni di scolarità. Ad esempio la competenza linguistica e comunicativa in tutte le sue funzioni e forme, anche simboliche e formali e l'organizzazione razionale delle conoscenze.

Funzionale e necessaria appare, invece, per ciascuna disciplina, l'indicazione della sua struttura essenziale che ne identifica i nuclei concettuali rilevanti e la valenza formativa anche rispetto a possibili piani di sviluppo e che supporta e finalizza l'esplicitazione delle competenze attese al termine di ciascun segmento scolastico e gli obiettivi di apprendimento nei tre più significativi momenti del percorso dell'alunno.

È proprio la delimitazione esplicita della disciplina come immagine o connotazione condivisa, giustamente comune ai due segmenti scolastici, che costituisce l'idea guida, la traccia per indirizzare il percorso didattico e le scelte, anche valutative, in funzione dell'impronta formativa che si ritiene indispensabile trasmettere. Risulta infatti evidente che uno stesso contenuto o anche una specifica abilità possono essere trattati in modi diversi, lasciando una traccia differente nei comportamenti cognitivi dei ragazzi a seconda di ciò che si pensa essere l'essenza di quella particolare disciplina. È quindi garanzia per tutti che la prospettiva di arrivo sia fornita a livello nazionale, mentre i dettagli e le scelte quotidiane possono e debbono essere opportunamente contestualizzati.

La chiarezza e sinteticità delle notazioni conseguenti esprimono bene l'evoluzione, quasi una sorta di maturità raggiunta, rispetto ai programmi del 1979, non solo in ordine agli sviluppi delle discipline stesse in quest'ultimo trentennio o alle impostazioni condivise a livello internazionale, ma anche all'omogeneizzazione ed essenzializzazione dell'impianto. Nel 1979, pur nella riconosciuta ricchezza e validità della proposta, ogni disciplina si presentava con un impianto programmatico abbastanza autonomo e nel complesso ridondante. In taluni casi erano presenti finalità ed obiettivi generali passibili anche di interpretazione in termini di competenze, in altri il dettaglio era maggiore, quasi fossero obiettivi specifici;

si trovavano indicazioni metodologiche intese come suggerimenti concreti per una corretta azione didattica, altrove il taglio era teso piuttosto a sottolineare la struttura epistemologica disciplinare. Le indicazioni programmatiche erano talora assimilabili ad obiettivi specifici di apprendimento, altre volte erano vere sequenze di temi e contenuti anche molto dettagliati o addirittura suddivisi per annualità. Ciò non ha aiutato la collegialità soprattutto a livello di ricerca della trasversalità o di condivisione valutativa.

Molto omogeneo, invece, ma decisamente più distante è l'impianto del 2004, scandito in lunghe sequenze di conoscenze, intese come contenuti da garantire e di abilità correlate, in gran parte ora recuperate e trasformate in obiettivi di apprendimento e comunque ampiamente sintetizzate. Non c'è la presenza di indicazioni metodologiche e, soprattutto, di inquadramento delle discipline. Entrando nel dettaglio, l'informatica, allora priva di una sua collocazione disciplinare specifica, trova ora, nelle Indicazioni del 2007, una ben definita istituzionalizzazione all'interno della tecnologia, uscendo dalla precarietà di un ambito slegato da una cattedra specifica e che aveva creato non pochi dubbi anche a livello di attribuzione della valutazione, da taluni intesa come disciplinare da altri come collegiale. Resta comunque il problema di una competenza a carattere fortemente trasversale, che dovrà essere risolto dalla progettualità collegiale dei docenti.

Lo stesso dicasi per le cosiddette sei "educazioni", poste nel 2004 nel limbo di una terra di tutti e di nessuno ma con carattere di obbligatorietà, che ora tornano a far parte di un curriculum interdisciplinare non vincolante anche se necessario, riconsegnato alle scelte progettuali della scuola, senza però aver risolto il problema della modalità e della titolarità valutativa, che rischia di non lasciare traccia nei documenti degli alunni.

Al di là di questi due elementi che comunque conservano spazi di ambiguità, l'organizzazione dell'attuale struttura programmatica è assai lineare.

Gli obiettivi di apprendimento giustamente non sono accompagnati dall'esplicitazione di specifici contenuti, non necessaria poiché il docente, esperto disciplinare, li può riconoscere ed estrapolare dietro agli obiettivi stessi. Non si tratta quindi di aver individuato contenuti essenziali, quanto piuttosto di aver concretizzato affermazioni ormai condivise secondo le quali la scuola non deve avere più la preoccupazione di trasmettere molti e svariati contenuti, ma di proporre esperienze conoscitive paradigmatiche intorno a questioni importanti, indagate in modo approfondito e da più punti di vista, favorendo soprattutto l'acquisizione e l'uso consapevole di linguaggi e metodi relativi alle diverse discipline e utili per le future conoscenze. A tal fine i percorsi conoscitivi non possono non tener conto delle conoscenze già presenti negli alunni e delle strategie cognitive che essi già possiedono per leggere la realtà.

Decisamente innovativo e necessario è il passaggio alle tappe di competenza, tentativo iniziato con il PECUP (Profilo Educativo Culturale e Professionale in uscita) delle indicazioni precedenti ma posto allora in termini caotici e sovrabbondanti e difficilmente praticabile.

Ora le competenze sono chiaramente leggibili ed intelleggibili come traguardi di sviluppo alla fine della primaria e della secondaria di 1° grado, anche se posti solo in termini di competenze nelle singole discipline, lasciando ancora alla scuola l'onere di individuare competenze trasversali nate dagli apporti disciplinari alle capacità complessive dell'alunno. Essendo la valutazione del tutto delegata alla scuola, non è chiaro comunque se ciò dovrà essere oggetto di espressione valutativa comune a tutte le istituzioni scolastiche.

Non che la scuola abbia finora ignorato lo sviluppo di determinate competenze, esse facevano parte spesso degli obiettivi formativi delle discipline, ma non era chiaro il ruolo che dovevano avere a livello di valutazione disciplinare e in quale modo dovessero essere esplicitate e documentate. Il fascicolo personale dell'alunno o il portfolio delle competenze, introdotti in tempi diversi, sono stati approfonditi solo in poche realtà e non hanno sostanzialmente avuto seguito.

La lettura, in continuità verticale, dei traguardi di competenza proposti dalle Indicazioni 2007, può risultare assai utile a dare senso alla scelta e all'impostazione dei contenuti non intesi come acquisizioni a se stanti, ad indicare la pista da seguire e a finalizzare l'azione didattica in termini formativi, fornendo un'idea concreta del percorso di sviluppo della persona, sinteticamente e genericamente tratteggiato nella premessa.

A titolo puramente esemplificativo si estrapolano alcune coppie di verbi, utilizzati per indicare competenze rispettivamente nella scuola primaria e secondaria di 1° grado, su cui i docenti potrebbero soffermare la riflessione in quanto significativi di un percorso di crescita da indirizzare e sostenere: riconosce ® individua e spiega; comprende® organizza il proprio apprendimento; descrive e classifica ® descrive e commenta; esplora e discrimina ® analizza e valuta; esegue ® idea e realizza; utilizza ® padroneggia; si orienta ® ricerca;

L'impianto, fortemente unitario e sequenziale dei due percorsi scolastici del primo ciclo, prospetta quindi nuove collegialità, ad esempio dipartimenti disciplinari fra docenti dell'ultimo biennio della scuola primaria insieme a quelli della secondaria per interpretare in sintonia le tappe di competenza e l'idea di disciplina da sviluppare, ma anche, più semplicemente, per organizzare la sequenza dei percorsi, senza fratture o inutili sovrapposizioni, soprattutto nelle discipline a sviluppo sostanzialmente quinquennale, come la storia o la geografia o a struttura elicoidale come la matematica o anche per avere una reciproca conoscenza e condivisione degli obiettivi conseguiti o da sviluppare. Nuove collegialità concretamente ipotizzabili negli Istituti Comprensivi, ancora una volta teoriche e meno efficaci nelle Direzioni Didattiche o nelle Scuole Medie.

Altre collegialità andranno rivedute e meglio finalizzate, ma si insiste sul nuovo e interessante esercizio di riflessione comune sulle competenze che, nella pratica attuale delle scuole, non risultano sempre chiaramente distinte dagli obiettivi di apprendimento e che richiederanno modalità di osservazione, di registrazione e di comunicazione ancora poco usuali e non assimilabili alle valutazioni disciplinari fin qui utilizzate.

A dire il vero anche con le indicazioni del 2007 si perpetua l'endemica carenza della scuola italiana in ordine alla valutazione, tanto più preoccupante se lasciata alla libertà delle singole scuole. Senza indicazione di standard di apprendimento o di livelli di competenze si rischia di vanificare la valenza nazionale dell'impianto programmatico, di per sé semplice da interpretare ma non banale da realizzare.

La valutazione non è un accessorio automatico alla competenza didattica o disciplinare di un docente, va costruita, approfondita, elaborata e soprattutto va correlata con le scelte programmatiche nazionali, con gli obiettivi si volta in volta definiti, con l'idea di istruzione che si sta trasmettendo. Non può essere permanente nel tempo e soprattutto non può essere legata alla meccanica conoscenza dei soli contenuti trasmessi, ma piuttosto ai diversi livelli di acquisizione e di utilizzo degli stessi.

Se un processo di valutazione totalmente delegato alla scuola può essere accettabile nel segmento primario, perché in fondo si tratta di valutazione intermedia, il problema diventa molto più delicato alla fine della scuola secondaria di 1° grado in presenza di un esame di Stato che si conclude con un titolo avente valore legale e spendibile in ogni percorso successivo.

Scuola media, secondaria di primo grado

Gian Carlo Sacchi

Ritorna alla mente il dibattito passato sul carattere di secondarietà, al quale si aggiunge oggi quello sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione. Sembra paradossale, ma quando si difendeva la novità e l'autonomia di questo grado di scuola, in alternativa alla post-elementare, la si chiamava scuola media e la si pensava fortemente secondaria, attualmente la si denomina secondaria di primo grado, ma ne esce più in continuità con la precedente e a rischio di essere assorbita dal grado successivo obbligatorio per altri due anni.

È facile che sul piano della percezione sociale si passi dalla primaria direttamente al secondo ciclo, sorvolando sul livello intermedio, al quale non basta l'esame finale con la ripristinata ammissione per farsi notare, e che rischia una crisi di identità qualora si senta la parte terminale di un percorso di otto anni che vede le stesse aree disciplinari e che attribuisce agli ultimi tre soprattutto il compito del consolidamento delle competenze generali, ma contemporaneamente venga a far parte di un ciclo implicito, quello degli 11 – 16 anni, durante il quale si affrontano le più delicate e rischiose azioni formative, per le note ragioni legate all'età evolutiva, alla motivazione, all'abbandono, al disagio, ecc.

È da parecchio tempo che si dice che la scuola media sia in affanno, la “pedagogia di stadio” sembra superata da una più ampia considerazione degli stili cognitivi e dalla necessità di tempi più dilatati di apprendimento, a cui va aggiunto già qui l'orizzonte di senso per ciò che si impara, il che incide fortemente sull'orientamento. Spesso le emergenze educative hanno attenuato l'efficacia di una secondarietà che doveva portare maggior sapere attraverso una modalità diversa di lettura della realtà, quella delle discipline utili a far fare un salto di qualità nell'avvicinare l'esperienza alla cultura e rendere questo disponibile non solo per una élite, ma per tutti. In detta operazione c'era forte il senso di eguaglianza ed un'aspettativa circa il ruolo della scuola nei riguardi della mobilità sociale.

Nella situazione attuale tutto ciò risulta molto difficile per le mutate caratteristiche degli allievi e dei contesti in cui vivono, per le realtà esterne che ancora condizionano l'attività formativa; è di tutta evidenza la questione delle scelte scolastiche, che portano al successo o al fallimento per la necessità di confrontarsi sempre più spesso con culture e tradizioni molto eterogenee e diverse dalla nostra e che costringono i docenti ad uno slalom nei percorsi didattici e organizzativi della scuola.

Il primo problema, come ci dicono le Indicazioni nazionali, è quello di pensare al miglioramento delle competenze in riferimento all'alunno che c'è e non ad una sua prefigurazione astratta. Da un lato è consigliabile superare la segmentazione istituzionale di soli tre anni per andare verso la generalizzazione del ciclo lungo, *dell'istituto comprensivo*, che da modalità amministrativa deve diventare opportunità pedagogico-didattica, ma dall'altro la *continuità* con il biennio successivo, anch'esso obbligatorio, ne solleciterà un'azione aderente alle caratteristiche dell'età, ma anche, come si è detto, all'efficacia orientativa.

Il secondo aspetto riguarda il superamento della struttura disciplinare per andare verso la costruzione dell'*area*. Qui si incontrano, e non devono confliggere, due concezioni: una che vede l'evoluzione dell'educazione *globale* per rispondere ad esigenze sempre più precoci di apprendimenti articolati, dovuti ad esperienze legate alle tecnologie ed a rapporti diretti con conoscenze e linguaggi che richiedono maggiori capacità interpretative e risolutive; l'altra, proprio perché annetteva alle discipline il compito di passare dall'esperienza alla simbolizzazione, dovrà pervenire all'*area* a partire da essa, imponendo ai docenti una rilettura dei propri campi di indagine per trovare assi culturali e sistemi concettuali che

meglio possano sintonizzarsi nel corso di tutto l'obbligo di istruzione. A ciò non giova una diversa impostazione tra primo e secondo ciclo, dove nel primo caso si cerca per così dire un riferimento epistemologico unitario, a partire cioè dall'impianto delle aree del curricolo, che dovrà inevitabilmente modificare anche l'assetto strutturale della scuola, per renderlo più coerente con la primaria, mentre nell'altro l'indicazione degli assi culturali e delle competenze di cittadinanza operano più sul versante degli obiettivi/ risultati e dei saperi essenziali, lasciando maggiore libertà sul fronte della didattica e della pluralità di indirizzi.

Un'altra questione che non convince fino in fondo riguarda il rapporto tra aree e discipline. Da un lato le aree della primaria vengono imposte anche alla media e dall'altro queste si esprimono con l'indicazione di precise discipline. Siamo proprio sicuri che questo modo di organizzare il curricolo produca competenze? O non piuttosto si rischi di tornare tout court a quello che i mass-media ci trasmettono con insistenza: tabelline, grammatica, ecc., come elemento di serietà della scuola, che invece ripropone un nozionismo che certo non ottiene competenze, come peraltro le stesse indicazioni vorrebbero giustamente realizzare come espressione dell'efficacia dell'apprendimento?

Da questo punto di vista le aree da un lato e gli assi culturali dall'altro sono modalità per andare oltre i confini delle discipline, costituiscono dei luoghi per apprendere a condizione che non si rimanga sulla pura trasmissione delle conoscenze, ma si sviluppi un punto di vista sulla realtà, si faccia leva su metodologie attive che coinvolgano chi apprende, su contesti e motivazioni.

Nell'area il contenuto non cercherà legittimazione nella struttura della disciplina, ma quest'ultima metterà a disposizione la sua modalità di analisi per evidenziare relazioni tra più campi di sapere e ottenere risultati formativi attraverso una pluralità di linguaggi, sollecitando la persona nel suo complesso, proprio attraverso il dispositivo della *competenza*. Aumentare i saperi non determina automaticamente un miglioramento dei comportamenti se la didattica non si fa carico di entrambe le realtà: gli oggetti da apprendere ed i soggetti che apprendono.

Questo sembra chiaro nella premessa delle Nuove Indicazioni, non del tutto coerente nel loro svolgersi; un "nuovo umanesimo" non nasce dallo scontro tra antropologie, ma dal mettersi dalla parte del soggetto che apprende ed assicurare il massimo successo formativo possibile, tra l'espressione della persona e lo studio dei contesti. In tale ottica non si tratta di far prevalere l'una o l'altra delle visioni totalizzanti, come in precedenza si era tentato, ma di occuparci tutti insieme delle "ragioni penultime" che oggi ci vedono sempre più impegnati in strategie interculturali.

È la competenza dunque la parola d'ordine che unifica il percorso; è noto come essa porta con sé sul piano soggettivo gli apprendimenti cognitivi, ma anche operativi e metacognitivi, e su quello oggettivo i saperi, la loro applicazione, ma anche la complessità della realtà e le diverse modalità interpretative.

Nel secondo ciclo si tengono a base i diversi indirizzi e gli assi culturali costituiscono i nuclei fondanti di ciò che tutti devono imparare, in prima battuta attraverso le così dette *competenze di cittadinanza*, per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione, in vista della definizione degli standard nazionali la cui articolazione in livelli proietta l'apprendimento verso la formazione permanente, dove le discipline ci sono ma sono funzionali a che cosa e come viene appreso in processi di vita e di realtà, le competenze del primo ciclo sono fortemente ancorate a discipline, ancorché in modo non esclusivo, e la costituzione per aree nella scuola secondaria di primo grado, come abbiamo visto, non sarà facile, in quanto rischiano di diventare espressione di queste ultime e di condizionare così l'apprendimento stesso con una valutazione sommativa dove potrebbe tornare la selezione e si attenuerà la componente orientativa.

Le indicazioni tra primo e secondo ciclo sembrano compilate con logiche diverse, che tuttavia devono convivere, anzi collegarsi sempre più strettamente per le ragioni anzidette, ed avrebbero così bisogno di un punto comune di riferimento che potrebbero essere gli standard articolati in livelli diversi.

Il rapporto tra competenza dell'essere e riflessione culturale soprattutto nella scuola secondaria di

primo grado dovrebbe esprimersi attraverso una certificazione che non sia condizionato dalle discipline, ma capace di descrivere quel percorso evolutivo da entrambe le parti, i soggetti: operazioni mentali, conoscenze procedurali, dinamiche relazionali, ecc., e gli oggetti: livelli progressivi di complessità, applicazione in vari contesti, modalità di analisi della realtà, ecc., che il progettare e valutare per competenze richiede.

È su questa base, di un rapporto di sviluppo, che si potrà ragionare da un lato delle difficoltà e delle mancanze (debiti), ma anche delle potenzialità e delle eccellenze (crediti) che si compenseranno a vicenda.

Con le Nuove Indicazioni nazionali ci saremmo aspettati di vedere cambiare anche il governo della scuola, modalità, come si è detto, più evidente, anche se molto preliminare perché poggiata sui percorsi esistenti, nel biennio del secondo ciclo, e pur avendo il verbo all'infinito, anche se non dappertutto, per indicare più l'azione dell'acquisizione, rimane nel primo ciclo l'ambiguità già presente nell'art 8 del DPR n. 275/1999 circa la declinazione dei saperi comuni, la definizione degli obiettivi generali e i principi fondamentali, previsti peraltro dal nuovo titolo quinto della Costituzione, l'individuazione dei risultati.

Su chi costruisce il curricolo siamo ancora in mezzo al guado, ma l'autonomia didattica al riguardo non è un fatto puramente organizzativo, è decisivo per gli insegnanti non solo per la modalità con la quale occorre porre attenzione alla situazione concreta della vita della scuola e degli allievi, ma anche per come va gestito il contenuto e la disciplina stessa. Un conto, come peraltro già si sa, è insegnare i contenuti e un altro è usare i medesimi per sviluppare l'apprendimento. È vero che si tratta di *Indicazioni Nazionali*, ma anche da come sono scritte si possono ricavare di fatto segnali contrastanti. Le avvertenze e le finalità sono sempre state presenti nei programmi, ma sappiamo che sono rimaste lettera morta, soprattutto se poi la valutazione, che incombe sul sistema scolastico, farà vela su apprendimenti segmentati e gerarchizzati secondo logiche strettamente disciplinariste.

Solo se ci sarà vera autonomia professionale si potrà parlare di “livelli essenziali delle prestazioni” stabiliti dall'esterno, ma questo comporta di fare il passo fino in fondo sul piano didattico e organizzativo, altrimenti una richiesta forte di prestazioni da parte dei docenti si può riversare direttamente sugli alunni, e certe recenti modalità di valutazione degli apprendimenti ce lo confermano. È molto positivo che si sia evitato di introdurre un'ulteriore stratificazione del linguaggio didattico, ma non si pensi di improvvisare la messa in opera di queste indicazioni, perché laddove sembra più semplice l'interpretazione del dato nazionale rimane ad alta tensione la costruzione di curricoli di qualità a livello locale; cambia così anche la formazione dei docenti, prima tutta tesa ad applicare un'innovazione centralistica mentre ora c'è bisogno di assistenza, di monitoraggio, di documentazione; insomma non serve più di tanto una ricerca ricercata, quanto un'azione consapevole, riflessiva e capace di innovazione.

Se questa è la strada, come crediamo che sia, per l'*autoregolamentazione* della qualità della scuola, allora l'investimento non può essere nei grandi circuiti mediatici, ma in reti di supporto presenti sul territorio e capaci di costruire progressivamente quelle sinapsi che ci portano ad irrobustire ed allargare il sistema.

Mentre in passato l'alfabetizzazione primaria doveva far crescere la comunità sociale, oggi gli apprendimenti così detti non formali interpellano fortemente la scuola, la quale deve dar senso alle esperienze superando la frammentarietà delle conoscenze. Per quanto riguarda la secondaria di primo grado è possibile che le sollecitazioni che provengono dall'esterno, anche in relazione alle dinamiche dell'età evolutiva, possano influenzare una nuova progettazione formativa, e non solo, come pare di leggere nelle indicazioni, si debbano sistematizzare le competenze esistenti. È questo il nodo non risolto dal documento ministeriale: la secondarietà è anche *discontinuità* e aderenza al contesto, mentre gli otto anni vengono scanditi in modo graduale sulla base del predetto impianto “elementare” dell'acquisizione dei saperi.

Piena condivisione sul fronte dell'equità sociale, sia per quanto le opportunità di accesso alla formazione, fino all'età adulta, sia per il ruolo che essa può giocare nello sviluppo della persona e della comu-

nità, saper coniugare cioè le inclinazioni personali con le acquisizioni che devono rendere competitivo l'intero sistema.

Si tratta di potenziare gli alfabeti di base, ma anche di fondare competenze indispensabili per continuare ad apprendere. Da un lato occorre fare i conti con gli apprendimenti precoci, e, dall'altro, con l'allungamento dei percorsi maturativi, attraverso una didattica che mette al centro il laboratorio ed il lavoro cooperativo, in un'ottica interculturale. Per le Indicazioni Nazionali partire dai ragazzi che ci sono per arrivare a Dante, anche nel primo ciclo, non sembra velleitario, ma certamente non è di immediata realizzazione: non si tratta di serietà o di lassismo, ma di adeguatezza. Non è da credere che i docenti vogliano deliberatamente una scuola più facile, ma per averne una che riesca produrre risultati soddisfacenti occorre essere in grado, e per fare ciò non bastano le grida di manzoniana memoria.

È una strada nuova ed interessante far leva sui modi di apprendere, ma occorre decidere se a reggere questo impianto ci stanno le discipline, che richiamano alla loro struttura formale, o le competenze, funzionali a modalità interdisciplinari e dinamiche di costruzione delle conoscenze stesse, per interagire direttamente con la realtà. Sembra che allora il dilemma non sia tra passato e presente, ma, come si esprime il documento ministeriale, devono avere il giusto peso nel curriculum, perché ci interessa il migliore dei modi possibile per perseguire il successo formativo e l'orientamento ad un progetto non solo di scuola, ma di vita.

Ciò che più è condiviso è che le Indicazioni Nazionali non vengono imposte, ma c'è una promessa, che speriamo non venga meno, di una revisione che porti il motivato consenso delle comunità scolastiche, non solo dunque degli insegnanti, ma di tutti coloro che, si direbbe oggi, sono "portatori di interessi" nei confronti della scuola.

Il passaggio dal pluralismo delle posizioni culturali e politiche a quello delle comunità è un grosso passo in avanti, che non mette il governo di fronte al "dosaggio" dei componenti delle commissioni ministeriali, ma discute con il corpo vivo della scuola, prima di prendere una decisione definitiva, che comunque non sarà mai un'impostazione verticistica, ma un indirizzo che deve poi vedere la qualità dei curricula svilupparsi sul territorio, per corrispondere alle effettive esigenze delle realtà nelle quali le scuole operano.

Una tale idea di libertà e di pluralismo speriamo ponga fine ai conflitti ideologici che sulla scuola sono purtroppo ancora ordinaria politica nel nostro Paese; la vera sfida è nel realizzare percorsi locali di qualità con un pensiero sempre più *globale*. È decisivo per le scuole che non si lascino sfuggire questa opportunità, non solo per rivendicare un'autonomia di principio, ma per realizzare autorevolmente quella funzione che da "presidio pedagogico del territorio" sappia costruire un "sistema formativo", locale, regionale, nazionale e oltre.

Commento alle indicazioni per l'area linguistico-artistico-espressiva

Amalia Murcio Maghei

*C'è qualcosa di nuovo oggi nel sole, anzi d'antico
...È questa una mattina
Che non c'è scuola. Siamo usciti a schiera
Tra le siepi di rovo e d'albospina.*

G. Pascoli, *L'aquilone*

Alla ricerca della cornice del quadro

Settembre 2007. Si riaprono le scuole secondo un calendario consolidato, ma con fermenti di novità.

Sono arrivate a tamburo battente dal Ministero della Pubblica Istruzione le "Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione".

Nel darne l'annuncio al telegiornale il Ministro Fioroni ha richiesto rigore e serietà per la costruzione dei curricula scolastici.

Per parlarne dobbiamo verificare le accezioni con cui assumiamo alcuni termini ricorrenti nelle Indicazioni e che rimandano alla logica di fondo e alle teorie di riferimento con cui la Commissione ha elaborato la stesura del documento.

Non *Orientamenti*, non *Programmi*, ma *Indicazioni*, per scelte pedagogiche, educative, organizzative, metodologiche, didattiche demandate all'impegno, alle scelte, alla capacità di elaborazione culturale e di progettazione curricolare da parte delle istituzioni scolastiche raccordate fra loro e di singole scuole.

Indicazioni e curricolo diventano termini correlati, da assumere e da tradurre in interpretazioni e soluzioni, con la messa a fuoco dei *criteri vincolanti* del nuovo quadro normativo e delle opportunità che il testo ministeriale propone come *criteri orientativi* e come guida per l'elaborazione dei curricula da parte della *comunità professionale* in senso ampio e della *comunità educativa* delle singole realtà scolastiche.

Il testo va dunque collocato nel quadro legislativo *dell'autonomia scolastica* (L 59/1997), delle successive regolamentazioni (DPR 275/1999) e dell'avvertita necessità di ricucitura verticale dell'ordinamento scolastico del nostro Paese, chiamato a dialogare e a confrontarsi con le linee guida degli ordinamenti scolastici degli altri Paesi europei (L 30/2000 e L 53/2003).

A noi qui è stato richiesto un contributo "a commento del curricolo dell'area linguistico-espressiva per i tre ordini".

Richiesta legittima, che abbiamo accolto, ma con alcune precisazioni e distanziamenti che offriamo come premessa a ciò che diremo e che consideriamo come primo nucleo di idee su cui in seguito ritornare per un doveroso e non affrettato approfondimento e per un dibattito aperto che metta in luce punti di convergenza o di contrasto, in un'ottica costruttiva di posizioni dialoganti.

1. La comunità professionale e la comunità educativa: stato dell'arte per un possibile dialogo

Noi crediamo e abbiamo sempre creduto nella professionalità degli insegnanti che, provocati, qualche volta mal guidati o lasciati soli, per lo più correttamente sostenuti dai dirigenti scolastici e dalla condivisa volontà di gestire con adeguatezza le problematiche del campo, si sono impegnati in questi anni a progettare percorsi di apprendimento coinvolgenti e finalizzati alla conquista di saperi chiari, solidi, connessi.

Forse ci sono stati qualche scivolone ipertrofico sui contenuti, un proliferare di offerte non sufficientemente connesse e giustificate nell'unità complessiva della proposta formativa, una non adeguata attenzione

alla forma dei saperi, ma anche una lievitazione diffusa di esperienze significative e feconde, sperimentate con le sollecitazioni degli stimoli culturali e metodologici che sono ora presenti nelle Indicazioni.

Sarebbe dunque deprimente leggere il testo con l'ottica di chi si isola nella posizione "dell'abbiamo sempre fatto", così come sarebbe fuorviante uno stato di fibrillazione in cerca di scomposte novità.

Dobbiamo anche dire che accanto a volenterosi entusiasmi e ad accertato impegno, permangono, nella preparazione di base dei docenti, zone d'ombra che si traducono in meccanicismi di scelte metodologiche, insufficiente possesso d'uso della lingua scritta, scarso dominio e consapevolezza delle modalità di gestione e di comunicazione nella classe o nei gruppi di apprendimento, incerta propensione ad un reale itinerario di elaborazione sociale del curricolo.

L'entrata in vigore delle Indicazioni, con la prospettiva di due anni di lavoro "di cantiere" sul campo, può essere occasione opportuna di messa a punto di una serie di strumenti di comprensione, di riflessione e di esercizio tali da incidere sulla conoscenza delle discipline di studio, sulla giustificazione dei criteri di insegnamento prescelti, sulle modalità di organizzazione della vita scolastica e del lavoro d'aula, sulla finalizzazione mirata della proposta formativa.

Considerazioni ovvie e scontate, ma riconducibili alla necessità di delineare il quadro di insieme entro cui collocare alcuni punti fermi e alcune opzioni di fondo:

- si può insegnare ciò che si conosce e che si conosce in modo non approssimativo;
- si può parlare e comunicare adeguatamente e efficacemente di ciò che si sa se vi è attenzione a ciò che l'altro, gli altri sanno;
- l'insegnamento favorisce, provoca, sollecita, orienta, conferma l'apprendimento, ma i due termini insegnamento/apprendimento non coincidono;
- l'esperienza, espressione di elementi di percezione, di relazione e di azione intenzionale collocati in un sistema complesso esige atteggiamenti di esplorazione-ricerca, di selezione di una trama di dati, di costruzione di una rete di rapporti per avviarsi a formulare ipotesi di comprensione e di interpretazione in cui il contributo solidale ma specifico di più saperi in contatto, interconnessi e integrabili, possono essere funzionali alla conquista di variate e diversamente connotate risposte di spiegazione per gli eventi e i fenomeni indagati;
- la competenza come motivazione a coltivare il proprio desiderio di apprendere e di conoscere, si alimenta e si accresce negli orizzonti e negli spazi dell'affettività, della relazione-comunicazione positiva, del sostegno reciproco di un apprendere cooperativo, di consapevolezza che spesso sperimentano l'insuccesso, che si fortificano attraverso capacità e abilità intelligentemente messe alla prova in situazioni problematiche, ed è espressione di un sano interrogarsi per mettere a fuoco domande via via più mirate su questioni fondamentali, quindi come autoformazione e autoconsapevolezza delle proprie possibilità in atto e in divenire, come stima di sé del soggetto che vuole crescere come persona e come cittadino del mondo.
- Il sapere della "non scuola", individuale, personale e del gruppo di 'comunità di destino scolastico' degli alunni-studenti, dei docenti, dei genitori di ogni comunità educante è il terreno fecondo, contestuale e storico da cui partire, in cui ritrovarsi per decidere insieme quali coltivazioni di saperi privilegiare e perché, con quali strumenti, con quali modalità, in quali tempi, secondo quali ruoli, prefigurando quali esiti, per testimoniare il senso, la fatica, la conquista del dissodare e dell'arare, dello zappare e del trivellare, del diserbare-disboscare e dell'ordinare, dello spianare e del seminare, del raccogliere e dell'assaporare, dell'offrire e del condividere, del conservare e del ritrovare, del ricordare e del rinarrare.

Crediamo che, in questa fase, un sostegno e monitoraggio in questa direzione siano doverosi e non dilazionabili nel tempo per evitare scoraggiamenti e per avere l'opportunità di confermare e far emergere preziose risorse professionali, spesso sconosciute, che potrebbero, o forse meglio sarebbe dire devono, entrare in contatto per poter dialogare tra loro.

Si auspica cioè la messa in opera di "forum" informatici o cartacei in cui la voce degli educatori possa avere lo spazio di confronto e il dovuto riconoscimento dei meriti professionali, senza indulgere in campagne pro/contro di competenze e volontà di impegno non accertate da spendere sul campo.

2. Area linguistico-artistico-espressivo: convenzionalità d'uso dei termini

Non compete a noi, qui, entrare nel dibattito sulla definizione di area, sulla diversa accezione di area/ambito culturale/settore di studio, sul rapporto tra area disciplinare e discipline e sulla ricaduta che l'assunzione di definizioni diversamente e teoricamente argomentate può avere sull'accoglienza dell'impianto complessivo delle Indicazioni.

Cerchiamo allora di ripercorrere il testo segnalando elementi su cui orientare le prime riflessioni.

In quest'area, a cui viene attribuito un ruolo sovradisciplinare, sono state accorpate più discipline [insegnamenti?] a cui vengono riconosciuti impianti epistemologici e metodologici propri, e che concorrono a sostenere l'esigenza comunicativa prettamente umana. L'uomo comunica attraverso simboli e attraverso una varietà di linguaggi, verbali e non, per dare senso all'esperienza, per veicolare interessi e volontà, emozioni e sentimenti che, a partire dall'esperienza personale, si confrontano con le scelte storiche e le rappresentazioni simboliche della cultura e della tradizione succedutesi nel tempo e diversamente connotate nelle varie epoche.

Sono accorpate in quest'area le discipline (?) seguenti: italiano, lingue comunitarie, musica, arte e immagine, corpo-movimento-sport.

Con sicurezza si individuano come discipline italiano e musica, mentre in ogni altra dizione "lingue comunitarie", "arte e immagine", "corpo-movimento-sport" si percepisce la presenza di più discipline che, per rilevanza e pregnanza, e per le possibili appropriazioni in contesti di vita vissuta e di uso del quotidiano, concorrono a costruire apprendimenti specifici e di integrazione dei vari linguaggi.

Italiano e musica, discipline dalla chiara struttura, sono viste soprattutto da un punto di vista funzionale. La loro formatività è ricondotta alla complessità dei processi cognitivi che la padronanza dei livelli formali costitutivi di queste discipline consente, al ruolo che esse hanno nella cultura attuale per assicurare ai soggetti identità e appartenenza, alle molteplici interazioni interpersonali che possono attivare, al possibile utilizzo simultaneo di più linguaggi che la strumentazione informatica offre.

La giustificazione per l'accorpamento, individuata come "comune matrice antropologica" e "esigenza comunicativa", ci sollecita un interrogativo: discipline come la storia, la matematica, la geografia, le scienze, possono essere ricondotte alla stessa matrice antropologica? Anch'esse sviluppano "l'esigenza del comunicare", nel senso che, per affrontare situazioni problematiche, ciascun punto di vista specifico è utile e funzionale per capire e per favorire la comunicazione di quanto si sa o di quanto ci si propone di conoscere e la comunicazione si fa più avvertita se il linguaggio è connotato o anche specialistico.

Se così si conviene, l'accorpamento dovrebbe avere più probanti motivazioni e la tanta auspicata unità del sapere dovrebbe potersi ricondurre a più approfondite riflessioni sulla peculiare formatività delle singole discipline e sulla ricerca di criteri di connessione più forti tra le conoscenze di base, individuando pochi e fondamentali saperi, essenziali e trasversali, e giustificando l'opportunità di accesso e la spendibilità di saperi più complessi e specialistici.

Qualche incertezza interpretativa nasce anche dall'uso dei termini là dove il testo utilizza varie accezioni: *italiano*, disciplina che veicola lo sviluppo di competenze linguistiche, base indispensabile "per la crescita della persona, l'esercizio pieno della cittadinanza, l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio", dialettofonia, lingue minoritarie, lingue extracomunitarie, italiano come seconda lingua, il cui possesso consente di realizzare le finalità precedentemente nominate e a cui tutti i docenti contribuiranno per il loro raggiungimento, la *lingua italiana* il cui apprendimento si strutturerà a partire dalle competenze linguistiche e comunicative possedute dagli alunni/studenti nell'*idioma nativo*,

lingua materna, non altrimenti definita;

lingue europee da introdursi nei curricula in numero di due per acquisire una competenza plurilingue e pluriculturale "al fine di esercitare una cittadinanza attiva oltre i confini del territorio nazionale";

le lingue non meglio identificate, ma utili per aumentare la motivazione ad apprendere;
le lingue straniere per destreggiarsi e padroneggiare un sistema plurilingue.

Abbiamo seguito l'ordine di successione con cui i termini compaiono nel testo delle Indicazioni.

Considerando la pluralità di accezioni proposte, riteniamo necessario un confronto proprio nella convenzionalità d'uso dei termini. Sembrerebbe di capire che "idioma nativo" possa intendersi come lingua di una comunità, può essere un dialetto o una lingua di un gruppo storicamente riconosciuto, ad esempio lingua di gruppo germanico (inglese, tedesco) o di gruppo semitico (arabo) o di gruppo cino-tibetano (cinese). Possedere una lingua di comunità incontrata come "idioma nativo" presuppone di conoscerla e di saperla usare con correttezza, con chiare intenzionalità comunicative, con funzioni pragmatiche efficaci, con volontà estetico-letterario, con stili e stilemi personali. Ciò comporta l'immersione in un mondo di idee, di relazioni, di valori, di consuetudini di rapporti, di uso di espressioni linguistiche consolidate nel tempo con scopi comunicativi diversi e veicolate da ciascun parlante con intensità e volontà plurime.

E questa competenza di base nasce nell'incontro con la regolarità delle strutture di una lingua e con la grande varietà di espressioni linguistiche che i parlanti attuano nei contesti.

3. Orizzonte di senso, identità culturale, appartenenza sovranazionale

La progressiva consapevolezza di queste componenti costituisce il punto di partenza per la costruzione di identità culturale in un soggetto alla ricerca di un orizzonte di senso entro cui esercitare le proprie scelte e sperimentare i propri percorsi di appropriazione del mondo.

Mondo di accadimenti, di fatti, di eventi, che sono espressione ed esito di comportamenti e di punti di vista, di giustificazioni e di credenze da riconoscere e da mettere in relazione per non subire omologazioni, spesso sottili, e non per questo meno violente, e quindi per imparare a misurare le proprie ragioni con le ragioni dell'altro.

Con e attraverso la lingua si avvia un cammino di ricerca per vivere l'apertura all'altro come bisogno di rispecchiamento e di conferma, come desiderio di ascolto e di accoglienza, come attenzione alle caratteristiche intrinseche del modo di porsi e di darsi nel comunicare, come volontà di costruirsi una propria visione per vivere, comprendere e interpretare il mondo.

La lingua vive nelle intonazioni globali di fondo, nei ritmi espressivi che segnalano stupore, meraviglia, certezza, rabbia, indifferenza, solidarietà, compassione, amore, odio, ...

Vive, direbbe Merleau-Ponty, nella fisionomia e nella intensità d'uso dei suoi interpretanti, nelle caratteristiche fonologiche di ritmi affrettati o distesi, nelle peculiarità fonetiche che ci inducono a percepirla nella dolcezza, asprezza, altezza dei suoi suoni.

Siamo convinti che da questi presupposti e a questi aspetti di fonologia e fonetica, la scuola debba dedicare particolare cura per assicurare a tutti gli alunni-studenti promettenti basi di comprensione-uso della lingua e per coltivare quelle sensibilità che portano all'attenzione verso le sfumature implicite ed esplicite di significato, verso l'apprendimento estetico-letterario, verso l'amore per le grammatiche.

La lingua si offre nella sua dimensione vitale e come tale va accolta, da lì occorre partire per non mortificarla in esercitazioni asettiche, spesso scoraggianti e inefficaci, in ogni caso lontane dalla vivacità dell'esplorazione che porta all'entusiasmo e al coinvolgimento della ricerca e alla volontà di discernere l'autenticità e l'inganno, la forza e la debolezza, le certezze e le lusinghe, che stanno nei costrutti della lingua e nelle sue parole.

Abbiamo volutamente parlato di *lingua*, non di *lingue*, di italiano, di lingue straniere, di lingue comunitarie, minoritarie, extracomunitarie. Se l'idea di *lingua*, in tutto il suo spessore semantico, non importa in quale tipologia specifica si traduca (dialetto, italiano, inglese, lingua minoritaria, ...), connota l'identità della persona, il suo stesso essere che con spirito e corpo respira, ama, desidera, chiede, si interroga, propone, si emoziona, ragiona, riflette, risolve, ricerca, sogna, comunica, va incontro agli altri, si rispecchia nell'altro e in se stesso, il primo passo è di assumere la lingua, ogni lingua, come *vita*.

La ricchezza di un ambiente plurilingue e pluriculturale sta proprio in questa opportunità di riconoscere pensieri, emozioni, valori, bisogni, desideri comuni che nella lingua si determinano, si realizzano, si consolidano, si modificano, evolvono nel tempo e nello spazio.

La lingua è sostanziata di umanità e attraverso la lingua l'umanità si riconosce e si sforza di adottare un linguaggio comprensibile nella cultura di appartenenza e tra culture.

Potremmo parlare bene la lingua, senza comunicare e senza comprendere, potremmo comunicare profondamente pur con qualche difficoltà di dominio della lingua.

Possesso della lingua, in senso strutturale, e intenzionalità-capacità comunicativa non sempre coincidono.

Certo, la finalità del possesso va verso questi elementi di coincidenza, ma cambiano i presupposti e le condizioni di esercizio di partenza.

Riprendendo a questo punto la varietà dei termini segnalati, ci viene da dire che oggi costruire e confermare la cittadinanza come segno distintivo e di appartenenza è sicuramente impegno formativo determinante. Ma è già, nei fatti, un'appartenenza sovranazionale, e non soltanto europea, e occorre pensare a un'educazione per cittadini del mondo. Forse anche l'ottica complessiva e funzionale dei curricula andrebbe pensata in questa direzione e potrebbe essere utile prefigurare due lingue sovranazionali, di cui una della Comunità Europea e una extracomunitaria.

La questione delle lingue minoritarie pone il problema del riconoscimento culturale che, ad esempio, le lingue ladine hanno già avuto in Trentino. Anche su questo occorrerà confrontarsi nell'uso dei termini e verificare se accogliamo e diamo spazio alle lingue minoritarie già presenti nel territorio nazionale o anche a quelle che, attraverso i flussi migratori, percorrono dinamicamente e con ritmi esponenziali il Paese.

Dovremo confrontarci sui significati che attribuiamo al termine cultura, diversamente diventerà arduo e scarsamente efficace anche aprire la discussione su passi interni del testo. A mo' di esempio ne segnaliamo uno: "lo sviluppo del senso estetico e del gusto letterario avverrà fin dai primi anni della scuola primaria sui testi scelti tra esempi culturalmente validi della letteratura per l'infanzia".

La dizione "culturalmente validi" è dizione densa, ma se non si individuano criteri di scelta e giustificazioni adeguate per decisioni argomentate e se non si fa riferimento ai soggetti responsabili delle scelte, il discorso rimane ambiguo e forse anche banale, con soluzioni possibili di tutto rispetto, con proposte spericolate, con appiattimento sulle logiche contenutistiche veicolate dal mercato.

È anche vero che l'elaborazione del curriculum è affidata alla comunità educante e sarà proprio sulla dimensione sociale e partecipata e sull'autonomia scolastica che si giocheranno la sfida e la qualità del sistema educativo nei prossimi anni.

Senza entrare ora nel merito di traguardi e obiettivi dei vari contenuti dell'area linguistico-artistico-espressiva proponiamo che una categoria interpretativa di base su cui lavorare possa essere quella di *ritmo*, sia nell'accezione strutturale di algoritmo e di modalità compositivo-espressiva, sia come dimensione esistenziale personale e comunitaria.

Poiché un ritmo non si dà se non rispetto a dei soggetti, delle situazioni, degli eventi, dei contenuti esperienziali di vita vissuta o di organizzazione simbolica di rappresentazioni derivate da punti di vista e da linguaggi diversi, riteniamo fondamentale interrogarci sull'altra dimensione costitutiva che è quella del rapporto tra *testualità* (come esperienza vissuta) e *testo* (come esperienza codificata).

A partire dall'individuazione di attribuzioni da condividere su questi tre termini, potremmo cercare di addentrarci nell'esame dei punti di forza e delle contraddizioni presenti in quest'area delle Indicazioni.

Non si è fatto cenno alla distinzione tra "curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione" e "curricolo per il biennio" in quanto riteniamo che prima di parlare di unitarietà di curricula in verticale occorra mettere a fuoco la cornice d'insieme della proposta, senza indulgere a bizantinismi di maniera, ma senza lasciarsi irritare da considerazioni e giudizi affrettati.

Le Indicazioni per il curricolo: Area matematico-scientifico-tecnologica. Prime riflessioni

Aurelia Orlandoni

Premessa

È importante sottolineare che le Indicazioni per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione sono profondamente incardinate all'interno dell'autonomia scolastica che assegna alle scuole il compito di definire il curricolo: *le scuole concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni* (DPR 275/99). Di conseguenza, come anche sottolineato nella premessa del Ministro, il testo costituisce uno strumento di lavoro finalizzato a *promuovere un processo costante di innovazione, fatto di buone pratiche, di piccoli passi concreti di miglioramento; una via alternativa alla prospettiva sempre un po' aleatoria di una grande riforma, che finisce per invecchiare ancora prima di realizzarsi.*

In aggiunta a quanto detto la Direttiva Ministeriale n.68 del 31 luglio 2007 (Scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione - Indicazioni per il curricolo: fase sperimentale), avvia un *cantiere di lavoro* indicando che, nei prossimi due anni scolastici, le scuole saranno impegnate a verificare:

- *...la congruità dei contenuti proposti e la loro articolazione...* (art.2);
- *...anche attraverso le pratiche della ricerca-azione, l'efficacia e le modalità di attuazione delle Indicazioni...* (art.3)

D'altro canto, in modo altrettanto esplicito, vengono individuati ruoli e compiti dell'Amministrazione nello stesso periodo:

- *...promuove azioni di formazione in servizio del personale della scuola...*
- *...avvalendosi dei diversi soggetti istituzionali e professionali, attiva un sistema di monitoraggio delle esperienze che consenta di raccogliere dati, osservazioni e suggerimenti di cui tenere conto nella stesura dei provvedimenti di natura ordinamentale da adottare in via conclusiva* (art. 5)

La Direttiva Ministeriale 68 (3/8/07) definisce le modalità operative di avvio di questo processo indicando in modo preciso e puntuale le azioni che si dovranno svolgere nella prima fase di informazione, lettura, comprensione e approfondimento (settembre-dicembre 2007) e il supporto che l'Agenzia Nazionale e l'Invalsi dovranno fornire.

È proprio all'interno di questo avvio del processo di sperimentazione che questo contributo si inserisce tentando, da un lato, di fare una prima sommaria analisi, dall'altro, di riportare le prime voci dalle scuole e dagli addetti ai lavori. L'intenzione è quella di fornire qualche elemento di stimolo e riflessione che gli insegnanti possano utilizzare nella loro prassi con l'auspicio che il dibattito sia il più ampio e articolato possibile e che tutti abbiano spazio per esprimersi. Inoltre si vuole fornire un supporto ad una lettura analitica e attenta che consenta l'individuazione di elementi portanti, evitando che certi stereotipi e/o fraintendimenti recentemente apparsi sui media diventino chiavi interpretative del documento. Un esempio per tutti: il 20 settembre su Repubblica è comparso un commento di Lorenzo Varano alle Indicazioni, in cui si legge *...In matematica Le frazioni diventano obiettivo di quinta. Come si studieranno i numeri decimali e le unità di misura senza avere fatto le frazioni non è dato sapere* La ricerca didattico-pedagogica sottolinea l'importanza di partire dall'esperienza degli studenti per la graduale costruzione e acquisizione dei concetti. In questo senso i bambini potranno utilizzare la moneta nelle attività didattiche facendo esperienza sull'uso di euro, decimi, centesimi senza che sia necessario avere affrontato in modo sistematico lo studio delle frazioni.

Infine si è volutamente evitato il confronto con i documenti precedenti rimandando, chi fosse interessato, al numero 7 di novembre 2006¹ di questa rivista in cui, nella sezione “Speciale Indicazioni nazionali”, sono stati pubblicati diversi articoli che presentavano anche un excursus storico.

Prima di passare all’analisi dell’area matematico-scientifico-tecnologica, è anche utile ricordare che le Indicazioni sono costituite da un documento unico e organico che delinea un percorso a partire dalla scuola dell’infanzia fino al termine della secondaria di primo grado, all’interno del quale il lessico, le parole chiave e la struttura sono le stesse. Vengono indicati traguardi di competenze da raggiungere alla fine della scuola dell’infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado e vengono indicati gli obiettivi di apprendimento (strategici per il conseguimento delle competenze) al termine delle classi terze e quinta della scuola primaria e al termine del terzo anno della scuola secondaria di primo grado distinti per discipline, ognuna però inserita in un’area.

Le parole chiave e i contenuti dell’area matematico-scientifico-tecnologica

Scuola dell’infanzia – Fra i campi di esperienza, dietro i quali si possono individuare i saperi disciplinari, è indicato *La conoscenza del mondo: ordine, misura, spazio, tempo, natura*, all’interno del quale il bambino apprenderà ad organizzare le proprie esperienze ed osservazioni. Gli obiettivi e i traguardi per lo sviluppo della competenza sottolineano l’importanza che deve essere data all’osservazione, e alla organizzazione di esperienze con spirito scientifico. Osservazioni ed esperienze che non riguardano però solo il mondo fisico e la natura, ma anche l’attenzione agli artefatti tecnologici (*come è fatto, cosa fa*).

Per quanto riguarda le discipline scientifiche e tecnologiche si coglie facilmente il passaggio da questo campo di esperienza allo sviluppo disciplinare successivo. Più difficile invece risulta il riconoscimento di esperienze relative alla matematica, infatti questo campo di esperienza racchiude in sé due campi presenti negli Orientamenti del 1991: “Lo spazio, l’ordine, la misura” e “Le cose, il tempo, la natura”. Ad esempio non si parla mai esplicitamente di numeri, anche se si parla di misura. Sarà necessaria una riflessione da parte di chi opera in questo ordine di scuola per arrivare, attraverso la sperimentazione, a proposte di specificazione ed esplicitazione di quanto è forse rimasto in sottofondo.

Scuola del primo ciclo – Gli obiettivi e i traguardi del primo ciclo vengono introdotti in modo assolutamente sequenziale e unitario con la stessa suddivisione per aree.

Nella parte introduttiva viene sottolineata l’importanza dell’acquisizione degli *apprendimenti di base* e dello sviluppo del *pensiero riflessivo e critico* per l’esercizio di una cittadinanza attiva. È chiara e pienamente condivisibile questa accentuazione che, negli ultimi anni, viene sempre più rimarcata nei documenti e nelle raccomandazioni europee. Traspare anche un’attenzione metodologica con l’invito a evitare la frammentazione dei saperi e un’impostazione trasmissiva delle discipline che, invece, devono essere viste come chiavi interpretative. Infatti le competenze acquisite nelle discipline devono concorrere alla promozione di competenze trasversali.

Sempre in questa parte e, di conseguenza, valide per tutte le aree disciplinari vengono indicate alcune impostazioni metodologiche generali di fondo:

- Valorizzare l’esperienza e le conoscenze degli alunni,
- Attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità,
- Favorire l’esplorazione e la scoperta,
- Incoraggiare l’apprendimento collaborativo. *Imparare non è solo un processo individuale.*

¹ Tutti i numeri della rivista sono scaricabili in formato PDF all’indirizzo <http://www.irreer.org>.

- *Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere, al fine di “imparare ad apprendere”.*
- *Realizzare percorsi in forma di laboratorio.*

Alcune di queste sono ribadite con forza quando si entra nello specifico dell'area al cui interno si possono individuare alcune parole chiave:

- *Continuità/verticalità*: si devono sviluppare percorsi coerenti, in tutte le discipline dell'area, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado e in continuità verticale; in pratica si tratta di sviluppare un insieme di conoscenze e abilità da acquisire secondo una scansione organica articolata nei successivi livelli scolastici. Dal 2000 gli studi e i documenti nazionali e internazionali sottolineano l'importanza di uno sviluppo verticale. Significativo è l'esempio della proposta di curricoli UMI (Unione Matematica Italiana) in cui sono stati individuati alcuni nuclei fondanti (ripresi poi anche dalle Indicazioni), presenti in tutti i livelli scolastici, declinati in modo da realizzare una didattica *elicoidale*, che riprende gli argomenti approfondendoli di volta in volta.

- *Risolvere problemi*: attività che deve caratterizzare tutto il percorso, non solo e non tanto finalizzata al consolidamento di apprendimenti acquisiti ma, soprattutto, all'acquisizione di nuovi concetti. È anche indicato l'utilizzo di risorse digitali. Emerge un'idea che il *problema* non sia solo quello che spesso viene così indicato nei libri di testo e che ha unicamente lo scopo di consolidare concetti e abilità acquisite, ma che possa anche costituire un approccio a nuovi concetti e nuove abilità, che, in sostanza, costituisca una situazione di apprendimento

- *Argomentare*: All'interno di tutte le aree viene sottolineata l'importanza della padronanza del linguaggio e di linguaggi specifici, la capacità di comunicare, di sviluppare argomentazioni che, in questa area, hanno particolare rilievo. Infatti l'abitudine ad argomentare favorisce il passaggio dalle nozioni intuitive a forme di pensiero via via più avanzate fino a sfociare nella dimostrazione nella scuola secondaria. Consente inoltre di avviare un processo di costruzione di *sensi e significati*

- *Il laboratorio*: inteso non solo e non tanto come spazio fisico in cui operare, ma come modalità di approccio attraverso la quale l'alunno formula ipotesi e congetture, le sottopone a verifica/confutazione, argomenta le proprie scelte anche attraverso la raccolta di dati e informazioni adeguate. Lo sviluppo di attività sperimentali dovrebbe caratterizzare tutte le discipline dell'area, compresa la matematica. Proprio in matematica questa modalità facilita la costruzione di *senso* e poi di *significato* degli oggetti matematici. Questo è in linea con quanto emerge anche nella ricerca didattica nazionale e internazionale e, in particolare per la matematica, costituisce un elemento di novità rispetto alle prassi più diffuse.

Queste, in sostanza le parole chiave indicate nell'area. Di seguito vengono analizzate nello specifico le tre discipline che la costituiscono.

Matematica

Nel processo di insegnamento/apprendimento della matematica è importante, in riferimento al *risolvere problemi* che vengano proposte anche situazioni autentiche e legate alla vita quotidiana che consentano di sviluppare la modellizzazione, attraverso l'esplorazione, fino ad arrivare nella scuola secondaria a completare il processo di esplorazione, matematizzazione, formalizzazione, generalizzazione.

Viene anche sottolineata esplicitamente l'importanza dell'*uso consapevole di calcolatrici e computer*, fin dai primi anni della scuola primaria. Su questo punto gli atteggiamenti degli insegnanti sono molto diversificati e occorrerà aprire una particolare riflessione per mettere in evidenza che la tecnologia non serve solo per “evitare di fare i calcoli a mano”, ma può essere utilizzata per esplorare situazioni e costruire concetti. Infatti l'uso di calcolatrici e software compare all'interno degli obiettivi di apprendimento a partire dal secondo biennio della scuola primaria e nei traguardi per lo sviluppo della competenza al termine della scuola primaria (... *sa valutare l'opportunità di ricorrere a una calcolatrice*). In questo senso esistono esperienze e buone pratiche consolidate, anche se poco diffuse.

Speciale Indicazioni Nazionali

Gli obiettivi di apprendimento individuano tre nuclei nella scuola primaria e quattro nella secondaria:

Scuola primaria	Scuola secondaria
<ul style="list-style-type: none">- Numeri,- Spazio e figure,- Relazioni, misure, dati e previsioni	<ul style="list-style-type: none">- Numeri,- Spazio e figure,- Relazioni e funzioni- Misure, dati e previsioni

Scienze naturali e sperimentali

Anche qui viene sottolineata l'importanza di uno sviluppo verticale fatto di percorsi progressivi e ricorrenti, basati sull'esperienza che, attraverso l'osservazione, porti alla modellizzazione e a possibili formalizzazioni.

Non ci si nasconde il fatto che le scienze hanno profonde differenze fra loro, ma anche negli oggetti di studio, quanto nei metodi di indagine e nel livello del linguaggio simbolico. Va però messo in evidenza ciò che le accomuna, il processo che dall'osservazione, attraverso la descrizione e l'interpretazione, porta a fare previsione, verificarne l'attendibilità ed, eventualmente, rivedere le interpretazioni fatte sulla base di nuovi elementi.

Negli obiettivi di apprendimento vengono individuati tre temi-guida nella scuola primaria che si trasformano nella scuola secondaria identificando ambiti disciplinari più precisi:

Scuola primaria	Scuola secondaria
<ul style="list-style-type: none">- Sperimentare con oggetti materiali che diventa Oggetti, materiali e trasformazioni nell'ultimo biennio- Osservare e sperimentare sul campo- L'uomo i viventi e l'ambiente	<ul style="list-style-type: none">- Fisica e chimica- Astronomia e Scienze della terra- Biologia

Tecnologia

Vengono inizialmente sottolineati i due aspetti che caratterizzano la disciplina: studio e progettazione di dispositivi, studio e progettazione della gestione dell'informazione. Viene inoltre sottolineata l'importanza del ruolo che le TIC possono e devono svolgere all'interno dell'apprendimento delle discipline. Emerge con forza il carattere interdisciplinare e fortemente interconnesso non solo con le discipline scientifiche.

Il percorso che si andrà a costruire deve prevedere una forte componente di manualità basata su materiali e strumenti semplici nei primi anni, per passare poi ad esperienze più complesse. Così come le competenze nell'uso degli strumenti informatici saranno costruite in modo graduale e continuo in tutta la scuola primaria.

Gli obiettivi di apprendimento individuano due temi nella scuola primaria, mentre nella scuola secondaria non è presente un tema portante.

Scuola primaria	Scuola secondaria
<ul style="list-style-type: none">- nel primo triennio: Esplorare il mondo fatto dall'uomo- nel secondo biennio: Interpretare il mondo fatto dall'uomo	non sono indicati temi portanti, ma una elencazione di obiettivi, di cui quasi la metà legati alle tecnologie informatiche e all'elettronica

In questo momento è prematuro e potrebbe essere fuorviante entrare nel merito dei contenuti degli apprendimenti e dei traguardi per lo sviluppo delle competenze. Occorre infatti aprire un confronto diretto e approfondito con gli insegnanti in merito a quali cambiamenti dovranno mettere in atto rispetto alle loro prassi. Una lettura frettolosa comporta due opposti rischi: spaventare o fare rientrare tutto in quanto già si fa senza cambiare nulla.

Si è preferito cercare di raccogliere qualche impressione *a caldo* da insegnanti e da persone che, a vario titolo, operano con le scuole.

Prime impressioni *a caldo*

Si è cercato di raccogliere alcune prime impressioni sia da insegnanti “sul campo” nei livelli scolastici interessati sia di “addetti ai lavori” che si occupano di ricerca didattica e/o di supporto alle scuole.

Per quanto riguarda la Matematica diverse sono le opinioni raccolte. Per prima viene riportato uno stralcio dall’articolato documento che la Commissione Italiana per l’Insegnamento della Matematica, dell’Unione Matematica Italiana ha inviato al Ministro. Si esprime condivisione sull’impostazione data all’area matematica nell’intero primo ciclo in particolare si ritengono particolarmente positive:

- ...*la presenza di significativi richiami al valore formativo fondamentale della matematica...*
- ...*le affermazioni metodologiche sulla necessità e sul ruolo cruciale dei problemi, del laboratorio e della discussione per lo sviluppo graduale dei concetti e delle abilità procedurali...*

Al contrario si esprime un parere fortemente critico per quanto riguarda la Scuola dell’infanzia:

La CIIM esprime un parere fortemente critico sul fatto che:

- *rispetto agli Orientamenti del 1991, i due campi relativi alla matematica e alle scienze, e solo quelli, sono stati accorpati;*
- *nel campo “La conoscenza del mondo” si trova un’indicazione non adeguata e non sufficientemente chiara per le attività del contare, per l’uso delle notazioni numeriche, per l’esplorazione dello spazio, per gli aspetti collegati alla tecnologia; tali attività sono solo accennate nella parte introduttiva e non riprese adeguatamente nei traguardi*

Questo conferma le perplessità indicate nella prima parte emerse da una lettura in continuità verticale dai campi di esperienza alle aree.

Gli obiettivi più legati alla Statistica e probabilità (contenuti nel nucleo Dati e previsioni) che nella proposta di curricoli UMI (Unione Matematica Italiana) e SIS (Società Italiana di Statistica) avevano una struttura organica suscitano perplessità in Maria Gabriella Ottaviani (Società Italiana di Statistica) che rileva:

- ... *Il nucleo di statistica e probabilità, “Dati e previsioni” ha perso la sua autonomia...*
- *Alcuni termini tecnici potrebbero essere usati e letti in modo ambiguo portando all’eliminazione della statistica dalle indicazioni, mentre la probabilità che è argomento molto delicato a livello di scuola primaria (cfr. Piaget, 1976 e Fischbein, 1975)² manca di alcune indicazioni chiave per la sua introduzione, in particolare l’intuizione dell’idea di “caso fortuito” e di “evento fortuito” da esso prodotto.*

Sempre nell’ambito della Matematica due docenti di Scuola Secondaria: Annalisa Grassi e Maria Giovanna Papoff hanno raccolto qualche voce di corridoio nelle loro scuole. Diversi sono i dubbi e le perplessità emersi negli insegnanti ad una prima lettura:

- *Alcuni traguardi di competenze non risultano sempre chiari e si ha l’impressione che siano di livello molto alto, raggiungibili solo dagli alunni più bravi. Ad esempio dove si legge: ..*valuta le informazioni*..*

² Maria Pia D’Argenzio, ricercatrice nel campo della didattica della probabilità ed una dei maggiori esperti italiani nel settore, afferma che Piaget nel suo “La genesi dell’idea di fortuito nel bambino” (1976) rimanda l’introduzione della probabilità verso gli 11-12 anni, nel momento in cui il bambino è in grado di effettuare le operazioni logiche. Fischbein, nel suo “The intuitive sources of probabilistic thinking in children” (1975), osserva come i bambini riescano ad avere un’idea della probabilità attraverso le intuizioni, purché opportunamente indirizzate. Egli parla di intuizione del caso, intuizione della frequenza relativa, stima della probabilità, operazioni combinatorie, effetto dell’istruzione nelle fasi precedenti.

sviluppando senso critico, ...mantenendo il controllo sia sul processo risolutivo sia sui risultati... ..confronta procedimenti diversi e produce formalizzazioni... ..

- Alcuni insegnanti che conoscono l'indagine OCSE-PISA e le definizioni di competenze date al suo interno hanno riconosciuto diverse analogie e una visione del ruolo della matematica comune.

- Vi sono difficoltà a collegare alcuni obiettivi di apprendimento con le prassi consolidate e ad interpretarne altri in modo univoco

A questo proposito si ricorda quanto affermato nella parte conclusiva di un articolo apparso sul numero 7 del 2006³: *... sarebbe opportuno fornire ai docenti una sorta di "guida" alla lettura che, senza nulla togliere all'autonomia didattica delle scuole, possa aiutare i docenti nella individuazione degli elementi di novità didattica e metodologica presenti nei nuovi curricula.*

Sarebbe utile che, alla fine del biennio di sperimentazione, sulla base di quanto emerso, si costruisse e si distribuisse una "guida" a tutte le scuole.

Per quanto riguarda le Scienze naturali e sperimentali si riportano alcune considerazioni di due docenti di Scuola Secondaria: Silvano Sgrignoli, docente di Fisica e Presidente AIF e Angela Turicchia, docente dell'Aula Didattica Planetario- Settore Istruzione- Comune di Bologna raccolte in discussioni informali.

- *... si ha una idea di apertura, si intravedono spazi possibili che permettano approfondimenti di diverso tipo per affermare la creatività dei ragazzi. Sembra che si riparta dalla conoscenza concreta da cui i docenti sono abituati a far partire i bambini per la costruzione della propria conoscenza...*

- *... gli obiettivi di apprendimento risultano talvolta poco chiari e non univoci e, soprattutto si fatica a vedere un collegamento, che invece è fondamentale, con le altre discipline dell'area...*

- *... è importante che il processo di sperimentazione biennale trovi modi e tempi di ascolto e riflessione per chiarire molti aspetti...*

Per quanto riguarda la Tecnologia, si riportano alcuni stralci tratti da un contributo di Giancarlo Sacchi:

- *...l'asse tecnologico acquista piena cittadinanza nella formazione generale dell'individuo alla pari di quelli umanistico e scientifico...*

- *...Una novità è l'accentuazione della "manipolazione e della trasformazione dei materiali più diversi" nella scuola dell'infanzia...È la prima volta, da salutare positivamente, che nei traguardi per lo sviluppo delle competenze, al termine di detta scuola, viene indicato: "prova interesse per gli artefatti tecnologici, li esplora e sa scoprirne funzioni e possibili usi..."*

- *... ci sono tanti aspetti nelle indicazioni che fanno parte di una epistemologia tecnologica, ma sono ancora molto slegati tra di loro e che vengono gestiti dai tecnologi nell'insegnamento in modo atomistico; il documento nazionale non ha il compito di elaborare un sapere disciplinare, ma da qualche altra parte, forse in questi due anni di sperimentazione gli insegnanti ed i ricercatori devono arrivare a condividere un "syllabus" che faccia da chiave interpretativa, a monte, nell'area, nel dialogo tra i saperi e a valle nell'organizzazione del curriculum...*

Un denominatore comune fra tutti i commenti *a caldo*, è stata la sottolineatura dell'importanza della fase di lavoro e di ascolto dei prossimi due anni. Anche se qualcuno esprime il timore che poi non vi sia un ascolto reale c'è grande interesse per questa fase e ci si aspetta che vengano messe in atto azioni di sostegno e di raccolta di materiali e riflessioni degli insegnanti da inserire poi in un documento.

³ R. Garuti e A. Orlandoni, *Curricola di matematica per il 1° ciclo: alcune riflessioni*, Innovazione educativa, n. 6, novembre 2006, Tecnodid

Conclusioni

Emerge con forza l'importanza che si apra una reale discussione fra tutti i soggetti impegnati, che le scuole avviino effettivamente dei processi di ricerca-azione e che si attuino delle azioni di ascolto e di monitoraggio allo scopo sia di supportare le scuole sia di diffondere le buone pratiche.

Alla fine di questo percorso è auspicabile che, oltre ai necessari aggiustamenti, agli insegnanti venga fornito un documento di accompagnamento (una sorta di guida) che fornisca chiarimenti, esemplificazioni, consigli e "sconsigli". Quest'ultimo termine è stato introdotto nei volumi *Matematica per il cittadino*⁴ dove vengono indicate così quelle parti che fanno parte di prassi didattiche diffuse che sarebbe auspicabile fossero abbandonate.

Non bisogna poi dimenticare che, dal 1 settembre 2007, è in vigore l'obbligo di istruzione a 10 anni, quindi sarà necessario rafforzare, laddove già esistano, e costruire, in caso contrario, iniziative e processi/percorsi di raccordo fra queste indicazioni e il biennio successivo.

All'interno degli "Apprendimenti di base" (Italiano, matematica e scienze) Il Ministero ha messo in atto piani di formazione per i docenti che, almeno in parte, possono costituire un supporto alle Indicazioni Nazionali e al Nuovo obbligo di istruzione.

Il progetto ministeriale *m@t.abel* (Matematica. Apprendimenti di base con e-learning), piano di formazione per i docenti della scuola secondaria di primo grado e del biennio della scuola secondaria di secondo grado, risponde all'obiettivo di raccordo. Sarà però necessario realizzare un piano di formazione che coinvolga anche i docenti della scuola primaria.

Per le scienze è in fase di realizzazione il Piano ISS (Insegnare Scienze Sperimentali) che si rivolge agli insegnanti del I ciclo e del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, per promuovere un cambiamento duraturo ed efficace nella didattica delle Scienze Sperimentali.

Questi potrebbero costituire un esempio e un modello da seguire per tutte le discipline.

In chiusura si ricorda che le Associazioni disciplinari e professionali di insegnanti possono giocare un ruolo importante sia nella fase di riflessione/discussione sia in quella di formazione.

Inoltre il web può essere un canale di discussione e diffusione di buone pratiche, ad esempio sul sito *Treccani Scuola*⁵ sono recentemente apparsi alcune riflessioni ed è stato aperto uno spazio per discutere le Indicazioni Nazionali.

⁴ UMI-CIIM (Commissione Italiana Insegnamento della Matematica), SIS (Società Italiana di Statistica) e Mathesis all'interno di un protocollo d'intesa con il MIUR hanno presentato tre volumi legati a "Matematica per il cittadino": *Matematica 2001* (primo ciclo), *Matematica 2003* (da 1° al 4° anno della secondaria di secondo grado) e *2004* (5° anno della secondaria di secondo grado) scaricabili all'indirizzo <http://umi.dm.unibo.it/italiano/Didattica/didattica.html>

⁵ http://www.treccani.it/site/Scuola/Osservatorio/scuola_osservatorio.htm

L'Area storico-geografico-sociale nelle "Indicazioni per il curriculum" del 2007

Dario Ghelfi

Le caratteristiche dell'area

Il primo impatto è positivo: in queste "nuove" Indicazioni le varie discipline non ci vengono presentate per il tramite di un'arida elencazione di obiettivi, ma sono introdotte da un discorso articolato che ci dà il quadro generale in cui esse sono collocate.

L'area "storico-geografico-sociale" comprende le discipline "che si occupano dello studio della società umane, nello spazio e nel tempo: la Storia, la Geografia e le Scienze Sociali, strettamente collegate tra di loro e in continuità fra primaria e secondaria". Sembra una sorta di ritorno ai programmi del 1985 ed alla loro Premessa; qui, in virtù della situazione che si è venuta determinando in questi ultimi tempi, si insiste sul nuovo scenario in cui la scuola si trova ad operare, sul fatto che viviamo in una società multiculturale e che ogni specifico territorio "possiede legami con le varie aree del mondo e con ciò stesso costituisce un microcosmo che su scala locale riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali".

Dopo l'introduzione generale, si passa alle discipline vere e proprie, la storia e la geografia, collegate ma distinte tra di loro. *Le Scienze Sociali non hanno una trattazione specifica: i loro traguardi di competenze ed i loro obiettivi sono individuabili nei testi della storia e della geografia.*

Due appaiono i capisaldi della condotta didattica: il già citato raccordo tra le varie discipline, che va al di là di quelle specifiche dell'area ("L'area storico geografica è aperta alla collaborazione con le altre discipline"¹) e la continuità, che per la storia ipotizza percorsi contenutistici in frazioni di continuità "temporale": quello della scuola primaria (fino alla caduta dell'Impero Romano) e quello successivo della scuola secondaria (dal Medioevo ai giorni nostri, con l'insegnamento del Novecento nell'ultimo anno di corso²).

La continuità trova il suo punto di partenza nel curriculum della scuola dell'infanzia. Qui alle finalità del consolidamento dell'identità, della conquista dell'autonomia, si aggiunge quella del riconoscimento e dello sviluppo della competenza che ha il significato di "tendere verso un crescente livello di padronanza della capacità di trasferire le esperienze e i saperi in campi diversi da quelli appresi e in tutti i contesti della vita quotidiana". La continuità verticale si accompagna a quella orizzontale, tra la scuola e le famiglie e il territorio. Si tratta di porre le basi dell'educazione alla cittadinanza, la qual cosa significa "porre le fondamenta di un abito democratico ... orientato al futuro e rispettoso del rapporto uomo-mondo-natura".

È in particolare nel campo di esperienza dell'"Ordine, Spazio, Tempo, Natura" che i bambini "apprendono ad organizzarsi progressivamente nel tempo e nello spazio, a partire dai loro vissuti quotidiani"; le discipline che nella scuola primaria saranno chiamate geografia e storia, qui prendono l'avvio con l'acquisizione di quelle competenze spazio-temporali, per il tramite delle quali l'alunno colloca se stesso e gli altri e gli oggetti nello spazio, è in grado di seguire percorsi indicati, si sa orientare nell'organizzazione cronologica della giornata, sa riferire eventi di un passato recente, conosce il tempo della settimana, coglie le trasformazioni naturali legati allo scorrere della temporalità.

¹ Si pensi alle competenze d'ordine matematico per affrontare il discorso della geo-graficità, a quelle di tipo scientifico in ordine alle questioni del clima, a quelle afferenti alla lingua, laddove la letteratura offre un contributo insostituibile alle conoscenze geo-storiche. Chi avesse dubbi su quest'ultima affermazione, vada al sito www.manituana.com

² È il risultato del lungo dibattito sulla distribuzione temporale dei contenuti della storia. Precedentemente quei contenuti erano presentati al completo, sia nella scuola elementare, sia nella scuola secondaria di 1° grado.

Altro elemento che contraddistingue queste Indicazioni è la forte impronta umanistica, che gioca da volano per l'incontro tra le diverse discipline; l'area, si legge, "è composta dalle scienze che si occupano dello studio delle società umane, nello spazio e nel tempo"; il concetto è ribadito quando si dice, parallelamente, che si "tratta di costruire percorsi strutturati su questioni della modernità e della contemporaneità, socialmente vive e spazialmente differenziate" e di legami con "il mondo antico ... assicurato dallo studio del patrimonio storico, artistico e culturale".

Per quanto concerne le questioni della modernità e della contemporaneità, l'invito è a sostenere attivamente l'interazione e l'integrazione delle diverse culture presenti nel territorio "attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, del differenze di genere". Si continua con la richiesta ad "educare alla convivenza proprio attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente. La finalità è una cittadinanza che certo permane coesa e vincolata ai valori fondanti della tradizione nazionale, ma che può essere alimentata da una varietà di espressioni ed esperienze personali molto più ricca che in passato".

E, ancora: "Per educare a questa cittadinanza unitaria e plurale ad un tempo, una via privilegiata è proprio la conoscenza e la trasmissione delle nostre tradizioni e memorie nazionali: non si possono realizzare appieno le possibilità del presente senza una profonda memoria e condivisione delle radici storiche".

I docenti e tutti gli operatori della scuola sono chiamati a collaborare con le diverse formazioni sociali "in una nuova dimensione di integrazione tra scuola e territorio", laddove questo appare segnato, da una parte, da una molteplicità di beni culturali che richiamano storia e cultura d'origine e, dall'altra, dalla diffusione di culture diverse, "d'immigrazione" (il tutto enfatizzato dalla rivoluzione delle comunicazioni e delle informazioni).

Attualità della visione

Stupiva il fatto che di fronte a tante dichiarazioni sull'intercultura e sulla solidarietà (cui, per la verità, non sempre ci sono state effettive risposte concrete, molto restando sul piano delle dichiarazioni verbali, spesso coperte dal vizio della retorica), non ci muovesse nella direzione dell'area geostorico-sociale.

E i fatti sono davanti a noi: le nostre scuole sono frequentate da alunni che provengono da ogni area del mondo e gli insegnanti, nell'impostare il loro lavoro ed i loro rapporti con gli utenti (allievi e loro genitori) devono anche fare attenzione a non pensare al passaporto, come ad un riferimento assoluto, ad una bussola che indica il cammino, perché, spesso, nasconde le contraddizioni ed i conflitti più pesanti.

Pensiamo, ad esempio, al passaporto dell'Unione Indiana. Questo documento copre ugualmente la maggioranza indù e la minoranza musulmana (i giornali, di tanto in tanto, ci raccontano di eccidi interetnici, l'ultimo, in ordine di tempo, alla fine di questo agosto nella celeberrima Agra). E c'è un'area circoscritta in Italia (in Emilia-Romagna, nella bassa reggiana), che vede una concentrazione di indiani, ma questa volta di religione sik. Trattare con questi indiani è cosa diversa che trattare con gli altri, indù o musulmani. È evidente che per chi opera in siffatte realtà diventa d'obbligo prendere atto di quelle differenze (tanto che il primo scoglio da superare è, molto probabilmente, riuscire a far stare insieme ragazzi di etnie e/o di religioni diverse)³.

Per secoli gli schiavisti arabi hanno dominato la costa africana dell'Oceano Indiano, fino alle coste dell'attuale Mozambico⁴; di contro le popolazioni nere subsahariane marginalizzano, ora, i tauregh del Sahel, un popolo che oggi è in pericolo di estinzione. Accanto al tristemente famoso Darfur, i contrasti

³ Chi scrive ricorda come, nel corso di una sua "visita" ad un progetto sperimentale sull'integrazione degli alunni stranieri, l'insegnante gli raccontasse come fosse stato difficile far convivere nella stessa classe alunni della stessa età, indiani (induisti) e pakistani (musulmani), situazione obbligata perché nella scuola c'era un'unica classe quarta e non c'era possibilità di iscrivere quei bambini in una classe parallela.

⁴ E la prima cosa che fecero gli africani nel corso della rivoluzione a Zanzibar, fu quella di massacrare gli arabi dell'area.

interetnici in Sri Lanka, tra cingalesi buddisti e tamil; dall'altra parte del globo, l'avviata riscossa delle popolazioni indie, in Sud America, contro i creoli, che hanno dominato il continente per cinque secoli.

C'è poi la faccenda delle semplificazioni. Musulmani indistinti (come non ci fosse differenza tra l'islam di un malese e di un arabo wahabita), senza distinguere tra sunniti, sciti, alawiti, israeliti⁵; arabi e berberi e arabi cristiani⁶. Ciò che ci induce a dire che "l'incontro e il confronto di cultura e di religioni", di cui scrivono le Indicazioni, non va inteso unidirezionalmente, come unicamente diretto a *noi* e agli *altri* (che sono contemporaneamente tanti e così diversi tra di loro), ma nella sua ampia accezione, rivolto, cioè, anche "all'interno" degli *altri*, che potrebbero essere in conflitto tra di loro, più di quanto possano esserlo con *noi*.

Nelle Indicazioni, *con piacere*, leggiamo: "... lo studio dei contesti storici, sociali, culturali nei quali si sono sviluppate le conoscenze è condizione di una loro piena comprensione. Inoltre, le esperienze personali che i bambini e gli adolescenti hanno degli aspetti a loro prossimi della natura, della cultura, della società e della storia sono una via di accesso importante per la sensibilizzazione ai problemi più generali e per la conoscenza di orizzonti più estesi nello spazio e nel tempo. Ma condizione indispensabile per raggiungere questo obiettivo è ricostruire insieme agli studenti le coordinate spaziali e temporali necessarie per comprendere la loro collocazione rispetto agli spazi e ai tempi assai ampi della geografia e della storia umane, così come rispetto agli spazi e ai tempi ancor più ampi della natura e del cosmo ...".

Ed è dopo questa introduzione che finalmente vediamo le discipline di un'area che per troppo tempo è stata negletta e trascurata, mentre la situazione reale attorno a noi chiedeva esattamente il contrario: la geografia (assolutamente dimenticata, svilita da un'impostazione didattica che per molto tempo aveva ricondotto il tutto ad un imparare a memoria i nomi dei vari soggetti geografici) e la storia (considerata da molti studenti, causa il persistere di una didattica che privilegiava l'*histoire bataille*⁷, un noioso studio di morti, secondo la citazione di uno storico) e le scienze (il problema irrisolto della formazione scientifica).

Per chiarire più opportunamente il proprio pensiero, gli estensori della bozza, si sono richiamati alla geostoria del nostro pianeta: "Negli ultimi decenni ... discipline una volta distanti hanno collaborato nel ricostruire un albero genealogico delle popolazioni umane e nel tracciare i tempi e i percorsi delle grandi migrazioni con cui il pianeta è stata popolato⁸ ... La genetica, la linguistica, l'archeologia, l'antropologia, la climatologia, la storia comparata dei miti e delle religioni hanno cominciato a delineare una storia globale dell'umanità. Da parte loro la filosofia, le arti, l'economia, la storia delle idee, delle società, delle scienze e delle tecnologie stanno mettendo in evidenza come le popolazioni umane abbiano sempre comunicato fra loro e come le innovazioni materiali e culturali siano sempre state prodotte da una lunga storia di scambi, interazioni, traduzioni ...".

Le indicazioni specifiche del curriculum

Ed è alla luce di tutto ciò che vanno letti i percorsi disciplinari.

Si sottolinea, prima di tutto, l'articolazione delle competenze che gli alunni dovrebbero conseguire e degli obiettivi di apprendimento.

Per ogni disciplina si indicano prioritariamente i "Traguardi di sviluppo delle competenze", al termine di ogni ordine scolastico (scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria).

Gli obiettivi (ad esclusione della scuola dell'infanzia; qui sono presenti unicamente, per ogni campo di esperienza, i soli "Traguardi di competenza") sono divisi tra quelli relativi alla terza e alla quinta classe (per la scuola primaria) e quelli relativi alla terza classe (per la scuola secondaria di primo grado).

⁵ Come pensassimo ai cristiani come un'unica entità: cattolici, copti, protestanti, ...

⁶ Ora in fuga, altra conseguenza dell'invasione e dell'occupazione americana dell'Irak.

⁷ Il bello è che la critica ad un certo modo di concepire la storia insegnata risale nientemeno che a Voltaire!

⁸ Sembra di intravedere un grande atlante!

La Storia è presentata attraverso il suo fine ultimo, che è quello di “comprendere e spiegare il passato dell’uomo, partendo dallo studio delle testimonianze e dei resti che il passato spesso ci ha lasciato”. Una presentazione che già di per sé esclude ogni approccio didattico di tipo mnemonico, quando si precisa che la conoscenza storica è il risultato di un confronto continuo tra approcci e punti di vista diversi. Lo studio della storia si fonda sulle fonti, sulla loro scelta e sulla loro critica e l’“abito critico” che si acquisisce in questa attività di elaborazione e di costruzione della conoscenza, è una delle pietre sulle quali si fonda la costruzione dell’educazione civile di un Paese.

Di qui parte un discorso sulla storia insegnata, che è fortemente innovativo, perché salda la storia del proprio, del nostro Paese, a quello dei Paesi vicini (dell’Europa) e del mondo intero, opzione inevitabile oggi; a prescindere dalla globalizzazione, ci sono già le nostre classi, frequentate da studenti immigrati; il loro “esserci” è il “risultato” di processi storici comprensibili solo a livello planetario. Ma potremmo anche aggiungere che noi stessi, malgrado i conflitti e le guerre (pensiamo a quel Mediterraneo che sembra essere stato per secoli un confine invalicabile, una barriera tra cristianità ed islam), siamo, in certo qual modo, tutti il “risultato” di un grande e lungo “meticcio”.

“Infatti, la storia europea ed italiana mostra, fin dalle fasi più antiche del popolamento, un continuo rimescolamento di genti e di culture ... [e sono] ... profondi gli intrecci che si stabiliscono fra le genti del Mediterraneo e le popolazioni dei continenti europei “. La dinamica degli scambi e anche quella delle guerre e delle conquiste ha lasciato il segno ed è importante farne oggetto di studio e di riflessione. Alla caduta dell’impero romano d’occidente, popolazioni germaniche (sia pure estremamente minoritarie nei confronti della popolazione locale) si sono mescolate agli italici, il medioevo ha visto arabi, nord-europei (i normanni), francesi, spagnoli mescolarsi in Sicilia, mentre Venezia era (e lo sarà per secoli) anche un centro di scambi con il vicino Oriente (a parte le secolari guerre con l’Impero Ottomano).

È un discorso indubbiamente complesso, che richiede una didattica flessibile (abbiamo già sottolineato come essa si fondi sostanzialmente sulla critica e sul confronto), che si misura con i libri, ma anche sui manufatti, che sono testimonianza del passato; è una didattica che dà valore alla cronologia (abbiamo visto come la comprensione cronologica del tempo vissuto del bambino sia il punto di partenza del lavoro sulla storia, alla scuola dell’infanzia) e studia “eventi epocali”, non escludendo contemporaneamente un interesse per quelle biografie che sono elementi emblematici per comprendere un’epoca; una didattica, che non disdegna di ricorrere ai “fatti e racconti di storie lontane nel tempo e nello spazio ...”, che affascinano gli allievi⁹.

Ottima cosa le continue citazioni, nell’introduzione e nel testo programmatico-disciplinare, del territorio e dell’integrazione tra scuola e territorio, sia dal punto di vista del raccordo tra le istituzioni scolastiche e le agenzie extrascolastiche, che da quello del territorio stesso, assunto come primo “campo” di esperienza del bambino, punto di partenza per i percorsi disciplinari della storia e della geografia.

I relativi testi programmatici si articolano, dopo l’*introduzione disciplinare* in due scansioni:

a) i “Traguardi di sviluppo della competenza”, al termine della scuola primaria e al termine della scuola secondaria di primo grado;

b) gli “Obiettivi di apprendimento”, raggruppati in serie, al termine della terza classe e della quinta classe della scuola primaria e al termine della terza classe della scuola secondaria di primo grado.

⁹ Vengono in mente i famosi “medaglioni”, sui quali, per tanto tempo, si era concentrato l’insegnamento della storia e che erano stati oggetto di una forte critica. In Italia, per un certo periodo storico, sono stati presentati ad intere generazioni di giovanissimi studenti, in modo rigorosamente simile, dalle Alpi alla Sicilia. La critica è stata corretta, perché non si poteva pensare di costruire la conoscenza storica, unicamente, su una serie di episodi indubbiamente affascinanti, ma calati dall’alto, senza alcun riferimento alle fonti; più letteratura che storia, in fin dei conti. Ma quei racconti possono giocare di nuovo un loro ruolo, in un corretto rapporto tra ricerca e racconto storico.

In storia, nei “Traguardi di competenza al termine della scuola primaria” si possono individuare tre filoni:

1. quello afferente allo sfondo spaziale in cui l’allievo vive: “conosce gli elementi significativi del passato del suo ambiente di vita”; “riconosce le tracce storiche, presenti nel territorio e comprende l’importanza del patrimonio artistico e culturale”;

2. quello afferente ai contenuti specifici, che sono stati individuati come propri della scuola primaria (dalla preistoria ai romani);

3. quello afferente alle competenze del saper fare storico: usare la linea del tempo, per collocarvi fatti e/o periodi storici; usare categorie (alimentazione, difesa e cultura), per organizzare la conoscenza storica; produrre testi semplici storici e comprendere quelli proposti; usare le carte geo-storiche (una, mai sufficientemente lodata, novità); usare strumenti informatici per la ricerca; raccontare i fatti studiati.

Stessa impostazione per quanto concerne i “Traguardi” al termine della scuola secondaria di primo grado:

1. per l’ambiente: conoscere gli aspetti essenziali della storia dell’ambiente e aspetti del patrimonio (qui entra in gioco l’estensione spaziale) culturale italiano e dell’umanità (*e qui forse ci si è spinti troppo in avanti!*);

2. per i contenuti specifici: i momenti fondamentali della storia italiana dal medioevo alla formazione della Repubblica; i processi fondamentali della storia europea (dal medioevo ad oggi) e quella mondiale, dalla civilizzazione neolitica, alla rivoluzione industriale, alla globalizzazione (*e qui evidentemente i docenti dovranno darsi da fare a livello di programmazione, considerato lo spettro spaziale e temporale delle indicazioni¹⁰*);

3. incrementare la curiosità storica; informarsi autonomamente su fatti e problemi storici; apprezzare (al di là del conoscere) gli aspetti del patrimonio culturale, italiano e dell’umanità; elaborare un proprio personale metodo di studio; comprendere i testi storici; ricavare informazioni dalle fonti più svariate ed organizzarle in testi; esporre le conoscenze acquisite operando collegamenti ed argomentando le proprie riflessioni; orientarsi nel presente; comprendere le culture diverse; capire i problemi fondamentali del mondo contemporaneo.

Obiettivamente la prima impressione che si ha, leggendo questi traguardi (specialmente quelli afferenti al terzo filone dei traguardi della scuola secondaria di primo grado), è di sorpresa. Siamo piuttosto scettici sul fatto che possano essere raggiunti da ragazzi di tredici anni, quando la realtà ci mostra che molti adulti acculturati sono in difficoltà in ordine a traguardi come “comprendere le culture diverse” e “capire i problemi fondamentali del mondo contemporaneo”.

Gli obiettivi di apprendimento, comunque, si incaricano di chiarire metodologie e passaggi ed operatività, distinguendo il tutto in diverse sezioni, sia per la scuola primaria, sia per la scuola secondaria di primo grado.

Per la scuola primaria: l’organizzazione delle informazioni (rappresentazioni grafiche e relazioni afferenti allo scorrere del tempo, al termine della terza; quadri storici, cronologia e carte storico-geografiche, al termine della quinta), uso dei documenti (le fonti, al termine della terza; il sistema di relazioni tra i segni e le testimonianze, al termine della quinta), strumenti concettuali e conoscenze (i concetti fondamentali, i quadri sociali, al termine della terza; cronologia e periodizzazione occidentale¹¹, rappresentazioni sintetiche, al termine della quinta), la produzione (la rappresentazione dell’appreso, al termine della terza; confronti, elaborazioni in forma di racconto, grafici e tabelle, al termine della quinta).

¹⁰ Appare necessario prevedere per questi temi, aggiunti a quelli sullo sviluppo compatibile che troveremo in geografia, una specifica formazione per gli insegnanti.

¹¹ La qual cosa significa che ci sono altre periodizzazioni, altri punti di vista: un’apertura alla multiculturalità!

Per la scuola secondaria di primo grado: l'organizzazione delle informazioni (formulare problemi, costruire grafici, raccordare la storia locale a quella nazionale, europea e mondiale), uso dei documenti (fonti di diverso tipo, le procedure e le tecniche di lavoro nei "luoghi" della storia), strumenti concettuali e conoscenze (selezionare, schedare, conoscere aspetti e strutture dei periodi storici, il patrimonio culturale, la comprensione dei problemi ecologici, interculturali), la produzione (testi ed oralità).

Per quanto riguarda la geografia, queste indicazioni finalmente aprono ad una disciplina che da sempre incontra difficoltà nella scuola italiana; è espressamente citata nell'introduzione generale dell'area, laddove si legge che per raggiungere l'obiettivo della sensibilizzazione degli allievi ai problemi più generali della società, della cultura, della natura, della storia, è indispensabile "ricostruire insieme agli studenti le coordinate spaziali e temporali necessarie per comprendere la loro collocazione rispetto agli spazi e ai tempi assai ampi della geografia e della storia umana ...".

Va giudicato positivamente il fatto che si parta dalle esperienze dello studente e dal vicino; forse valeva la pena di insistere di più sulla geografia come trama dei rapporti tra i diversi elementi che si collocano nello spazio.

Forte è l'accento sull'intervento dell'uomo, giustamente preoccupati, tutti, dalla sua azione di rottura degli equilibri della natura.

Forse sarebbe stato opportuno insistere sul drammatico problema di armonizzare il progresso e la tutela della natura. Noi abbiamo distrutto le nostre coste e le nostre foreste ed adesso possiamo scandalizzarci perché il Brasile o il Gabon distruggono le loro, tra l'altro quasi sempre con i nostri capitali, le nostre imprese, le nostre macchine? Noi abbiamo un'auto ogni due persone (conteggiando i novantenni ed i neonati che non guidano) e ci stupiamo che i cinesi desiderino coprire il loro Paese di macchine. C'è un bisogno di sviluppo che attanaglia tanti Paesi e c'è il problema dell'inquinamento pervasivo e delle energie rinnovabili, del rapporto tra lavoro ed ambiente; c'è un dibattito su decrescita e su strutture stazionarie¹². E sono temi sui quali non hanno ancora trovato un accordo forze politiche e Stati, considerato lo stato del Protocollo di Kyoto e le conclusioni del recentissimo XV vertice dell'Apec a Sidney.

E non va tralasciato il fatto che ci si sono anche fenomeni naturali che sono indipendenti dall'uomo, come il movimento delle placche e il moto di rivoluzione del globo terrestre, che determina il clima (sul quale, è vero, gli uomini stanno pesantemente interferendo).

I "Traguardi di competenza" al termine della scuola primaria sono sostanzialmente indirizzati ad un saper fare geografico, che connota la didattica della disciplina come campo di attività di ricerca: orientarsi nello spazio, utilizzando riferimenti topologici, punti cardinali e coordinate geografiche (*finalmente, un lavoro sulle carte e sugli atlanti!*); localizzare i principali oggetti geografici fisici dell'Italia; utilizzare il linguaggio della geo-graficità per interpretare carte geografiche e per realizzare carte tematiche (*auspicabile competenza!*); ricavare informazioni geografiche da una pluralità di fonti. La "parte" descrittiva (quella pericolosa, che spesso ha trasformato la geografia insegnata in un imparare a memoria i nomi dei soggetti geografici) è ascritta all'individuazione, conoscenza e descrizione dei paesaggi (in particolare italiani).

A conclusione l'allievo dovrebbe rendersi conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici ed antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza: questa è la geografia; da qui discendono tutti i traguardi di competenza possibili!

I "Traguardi" della scuola media di primo grado si muovono sulla stessa falsariga, del riconoscimento della geografia come scienza di rapporti, muovendosi dal vicino al lontano: osservare, leggere e analizzare sistemi territoriali vicini e lontani; riconoscere nei paesaggi gli elementi fisici significativi; agire e muoversi concretamente, facendo ricorso alle carte mentali (*altra positiva novità!*).

¹² Questioni, queste, che non possono non essere oggetto di formazione: vedi la precedente nota.

Poi una serie di traguardi di competenza operativi: utilizzare concetti geografici, carte e tutta la gamma delle fonti possibili; localizzare oggetti fisici (ora dell'Europa e del mondo), la qual cosa significa, ancora una volta, lavorare con le carte e con le coordinate geografiche.

Ed infine i traguardi afferenti alla *riflessione geografica*, alla geografia come punto di arrivo della cittadinanza consapevole: aprirsi al confronto dell'altro, superando stereotipi e pregiudizi; riconoscere le emergenze storiche, estetiche, artistiche ed architettoniche, come patrimonio da valorizzare e difendere; valutare i possibili effetti delle decisioni e delle azioni dell'uomo sui sistemi territoriali. L'estensione di questo traguardo alle diverse scale geografiche impegna la capacità programmatica del docente in relazione alla difficoltà e vastità dell'impegno!

Così come per la storia, gli obiettivi di apprendimento evidenziano metodologie e passaggi ed operatività, distinguendole in diverse sezioni, sia per la scuola primaria, sia per la scuola secondaria di primo grado.

Per la scuola primaria: orientamento (muoversi nello spazio/organizzatori topologici, al termine della terza e sulle carte geografiche, alla fine della quinta); carte mentali (la consapevolezza che le carte si ampliano quanto più si esplora lo spazio circostante, al termine della terza; estenderle al territorio italiano ed a spazi più lontani, al termine della quinta); linguaggio della geo-graficità (prime piante e primi percorsi, al termine della terza; interpretazione delle carte geografiche e localizzazioni delle Regioni italiane alla fine della quinta); paesaggio (il territorio circostante attraverso l'approccio senso percettivo, elementi fisici ed antropici, alla fine della terza; *gli elementi che caratterizzano i paesaggi italiani, europei e mondiali, analogie e differenze, anche in relazione ai quadri storici del passato*¹³, al termine della quinta); regione (solo al termine della quinta: il concetto polisemico di regione); Territorio e regione (solo al termine della quinta: connessione ed interdipendenza tra elementi fisici ed antropici; tutela e valorizzazione del patrimonio naturale e culturale).

Per la scuola secondaria di primo grado: carte mentali (dalla regione al mondo); concetti geografici e conoscenze (le strutture logiche della geografia); ragionamento spaziale (la complessità e l'interdipendenza di fatti e fenomeni); linguaggio della geo-graficità (i vari tipi di carte e loro utilizzo); immaginazione geografica¹⁴ ("vedere" in modo in geograficamente corretto il lontano, anche nel tempo); metodi, tecniche, strumenti propri della Geografia (utilizzare l'informazione geografica e la strumentazione tecnica per muoversi).

Le Indicazioni sono impegnative; in alcune parti hanno bisogno di chiarimenti e di approfondimenti; nel raccordo tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado alcune competenze potrebbero, anche, riposizionarsi.

Non c'è dubbio che tutto ciò richiami i docenti ad un grande impegno professionale.

¹³ Un obiettivo di apprendimento che richiederà grande impegno e sofisticata documentazione.

¹⁴ Anche questa è un'innovazione che salutiamo con piacere, specie in ordine al raccordo tra presente e passato!

Nuovo governo del sistema di istruzione e formazione

Gian Carlo Sacchi

Sono ormai molti anni che la parola autonomia è entrata nel gergo organizzativo e didattico del sistema scolastico e formativo, almeno dal 1985, da quando fu presentato ufficialmente in Parlamento il primo disegno di legge in tal senso ad opera dell'allora ministro Galloni. Ma, si sa che in questo settore in Italia la politica è stata prodiga di voli pindarici, ma poco ha potuto o voluto in termini di riorganizzazione del sistema. Attorno all'autonomia scolastica si è cimentata una legislazione il cui focus era su altri ambiti ed in specie su quello della pubblica amministrazione e degli enti locali. Infatti uno dei passaggi decisivi lo troviamo nella legge n. 59/1997 e nel DL n. 300/1999 che sostanzialmente si occupano di decentramento dello stato e di qualità e trasparenza dei servizi ai cittadini. Un altro punto di vista, nel DL n. 112/1998, vede la scuola nell'ambito delle autonomie territoriali; bisognerà attendere il DPR n. 275/1999 per raccogliere il primo esercizio nella storia di vera *autonomia funzionale*, solo però accennata, perché ancora oggi quel decreto è più che altro "usato" da persistenti visioni vetero o neo centralistiche.

Per completare il quadro possiamo notare il tentativo non riuscito dal ministero Moratti di inserire nella riforma degli organi collegiali di istituto la "soddisfazione del cliente", attraverso l'istituzione nella scuola di un organismo valutativo presieduto da un genitore. Il problema della valutazione c'è ancora tutto anche per l'attuale compagine di governo.

La legge costituzionale n.3/2001 non sceglie tra questi tipi di autonomia, ma inserisce per la prima volta, anche qui data storica, l'autonomia scolastica tra quelle costituzionalmente garantite nelle forme di organizzazione della Repubblica.

Come si vede ci sono diverse culture istituzionali presenti sulla scena, ognuna delle quali porta con sé diversi modelli organizzativi, che oggi convivono quando non si intralciano a vicenda. La trattativa aperta è quella dell'applicazione del nuovo titolo quinto della Costituzione che sposta il baricentro sul tavolo Stato-Regioni. Questo da un lato fa tramontare l'idea di un sistema nazionale semplicemente decentrato, dove arbitro rimaneva l'amministrazione scolastica: la creazione degli uffici scolastici regionali con dignità di direzione generale, non ha fatto in tempo a consolidare tale strategia. Ma anche l'opposto, cioè quella così detta devolutiva, che avrebbe creato tanti sistemi scolastici regionali, è stata bocciata da un referendum. Dunque non rimane che ritornare alla nuova Costituzione (art. 117) pensando ad un'autonomia forte per gli istituti scolastici, alla necessità di individuare da parte dello stato "regole generali" per l'autogoverno degli stessi, da tradurre localmente in statuti/regolamenti, e ad un'azione di programmazione territoriale del servizio. Allo stato di concentrarsi sulle norme generali, principi fondamentali e livelli essenziali di prestazione per la garanzia dei diritti dei cittadini.

Ancora questo approccio sistemico però non si percepisce per cui i due vasi di ferro, lo stato che continua a gestire in prima persona le questioni ordinamentali e finanziarie, facendo ogni tanto ricompattare gli uffici periferici sui territori e le Regioni che per fronteggiare sempre più diversificate esigenze di programmazione iniziano a fare dal loro punto di vista una vera e propria politica scolastica con loro autonome risorse economiche, compresa la richiesta di gestione del personale, tendono a comprimere il vaso di coccio dell'autonomia scolastica la quale alla fine si trova sola con dei conflitti di attribuzione alle spalle a dover prestare un servizio all'utenza con strumenti che non sono ancora quelli dell'autonomia e che devono sempre più fare ricorso a forme di autofinanziamento.

Siamo in mezzo al guado, ma le acque sono agitate, la navicella della scuola non sa se deve applicare

le *indicazioni nazionali* o raggiungere *obiettivi nazionali* avendo margini di manovra, i quali però comporterebbero strumenti e mezzi per l'autogoverno, se la Regione o la Provincia sono il nuovo centro di potere, che pretende a sua volta di intervenire anche nel curriculum, se per essere socialmente rilevanti ogni istituto dovrà esibire una certificazione di qualità rilasciata da una prestigiosa società del settore, se i vincoli posti dalla contrattazione a tutela dei lavoratori lasceranno spazi per far fronte a situazioni locali.

La suddetta trattativa sul Titolo V è l'occasione per l'elaborazione di una nuova cultura politica per la scuola, che oggi, a partire proprio dai territori, si dimostra non essere più l'unica agenzia, ma una componente di un sistema formativo che comprende localmente anche altre realtà così dette non formali o particolari sinergie e collaborazioni che identificano quel determinato sistema ma nello stesso tempo contribuiscono ad arricchire quello più generale.

Tale cultura politica regionale si esprime sempre più attraverso una legislazione particolare che ci fa comprendere come sia necessario valorizzare e governare il patrimonio territoriale, che non si tratta soltanto di un potere delegato su determinate materie di carattere meramente strutturale o assistenziale. Essa mette al centro il sistema locale e affida intenzionalmente alla scuola il ruolo di "presidio pedagogico del territorio", in quanto capace di intercettare da un lato la domanda sociale e formativa della realtà in cui opera e adempiere (anche con controlli) alla sua vocazione universalistica del sapere e dell'educazione.

Si dirà che questo al solito favorisce le regioni forti, ma è proprio per aiutare le realtà più deboli che va evitato di ingabbiare le potenzialità e lasciare spazio all'assistenzialismo; sono necessari i quadri di riferimento nazionali, che invece arrivano molto lentamente, e lo stimolo ed il sostegno da parte di quest'ultimo in termini di sussidiarietà; occorrono incentivi, non solo economici, all'autonomia professionale, soprattutto relativi all'innovazione ed alla ricaduta sul sistema. La competizione si deve abbinare strettamente all'innovazione ed all'assunzione di responsabilità diretta da parte degli operatori altrimenti rimarrà solo un condizionamento esterno e facilmente oggetto di ribellione o di depressione.

C'è quindi un problema politico di merito: quali sono le norme generali ed i principi fondamentali ai quali lo stato deve ispirare il sistema nazionale? Ma ce n'è anche uno di metodo: come si costruisce un processo legislativo in ambito scolastico e formativo? Anche l'ultima finanziaria è lì a dimostrare che ad intervenire unilateralmente sugli ordinamenti, passando per giunta attraverso i quattrini, si suscitano conflitti che rischiano di paralizzare o ritardare anche i finanziamenti.

C'è poi un problema di efficienza della macchina organizzativa e amministrativa: tutti hanno una gran voglia di valutare gli apprendimenti, ma ci sono già le indagini internazionali che sono molto istruttive anche per la didattica. Se questa è la strada per arrivare agli insegnamenti, si presenta difficile anche sul piano pedagogico. E i livelli essenziali delle prestazioni? Cosa si dice di quelli indicati nel Dlvo 226/05? Che fine ha fatto il SIVADIS per i dirigenti scolastici; ci potrebbe essere un "portfolio" anche per i docenti? Riprendiamo dalla stagione della "carta dei servizi".

I Livelli Essenziali di Prestazione potrebbero essere concordati con le regioni e quindi valere non solo per la scuola; possono essere collegati parzialmente con la distribuzione delle risorse e prevedere meccanismi di sussidiarietà, anche se rimane difficile correlare le prestazioni con i molteplici contenuti in cui si sostanzia il diritto.

All'unitarietà del sistema corrisponde la policentricità dell'offerta formativa: le norme generali sono quelle ordinamentali (snelle) e di governo; la già citata trattativa sul Titolo V serve a fare chiarezza proprio su questo punto. Si deve però fare attenzione nell'applicazione della Costituzione all'autonomia scolastica che non siede al tavolo in quanto non ha rappresentanze. Se i Comuni e le Province ancorché molti e sparsi hanno loro associazioni autonomamente costituite e legittimate a rappresentarli, perché non può essere così anche per le scuole? Se detta autonomia è, come si è detto, costituzionalmente garantita, gli istituti autonomi devono avere una loro rappresentanza nelle varie circostanze decisionali e non possono essere più rappresentate dall'amministrazione. Le ASA...devono sorgere per adesione sponta-

nea delle scuole stesse, esprimendo formalmente la loro volontà, attraverso delibere degli organi elettivi di governo degli istituti; possono organizzarsi a livello provinciale e regionale, come già in tante parti avviene. Potrebbero avere anche una presenza nazionale, magari così si potrebbe rivedere anche l'attuale Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, ed essere riconosciute già nella logica dei rapporti tra lo stato e le regioni, così come avviene per l'ANCI e per l'UPI.

Per quanto riguarda i principi fondamentali si può pensare agli obiettivi formativi ed ai saperi, a livello nazionale, e qui riprendere il citato e bistrattato DPR 275, in particolare per quanto riguarda la elaborazione e la gestione dei curricoli, nell'ambito *dell'autonomia organizzativa e didattica*.

Il curricolo locale non può essere una percentuale di quello nazionale, esso è una questione didattica, della scuola autonoma, ed è espressione e responsabilità *dell'autonomia professionale*, nell'ambito appunto di standard e di nuclei fondanti di saperi. Un primo interessante tentativo è stato fatto per indicare le direttrici del nuovo biennio unitario obbligatorio: assi culturali, standard di apprendimento, competenze di cittadinanza.

Ma la vera cellula germinale dell'autonomia riguarda la *ricerca, sperimentazione e sviluppo*. Libertà e responsabilità nei modi per giungere agli obiettivi richiedono che la scuola non solo trasmetta ma elabori cultura, gli insegnanti non più ripetitori di un'innovazione che veniva costruita a livello centrale e si distribuiva nei nuclei periferici, come erano considerate le scuole; esse, ora, pur appartenendo al servizio pubblico che devono assicurare anche in termini di esiti, sono espressioni del territorio, devono conoscere la loro realtà e nello stesso tempo contribuire a "collocare nel mondo", al successo formativo. Quindi ricerca e innovazione sono la linfa che produce sviluppo. Questa deve irrorare adeguatamente il sistema formativo locale, favorire lo scambio di esperienze, la documentazione, la comunicazione professionale e la sperimentazione. Il dispositivo è già previsto nel predetto 275: le reti di scuole e i laboratori territoriali, che possono essere costituiti anche in partenariato con altre agenzie e realtà locali. È molto interessante notare che le reti vengono usate per promuovere la qualità del sistema, sono uno strumento flessibile che non deve badare tanto agli aspetti istituzionali della rappresentanza (per intenderci non devono rientrare qui i fuoriusciti organi collegiali territoriali) quanto quelli più qualitativi dell'azione didattica e sociale; i laboratori sono sempre più "depositi" dell'esperienza professionale di quelle scuole, luoghi di relazione e di organizzazione e sostegno alla "ricerca - azione". Vanno visti a *misura di territorio* e previsti nelle leggi regionali tra le modalità di supporto alla qualificazione del sistema scolastico - educativo - formativo. L'avvicinamento con la neonata Agenzia Nazionale di Supporto all'Autonomia Scolastica per il momento sembra piuttosto difficile. La ricerca deve essere sempre più vicina al servizio, l'agenzia tutt'al più potrà fare da supporto alle politiche governative; occorre che le Regioni si facciano carico di questa esigenza, favoriscano la crescita dei questi laboratori, nodi di qualità delle reti locali, che possono già mettersi in contatto con Università e centri specialistici fino a costituire una rete regionale e magari incontrare lì la sede decentrata della predetta strutture nazionale.

Il sostegno a queste realtà è poco presente nelle politiche di utilizzo del personale: la legge già prevede lo scambio di insegnanti per agire sull'innovazione, ma i vincoli contrattuali spesso non lo consentono e lo stesso dicasi per le modalità previste per il reimpiego del personale in qualche modo già disponibile. Confidiamo anche qui in un ritorno rapido all'organico funzionale di istituto, che potrà rendere più flessibile tutto questo, compresa l'attivazione di Centri di Documentazione anche all'interno delle scuole, in modo che proprio da queste possa partire la spinta alla ricerca che ha nei laboratori territoriali gli snodi per regolarne ed alimentarne i flussi, senza contare che una buona documentazione didattica costituisce un patrimonio di esperienza che è la base della stessa ricerca per l'azione in quel determinato contesto, ma anche un interessante campo di indagine per altre e più qualificate riflessioni.

Dalla carta alle pratiche: tracce per un itinerario di formazione

Luciano Lelli

L'entrata in scena di un nuovo testo programmatico (o, come nel caso presente, di *Indicazioni*), orientativo delle pratiche didattiche di scuole e insegnanti, rimane "lettera morta" se il testo non si traduce in comportamenti operativi, sperimentali, preferibilmente, all'avvio del nuovo percorso.

Per una effettiva assunzione del progetto riscritto nelle effettive azioni professionali necessita una sua compiuta *conoscenza critica*, tramite un pertinente piano di formazione, sempre difficile da calibrare, perché se esso è troppo debole e aleatorio rischia di non incidere, se, al contrario, risulta eccessivamente invasivo, corre il pericolo di venire rifiutato, appunto per sovrabbondanza di pretesa impositiva.

Nella storia della scuola italiana è reperibile, in argomento, un ventaglio di soluzioni messe in campo. Cito i programmi per la scuola media del 1979 che, non supportati da azioni esplicite di sensibilizzazione/formazione rimasero, per lo più, confinati nei fascicoli che li descrivevano. Diverso fu il caso invece dei programmi per la scuola primaria del 1985, subito sostenuti da un piano di formazione articolato, polivalente, flessibile, dotato di significative risorse finanziarie, il quale piano, almeno nelle regioni in cui si operò con lucidità e rigore, produsse esiti rilevanti di implementazione delle competenze professionali (presso che esemplare fu l'intervento attuato dall'IRRSAE in Emilia-Romagna, ancora ricordato con simpatia e rimpianto dagli insegnanti che ne fruiro e allora valutato, dall'OCSE, la più rilevante iniziativa di formazione di massa di personale scolastico mai realizzata nell'Europa Occidentale).

Ancora differente va considerato il tentativo di intervento avviato a sostegno delle Indicazioni Nazionali 2004, di per sé già inficiato e devitalizzato dal pregiudiziale approccio "ideologico" di molti insegnanti nei riguardi di quelle Indicazioni e del piano approntato, ulteriormente impoverito di valenza formativa dall'egemonia fastidiosa in esso del veicolo informatico/telematico e dal suo conseguente "centralismo dispositivo".

Le *Indicazioni per il curriculum 2007* appena varate, a prescindere dalla loro qualità culturale e didattica, è auspicabile che vengano interpretate da tutti i cointeressati quale occasione estremamente propizia e opportuna per ripensare in comunità educativa e individualmente (lasciando fuori dalla porta le pulsioni politiche) le scelte pedagogiche, metodologiche e didattiche praticate e, probabilmente, da modificare o almeno restaurare.

La lettura del testo e la riflessione approfondita sulle sue specificità dovranno comunque essere, per il bene della scuola italiana, l'innescò di una strategia complessa di ampio respiro, le linee processuali della quale questo contributo si prefigge di trattare, per sommo capi.

Il Ministero della Pubblica Istruzione, con la direttiva 68 del 3 agosto 2007, intenzionato a scavare le fondamenta di un piano di formazione per ora a breve termine (previsto da settembre a dicembre 2007) ha in merito delineato una procedura operativa a maglie larghe, suscettibile di concrete declinazioni per adeguazione ai livelli regionali, provinciali, di istituti scolastici: ne percorriamo, con qualche sottolineatura, i tragitti evolutivi più rilevanti.

Va subito notata la scelta di prevedere l'adozione immediata (sia pure graduale e anche parziale secondo l'orientamento delle scuole) delle Indicazioni e, contestualmente, la riflessione sinergica sulle stesse, in un contesto complessivo di *sperimentalità*: l'opzione potrebbe favorire l'assunzione effettiva – da

parte almeno di una quota non infima di scuole – di un positivo costume di *ricerca-azione* (anzi, di *azione-ricerca*, per evidenziare che *in primis* si opera e i comportamenti professionali concreti vengono fatti oggetto di indagine, investigazione critica).

Nel corrente ultimo quadrimestre 2007 la direttiva prevede quattro azioni: l'informazione in merito alla riscrittura delle Indicazioni, la lettura del testo, la comprensione dello stesso e l'approfondimento delle tesi e delle linee operative in esso assunte, tramite una strategia ad ampio spettro d'azione che prevede il conseguimento dello sviluppo professionale dei docenti, la rivisitazione da parte loro di approcci e metodi didattici, il privilegio alla formazione in presenza (con implicito differente dimensionamento del ricorso all'informatica e alla telematica), il rilancio della ricerca didattica centrata sulla scuola.

La finalità della menzionata fase iniziale viene, nel documento ministeriale, articolata in cinque obiettivi: la conoscenza delle innovazioni introdotte (da parte di insegnanti, dirigenti scolastici e genitori); l'assistenza alle scuole, contestualmente impegnate nella sperimentazione e nella riflessione sulle Indicazioni revisionate; l'implementazione e la valorizzazione della domanda di formazione (tenendo in conto che una esigenza di mutamento riconosciuta dall'istituzione per effettivamente concretizzarsi deve almeno in buona misura collimare con le necessità di miglioramento avvertite dai docenti); l'individuazione delle scuole più sensibili all'innovazione, delle quali avvalersi come punti di riferimento delle iniziative; il monitoraggio attento e sistematico delle azioni intraprese e degli esiti conseguiti.

Affinché la complessa architettura possa essere positivamente realizzata, si ritiene indispensabile la sinergia di tutti i cofattori coinvolti, anche mediante una precisa identificazione delle funzioni di ciascuno e delle reciproche relazioni: dal MPI, agli USR (ai quali compete il compito di coordinamento di tutte le azioni progettate e attivate nei territori regionali), agli USP (nell'ambito dei quali appositi nuclei di supporto hanno l'incarico di tenere i rapporti con le scuole e le agenzie formative dei territori in grado di fornire un contributo all'impresa), alle istituzioni scolastiche e a reti operative delle stesse, quindi all'Agenda nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica e all'INVALSI.

Come già avvenuto in passato nel contesto di altre iniziative di formazione analoghe, per ampiezza della strategia e quantità dei docenti da fare partecipi, i dirigenti scolastici sono giustamente considerati fulcri essenziali e indispensabili delle azioni da attivare: per focalizzare al massimo la loro attenzione sull'impegno ad essi richiesto, sono previste conferenze di servizio per la condivisione del piano e corsi anche residenziali per approfondire e consolidare la consapevolezza degli stessi in merito al processo innovativo messo in cantiere.

Infine, la direttiva ministeriale "promette" un consistente sostegno finanziario, *conditio sine qua non* per transitare dalla potenza all'atto, per evitare, come già accaduto, che il progetto nazionale, virtualmente di buona caratura e quindi in sé predisposto a un buon esito, fallisca per mancanza o difetto di "carburante" economico.

I docenti, lo si evince anche dalla direttiva appena sopra indagata e riassunta, affinché tutta l'operazione sia dotata di senso, vanno ritenuti i destinatari principali e i protagonisti indiscussi dell'impresa che, senza il loro coinvolgimento a tutto campo, sarebbe destinata almeno a una rilevanza opaca: quale, allora, la più funzionale strategia per suscitare in essi interesse e consenso? Do corso a una rassegna solo per titoli, senza dettagliare i convincimenti manifestati.

Primaria a me sembra innanzi tutto la realizzazione di un *clima motivante*, atto a far emergere le migliori disponibilità ed energie di ciascuno e di tutti (clima indubbiamente arduo da porre in scena, in un contesto sociale, etico e culturale che non pare propizio all'ottimismo, al fervore, agli slanci ideali).

Quindi, più modestamente e materialmente, l'attuazione di una *lettura critica* (individuale e collettiva) del testo, per identificarne i punti di forza e le problematicità.

A seguire, ritengo efficace una comparazione sistematica: con le Indicazioni Nazionali 2004, con i programmi e gli orientamenti ad esse previgenti (particolarmente significativa, ove si tenga in debito conto che degli stessi molti passaggi e movenze sono stati ripresi e rilanciati), con le tradizioni e le attualità operative delle scuole e dei singoli (attività quest'ultima fondamentale, volendo effettivamente innestare nel progetto complessivo percorsi di azione-ricerca).

Infine, sarebbe con ogni probabilità qualificante una riflessione approfondita accentrata sugli snodi topici del “fare scuola” quotidiano, anche con riferimento a quanto in merito propongono le nuove Indicazioni (menziono, senza la pretesa di essere esaustivo, la progettazione curricolare, la verifica e la valutazione, la didattica di ciascuna delle discipline, la significatività culturale e formativa degli insegnamenti proposti agli allievi).

Con esplicito aggancio alle più qualificate consapevolezze e consuetudini in argomento, quali si possono reputare le condotte più pertinenti di sensibilizzazione/formazione? In merito non ipotizzo presso che nulla di esulante dalla letteratura sul tema: mi riferisco anzi, esplicitamente, nella messa in evidenza di quattro linee di intervento basilari, a un modello ancora del tutto attuale, studiato e applicato intensamente dall'IRRSAE Emilia-Romagna negli Anni Ottanta trascorsi, denominato “Formazione in servizio centrata sulla scuola”.

Innanzitutto l'emarginazione della tradizionale figura dell'esperto, il quale interviene “a freddo”, propone la propria riflessione, più o meno aderente all'argomento concordato, e si dilegua. L'esperto può efficacemente essere trasformato in “consulente esterno”, il quale si innesta per un tempo esteso in una situazione operativa, fornisce contributi, punti di vista autorevoli, possibili soluzioni di nodi problematici rilevati dai docenti nel corso delle loro iniziative di azione-ricerca.

Essenziale poi dovrebbe essere il ruolo dell'attività formativa per gruppi di lavoro ristretti, coordinati da un docente-tutor (esiste in proposito, in Emilia-Romagna, una consuetudine collaudata, risalente al “Piano poliennale di aggiornamento” sui programmi didattici 1985 per la scuola primaria). Si pone subito, aderendo a tale opportunità, la questione di una adeguata preparazione di dette figure.

Ancora, sarebbe altamente qualificante che i colleghi dei docenti dismettessero la “veste dimessa” o conflittuale spesso indossata per impegnarsi in analisi *accademiche* (nel significato “aristotelico” del termine) delle più rilevanti problematiche professionali.

Menziono infine – a parziale attenuazione di quanto sopra sostenuto – l'opportunità di ricorrere anche a *lezioni magistrali* di cultori d'alto rilievo delle questioni in campo, le quali non hanno in genere una immediata ricaduta sulle pratiche ma possono stimolare lo spirito di ricerca, allargare gli orizzonti culturali, indurre a una riconsiderazione critica delle abitudini mentali e dei modi operativi nei quali magari ci si è troppo e ritualmente adagiati. Detti interventi, per la loro natura propulsiva e per la loro funzione di stimolazione intellettuale, è bene siano fruiti da ampie platee di docenti: ciò è conseguibile tramite ricorso a tecnologie d'avanguardia (mi riferisco alle videoconferenze e alla proposta audiovisuale degli interventi via Internet in streaming).

L'informatica/telematica, da qualche anno protagonista egemonica di una pluralità di interventi formativi, è *out*, nel contesto delle iniziative sopra congetturate?

Evidentemente no, ma è opportuno un ricorso ad essa più cauto e meno “succubo” rispetto alle invasive e proliferanti potenzialità di tale veicolo comunicativo. Pollice verso quindi rispetto a modalità di vero e proprio imperialismo tecnologico, quale quello “imposto” da non poco tempo dall'ex INDIRE e ai riti processuali ad esso connessi (alludo, in particolare, a cose come le classi virtuali, il tracciamento, i crediti, un profluvio di forum futili e fuorvianti).

No anche, conseguentemente, alla pretesa che gli insegnanti in formazione ricorrano a materiali precotti,

corredati appunto da crediti e tracciamento, oltre tutto espedienti sterili, perché non in grado di verificare davvero non tanto le competenze raggiunte ma neppure se i materiali scaricati dalla rete telematica sono stati effettivamente consultati.

Ritengo, a modifica del costume fin qui prevalente, che ci si debba spendere (non necessariamente facendo ricorso a un mediatore nazionale come l'ex INDIRE) in indicazioni discrete per orientamento nell'oceano sconfinato di Internet (tramite anche il confezionamento di sitografie ragionate), nell'immissione in rete di argomentazioni, critiche, percorsi, strumenti quali mere opportunità offerte alla libera e personalizzata fruizione dei docenti. Neppure escludo i forum: se tematizzati con rigore, inclusivi di quantità contenute di frequentatori noti, coordinati da persone competenti e con vocazione a un atteggiamento "maieutico", se insomma, connotati da alta rilevanza culturale ed evidente spessore operativo.

Resta aperto e irrisolto (perennemente, a dire il vero) un problema di grande importanza: il riconoscimento giuridico ed economico dell'impegno di ciascuno nella propria formazione (nello sviluppo professionale "continuo"), valorizzazione maldestramente tentata qualche anno fa nell'ambito di un contratto di categoria e subito cassata (invece di proseguire coraggiosamente su quella strada con tutte le modifiche di percorso opportune).

C'è comunque urgenza di ripartire con l'identificazione di pertinenti soluzioni in merito, connettendo l'invocato riconoscimento alla questione basilare del controllo delle azioni di formazione/autoformazione (esercitando lo stesso anche nei riguardi delle iniziative autonome di formazione e ricerca poste in essere dalle singole istituzioni scolastiche).

Le Indicazioni per il curricolo: due anni per farsi “buone” domande

Giancarlo Cerini

A che punto siamo?

Rispettando la tabella di marcia più volte preannunciata, nelle lettere alla scuola all'inizio e a metà dell'ormai esaurito *anno ponte* (a.s. 2006-07), il Ministro della Pubblica Istruzione Giuseppe Fioroni ha emanato le (nuove) Indicazioni per il curricolo, allegandole ad un decreto ministeriale firmato il 31.7.2007. Il documento si riferisce alla scuola dell'infanzia ed al primo ciclo di istruzione (che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado), mentre - come è noto - la emanazione delle Indicazioni per il secondo ciclo è prevista a far tempo dall'a.s. 2009-2010, per cui esiste una delega legislativa “aperta”. Al momento, per il settore secondario superiore, la novità è rappresentata dall'entrata in vigore dell'estensione dell'obbligo di istruzione fino a 16 anni, introdotta nella legge finanziaria per il 2007 e recentemente normata da apposito Regolamento di attuazione.

Il testo delle Indicazioni per la scuola di base comprende una cornice culturale comune ai diversi gradi scolastici (denominata “Cultura, scuola, persona”), di una breve introduzione all'uso dei termini correnti (connessi all'idea di curricolo nel contesto dell'autonomia) ed infine nel corpus vero e proprio delle indicazioni, distinte per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo. Entrambi i segmenti scolastici presentano una stringata introduzione pedagogica (che dovrebbe offrire il “senso” di ogni ciclo scolastico) e, a seguire, l'articolazione rispettivamente in 5 campi di esperienza (per la scuola dell'infanzia) ed in dieci discipline (per le due scuole del primo ciclo). Ogni campo o disciplina presenta un primo inquadramento concettuale, in forma narrativa, ed una analitica individuazione dei traguardi di competenza da conseguire, al termine di ogni livello scolastico. Per la scuola elementare e media, oltre ai traguardi in uscita sono indicati anche obiettivi di apprendimento, sempre distinti per disciplina, ad un maggior livello di dettaglio, per la 3^a elementare, la 5^a elementare, la 3^a media. Un'ulteriore scelta strutturale riguarda l'aggregazione delle discipline in tre aree (dei linguaggi, storico-antropologica, scientifica) per ognuna delle quali viene riservata una introduzione specifica. Ad una prima lettura, dunque, l'impianto curricolare è fortemente centrato sulle discipline e sulla loro articolazione in traguardi-obiettivi di apprendimento, in una logica di verticalità (elementare-media), mentre è ridotto al minimo l'apparato pedagogico-narrativo.

Questioni di metodo

Il percorso di elaborazione delle nuove Indicazioni, che prendono a tutti gli effetti il posto di quelle allegate transitoriamente al decreto legislativo 59/2004, è stato relativamente rapido, se si pensa che la Commissione di esperti incaricata di elaborarli è stata istituita nel gennaio 2007. Passaggio fondamentale di tale processo è stata la convention nazionale del 3 aprile 2007, alla presenza del filosofo Edgar Morin, oltre che di autorità accademiche, politiche, professionali del sistema educativo italiano, ove è stato presentato il testo-base delle nuove Indicazioni, conosciuto come “Documento Ceruti”, dal nome del presidente della Commissione degli esperti, che è poi diventato il documento cornice delle Indicazioni (una volta, si sarebbe chiamata “Premessa”).

Successivamente, la Commissione - composta di 16 membri, prevalentemente docenti universitari - è stata affiancata da tre Gruppi tecnici per gli specifici gradi scolastici interessati (infanzia, elementare, medie), per procedere ad ulteriori approfondimenti. In questa fase (aprile 2007) si sono svolte numerose audizioni con associazioni professionali, gruppi disciplinari, rappresentanze accademiche, organizzazio-

ni sindacali, riviste di settore, altri soggetti interessati. È poi iniziato un lavoro “informale” di contatti con esperti disciplinari, cultori della materia, ricercatori, per passare alla vera e propria redazione delle indicazioni curriculari per ogni settore disciplinare.

Si è trattato di un lavoro intenso, che ha coinvolto di fatto oltre 70 esperti, anche se non è mai stata costituita una vera e propria maxi-commissione (come eravamo stati abituati negli anni '90), preferendo il Ministro riferirsi a gruppi di lavoro ristretti ed operativi, mirati esclusivamente al compito (la produzione dei documenti ufficiali), piuttosto che ad alimentare il dibattito nel paese e con le scuole. Non era facile, d'altra parte, coniugare l'ampiezza e la trasparenza del metodo di elaborazione, con la celerità delle operazioni necessarie per produrre un testo “completo” e “definito” di nuove Indicazioni per il 1° settembre 2007.

Per recuperare una necessaria partecipazione ed un'auspicabile condivisione del mondo della scuola attorno alla nuova proposta, tuttavia, ci saranno due ampi tempi “supplementari”, pari ai prossimi due anni scolastici 2007-08 e 2008-09, durante i quali le Indicazioni, già pienamente valide ed in vigore pur se “definite in via sperimentale”, potranno essere attuate con gradualità ed in un'ottica di ricerca-azione. La “validazione” del testo spetta dunque alla scuola ed agli insegnanti, i veri protagonisti di ogni innovazione, a maggior ragione in epoca di autonomia.

Quello che ci attende, comunque, non sarà un referendum pro o contro le Indicazioni. Non dimentichiamo che – in base allo stesso Regolamento dell'autonomia (Dpr 275/99) spetta allo Stato e, per esso, al Ministro pro-tempore la definizione delle finalità generali e degli obiettivi di apprendimento per i diversi cicli scolastici (e quindi gli stessi non sono oggetto di “negoziato” con la periferia). È però evidente che un testo culturale e professionale come sono gli indirizzi programmatici per la scuola non può essere imposto solo in virtù di un atto normativo, ma ha bisogno di un processo di adattamento, di verifica della sua fattibilità e praticabilità, cioè di farsi strada anche in base alla sua autorevolezza scientifica e di consolidarsi diventando un punto di riferimento per i docenti (per non parlare di studenti, genitori, opinione pubblica).

La fase di transizione è dunque anche l'occasione per esprimere un giudizio “pubblico” sull'operato di commissioni “ristrette”. Non è un'operazione puramente di facciata o accademica, perché al termine potranno/dovranno essere apportate le necessarie modifiche segnalate dall'esperienza pratica. Analogamente, tra due anni, si potranno rimettere in discussione aspetti di ordinamento (orari, cattedre, ecc.), non toccati dai nuovi documenti.

Avviene quindi un processo di “validazione sociale” che è l'unico capace di trasformare un atto normativo in un processo di innovazione delle pratiche didattiche in classe e di effettivo miglioramento dei risultati scolastici. Non sempre è avvenuto questo per i programmi didattici nazionali. Spesso è stato constatato che a buoni (od ottimi) programmi non sempre sono seguite attuazioni significative o il cambiamento auspicato nella vita delle classi. Ora si vorrebbe cambiar pagina e la strategia di attuazione graduale (con sostanziose misure di accompagnamento) potrebbe essere un buon viatico.

Questioni di sostanza

Il rispetto dell'autonomia

La particolare metodologia seguita per l'elaborazione delle Indicazioni (definita “sperimentale” dal decreto di adozione) ha invitato gli stessi estensori ad una estrema cautela, conferendo al documento un carattere di apertura e di disponibilità a future integrazioni. Pur rispondendo a scelte culturali precise (la centralità della persona, la ricerca di un nuovo umanesimo, la connessione tra i saperi, la promozione di una cittadinanza aperta al mondo) il testo riduce le sue pretese “pedagogiche” e non indica una “filiera metodologica” da cui far discendere un particolare modello didattico (come avveniva nelle precedenti Indicazioni del 2004).

L'intento è quello di non invadere la sfera di autonomia e di discrezionalità professionale riconosciuta ai docenti in materia di scelte didattiche, ma piuttosto di precisare il quadro dei traguardi di competenza e degli obiettivi da conseguire, come traccia "sicura" e "impegnativa" per il lavoro dei docenti, ma interpretabile con una varietà di percorsi e di strategie metodologiche.

Il rispetto dell'autonomia delle scuole è evidente, e su di essa si basa la riscoperta della centralità del curricolo. Di qui anche la scelta della denominazione del documento "Indicazioni" per "il curricolo", cioè finalizzate a favorire, guidare, orientare l'autonomia curricolare delle singole istituzioni scolastiche. Dove si perde anche l'aggettivo "nazionale", che viene forse dato per implicito e sotteso al concetto di "indicazioni", cioè di "indirizzi" validi sul piano nazionale, "argini" che contengono l'autonomia ma che consentono anche l'espressione della sua forza.

Continuità o discontinuità?

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

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

C'è quindi un movimento progressivo verso i saperi organizzati nelle discipline, ove a cambiare non è la consistenza dei sistemi simbolico-culturali sottesi ad ogni disciplina (o ad ogni campo di esperienza, come nella scuola dell'infanzia), ma la natura della mediazione didattica, il riferimento ad una comune base esperienziale, percettiva, motoria, che nella prospettiva verticale si evolve fino alle prime forme di rappresentazione, simbolizzazione, padronanza di codici formali.

Se nella scuola "primaria" si conosce e apprende a partire dalle "prime" forme di rappresentazione dell'esperienza, nella scuola "secondaria" si conosce muovendosi con sempre maggiore sicurezza tra i diversi codici e le diverse forme di rappresentazione formale. Continuità, dunque, si deve coniugare con discontinuità. Con il vantaggio, con il primo ciclo, di disporre di una cabina di regia comune (il curricolo verticale), a maggior ragione negli istituti comprensivi.

Aree o discipline?

L'aggregazione delle discipline del curricolo in aree rappresenta un'ulteriore novità rispetto alle precedenti Indicazioni/2004, ma non in termini assoluti, perché già nelle bozze dei curricoli De Mauro facevano capolino le aree disciplinari, che avevano poi un "padre autorevole" nei programmi del 1985 per la scuola primaria: la struttura per ambiti era la motivazione "nobile" della controversa organizzazione modulare dell'insegnamento elementare, che oggi torna a rafforzarsi dopo la sfortunata vicenda del tutor. Per la scuola media, invece, si tratta di una anteprima assoluta. E forse l'organizzazione in aree o ambiti (non è la terminologia che conta) è proprio legata all'esigenza di superare una certa rigidità didattica tipica dell'organizzazione per cattedre della scuola secondaria (con l'orario settimanale a "scacchiera").

C'è anche da ricordare che l'aggregazione delle discipline in ambiti/aree è una prerogativa riconosciu-

ta agli insegnanti nel regolamento dell'autonomia (dPR 275/99) e quindi l'intervento regolatore del centro dovrebbe essere ridotto al minimo. Infatti, mentre nel testo delle indicazioni le aree sono definite con molta precisione, sono tre (linguistica, storica, scientifica) e per esse è prevista una sorta di fondazione epistemologica (come modalità di organizzazione della conoscenza), nel decreto attuativo la struttura per aree è più blanda, infatti si lasciano aperte diverse forme di aggregazione, si sottolinea che l'integrazione tra discipline può avvenire anche fuori dai confini delle aree canoniche. Ci mancherebbe.... Sembra una scelta più coerente con l'approccio contenuto nella premessa alle Indicazioni, là ove si elogiano i saperi di confine e l'esigenza di connessione tra le discipline, per dare "senso" e "consistenza" alle domande di conoscenza. E anche più produttiva sotto il profilo didattico, come esigenza di un insegnamento non frontale, ma operativo e laboratoriale.

Traguardi o obiettivi?

Il testo lascia aperti numerosi interrogativi: ad esempio, qual è il rapporto tra i "traguardi" e gli "obiettivi"? o meglio, cosa li distingue e cosa li accomuna? Hanno forse essi una diversa consistenza epistemica o concettuale (gli uni, i traguardi, più olistici, tendenti al trasversale, processuali, sicuramente riferiti agli allievi; gli altri, gli obiettivi di apprendimento, più specifici, operativi, da interpretarsi come "nervatura" delle discipline)? oppure si tratta di una distinzione puramente operativa e procedurale, per facilitare il lavoro degli insegnanti, o addirittura adottata solo per rispettare il disposto del regolamento dell'autonomia (l'art. 8 del Dpr 275/99)?

Allora, di questo nuovo testo, che cosa è prescrittivo? Solo i traguardi in uscita (immaginiamo questi) oppure anche gli obiettivi (che però dovrebbero assumere un valore puramente orientativo, anche se "strategico" come dice il testo)? Ma allora, perché inserirli nel testo, non sarebbe stato più opportuno farne "repertori" orientativi lasciati alla scelta delle scuole e dei docenti?

Un ulteriore possibile "tormentone" interpretativo potrebbe riguardare il diverso riferimento ad obiettivi di conoscenza (cioè ai contenuti "dichiarativi" da proporre ai diversi livelli), alle abilità (cioè alle procedure, ai linguaggi, alle strumentalità da promuovere lungo tutto il percorso), alle competenze (cioè alla padronanza di conoscenze/abilità ed alla capacità di utilizzarle consapevolmente in situazioni nuove e diverse). Questioni che appassionano gli specialisti ed i cultori della materia, ma che potrebbero lasciare indifferenti gli insegnanti. Tra l'altro, non esistono risposte univoche, nemmeno nel mondo della ricerca, a maggior ragione in un ambito giuridico-normativo come sono le Indicazioni.

Meglio, allora, - e il documento si esprime in questa direzione - raccomandare una didattica "operativa", capace di coinvolgere bambini e ragazzi, di assicurare una buona qualità degli apprendimenti, attraverso un approccio "laboratoriale" che, come ricordano le Indicazioni, non è solo un riferimento a spazi appositamente dedicati, ma uno stile aperto di insegnamento, interattivo, cooperativo, dialogato, capace di mettere in risalto il valore formativo, euristico, esplorativo dei diversi saperi disciplinari. Attento alle connessioni piuttosto che ai confini tra le discipline.

Un nodo irrisolto: il rapporto Indicazioni-valutazione

Tra i problemi aperti c'è senz'altro il rapporto tra prescrittività delle indicazioni e sistema di valutazione, con il correlato tema della "certificazione" delle competenze, oggi rilanciato a tutti i livelli di uscita dal percorso scolastico. Le parole dedicate alla valutazione sono assai sobrie nel testo delle Indicazioni ed ancor più nel Decreto di attuazione. Forse le vicende "docimologiche" degli ultimi anni, in relazione al controverso significato che hanno assunto le rilevazioni censimentarie promosse dall'INVALSI, hanno consigliato di rinviare il problema ad ulteriori approfondimenti. Scelta saggia, perché ogni sistema valutativo va costruito non *contro*, ma *con* gli insegnanti, pena la sua scarsa affidabilità od il suo contraddire la finalità di rendicontazione sociale e di miglioramento.

Resta comunque l'esigenza di orientare le pratiche valutative dei docenti, da porre in relazione con gli strumenti (anche amministrativi) da utilizzare, con il senso della promozione e della bocciatura, con la gestione dei debiti o dei crediti formativi, con la riforma del sistema degli esami.

Nel concreto, ci si riferirà ai traguardi di sviluppo della competenza alla fine della scuola elementare e media (in questo la scuola dell'infanzia rivendica giustamente una sua specificità), oppure saranno gli "obiettivi di apprendimento" ad ispirare i criteri di valutazione? E per le classi per le quali non sono individuati? E come porre in relazione traguardi/obiettivi con uno standard (cioè con un valore esprimibile anche in termini metrici)? Ma lo stesso concetto di standard è praticabile nella scuola di base? Con quale scopo "formativo" e "regolativo" potrebbe essere introdotto?

Come si vede c'è ampia materia per quelle azioni di "ricerca-azione" richiamate nel decreto di accompagnamento e che dovranno intrecciarsi con quanto preannunciato nelle annuali disposizioni sulla valutazione e la certificazione.

Cosa saremo chiamati a fare

I due anni di tempo per l'introduzione piena delle nuove Indicazioni nella scuola rispondono ad una inevitabile esigenza tecnica, connessa al rinnovo dei libri di testo e ad una indispensabile azione di informazione, formazione, ri-adattamento delle programmazioni e degli strumenti didattici. Ma lanciano un segnale più esplicito: non si cambia la scuola solo in virtù di un decreto o di un nuovo programma didattico, se non si mettono in moto processi culturali più profondi, ove gli insegnanti (ma anche i genitori, gli studenti, in senso lato l'opinione pubblica) si interrogano sul significato delle innovazioni proposte, sulle motivazioni ed i perché dei cambiamenti da apportare alle proprie pratiche didattiche, sullo "scarto" rispetto alle pratiche in uso.

Si decide di cambiare non sotto lo scacco dei decreti (che in aula si possono sempre aggirare), ma se si è convinti che il cambiamento apporterà vantaggi (e benessere) al proprio status professionale, una migliore considerazione e visibilità della propria immagine sociale, cioè se si percepisce che grazie alle innovazioni la scuola migliorerà il proprio valore pubblico.

Ci sono state delle stagioni, nella scuola italiana, ove queste condizioni si sono realizzate (pensiamo ai Programmi delle elementari poi ai Nuovi Orientamenti del 1991, a certi passaggi legati al tempo pieno, ai bienni unitari, a qualche sperimentazione di sistema). In questi casi la domanda partiva spesso dal basso o, comunque, intercettava una disponibilità della base degli insegnanti a rimettersi in gioco, a scommettere su nuovi modi di essere della scuola, a ricostruire procedure e strumenti didattici più efficaci. Erano le condizioni di contesto che creavano l'humus su cui innestare le riforme (meglio, le innovazioni).

Oggi tutto è più difficile. Usciamo da stagioni di cambiamenti frenetici, ma spesso rimasti fermi all'effetto annuncio (o poco più). Quante novità curriculari si sono succedute negli ultimi 6 anni? Ci riferiamo ai curricoli De Mauro (2001), alle Indicazioni Bertagna (2004) ed ora alle Indicazioni per il curricolo (2007). Il "pubblico" della scuola non attende con ansia il prossimo ritrovato curricolare. Chiede semmai qualche certezza in più, punti di riferimento capaci di durare più di una legislatura traballante, una maggiore considerazione dei problemi reali che si presentano all'interno delle classi (eterogeneità degli utenti, deficit di preparazione, carenza di motivazioni, difficoltà a creare partecipazione e coinvolgimento, concorrenza "sleale" dei contesti informali extrascolastici: mass-media, pubblicità, cellulari, gadget vari...), con la sindrome dello stato d'assedio per una funzione che stenta a farsi riconoscere nelle sue funzioni fondamentali.

Ecco perché un piano di accompagnamento è un passaggio fondamentale, ma non decisivo. Doveroso, perché l'amministrazione deve garantire ai suoi operatori informazione, formazione, forme di consulenza, verifiche condivise (e tutto ciò non è assimilabile al solo "monitoraggio"). Ma il processo di riscatto e di rilancio della scuola è certamente più lungo, deve saper parlare ai grandi sistemi informativi (in modo

che sulle prime pagine non finiscano solo gli episodi di mala-scuola), alla gente comune, i genitori, i nonni (che devono capire che qualcosa cambia anche nella scuola “quotidiana” e forse qui ci vorrebbe qualche gesto simbolico insolito), agli insegnanti (che devono associare la richiesta di innovazione che viene dall’alto ad una possibilità di riscatto personale, umano e professionale).

Serve dunque un piano “straordinario” nella sua ordinarietà, cioè che chieda ai docenti ed agli operatori della scuola di aprire una fase di attenzione e ricettività alle nuove “narrazioni” (le proposte culturali, curricolari e didattiche sottese ai nuovi documenti normativi), lasciando ampi margini di azione e di interpretazione, col solo impegno di apportare miglioramenti visibili nella vita della scuola, nelle pratiche collegiali di lavoro, nella propria preparazione professionale.

Le misure di accompagnamento non sono un fatto tecnico, ma interpellano tutti i soggetti dell’ecosistema scuola: insegnanti, dirigenti scolastici, figure di staff, coordinatori di dipartimento, ecc. e quelli che possono agevolare i processi dall’esterno: amministrazione, ispettori, centri risorse, agenzia per l’autonomia, sistema di valutazione, enti locali.

Una Direttiva ministeriale (la n. 68 del 3-8-2007) traccia alcune prime e promettenti linee di lavoro, ben lontane dalle roboanti campagne mediatiche che sostenevano la precedente riforma. Vedremo come reagirà la scuola. Le illusioni (o i timori) delle grandi riforme delle precedenti stagioni hanno creato un clima di stanchezza e di diffuso scetticismo.

Chissà che un approccio (politico e tecnico) che rovescia i precedenti modi di imporre le riforme (per cui, oggi, non ci sono Indicazioni da applicare, ma processi reali da promuovere), non sia in grado di far tornare tra i docenti la voglia di farsi nuove domande, il gusto della ricerca, la sfida per un lavoro migliore.

Piero Bertolini. Tracce

Gabriele Boselli

1. La vita e le opere principali

Il 16 settembre 2006 è venuta a mancare la prestigiosa e per molti versi straordinaria figura di Piero Bertolini, nato a Torino nel 1931, fin dagli anni '60 maestro degli studi italiani di fenomenologia dell'educazione.

Formatosi soprattutto sulla lettura di Edmund Husserl, ma con forti interessi per Kierkegaard e Whitehead, ascoltò Antonio Banfi e fu allievo di Enzo Paci. Prima di insegnare all'università fu direttore dell'istituto minorile «Cesare Beccaria» di Milano, un'esperienza che lo avrebbe profondamente segnato e che avrebbe poi magistralmente raccontato e teorizzato in *Per una pedagogia del ragazzo difficile* (1965, 1993 2.a insieme a Letizia Caronia). Ma il suo primo libro di alto significato teoretico era stato *Fenomenologia e pedagogia* (1958) libro in cui già erano esposte le tesi essenziali che avrebbe poi illustrato lungo tutto il corso della sua esistenza: la necessità epistemologica di una fondazione della pedagogia come scienza rigorosa e la costruzione di questa attraverso il pensiero fenomenologico.

Ancor giovanissimo, divenne ordinario di pedagogia generale e dopo un anno di insegnamento a Catania giunse a Bologna, a una cattedra che tenne a vario titolo fino all'anno scorso e in ogni caso terrà in perpetuo.

Non riusciva a concepire il suo impegno di pedagogista solo come produzione teoretica; inserito nel movimento scoutistico, si impegnò sempre duramente, in prima persona, nel mondo effettuale degli eventi formativi, "nel vivente dell'educazione". Ne è testimonianza la sua creatura prediletta, la rivista «Infanzia» (ora nelle edizioni Perdisa), fondata trent'anni fa e tuttora punto di riferimento essenziale e autorevole per insegnanti e studiosi della scuola dell'infanzia. Sua anche l'iniziativa di una Scuola di Politica a Zola Predosa, espressione del suo profondo interesse per l'uomo, per la vita dei giovani in una città futura degna di essere vissuta. Tra i suoi numerosi volumi: il primo suo libro "Fenomenologia e pedagogia" (1958); il fondazionale "L'esistere pedagogico" (1988); "Pedagogia fenomenologica" (2001); il tenero "Giorgia" scritto nel 2001; "Educazione e politica" (2003); "Ad armi pari" (2005).

Il suo lavoro più importante degli ultimi anni era consistito forse nel guidare una riflessione collettiva su quello che era stato il tema centrale della sua esistenza di studioso: cosa significasse pensare fenomenologicamente le tematiche della pedagogia. Ne era uscito ai primi del 2006, da Erickson, quello che sarebbe stato l'ultimo libro da lui curato: "Per un lessico di pedagogia fenomenologica".

Nel 1988 aveva infatti raccolto un gruppo di allievi e di studiosi di varia estrazione accomunati dall'impronta fenomenologica del pensiero: fu il gruppo di ricerca fenomenologica e autoformazione Encyclopaideia, e furono tanti libri e furono convegni e dopo qualche anno nacque la rivista omonima, semestrale, ora edita a Bologna da CLUEB e giunta al n.20.

Il suo corpo si è spento lentamente e nell'ultimo anno con dolore; la sua mente ha brillato fino all'ultimo.

2. Le tesi essenziali di Piero Bertolini

Cercherò di condensare in poche parole i nuclei di pensiero espressi da Piero Bertolini in molte migliaia di pagine di libri e di riviste, in infinite conferenze e lezioni. Non intendo sintetizzare il Suo pensiero ma solo ricordare insieme al lettore quel che ne ho capito io e non potrò mai dimenticare.

Relazione - È il concetto cardinale che, su indicazione di Enzo Paci maturata anche negli studi su

Whitehead, Bertolini pone a matrice di tutto il suo pensiero. Intende per relazione il quadro articolato in cui si attua il modo di esistere necessario di ogni esistente, l'evento originario e imprescindibile (si è sempre in qualche struttura relazionale) che fonda l'esistenza stessa di ogni soggetto: *l'essere-ad-altri*, il prendere progressiva coscienza del mondo come proprio, il frutto continuamente rinnovato del vissuto di una realtà che trascende il soggetto.

L'atto pedagogico, atto di intenzionale e altruistica gestione delle possibilità insite nella relazione, esso stesso essenzialmente (generativamente) relazionale, si contraddistingue rispetto alle relazioni ordinarie per ampiezza della disponibilità, consapevolezza, fondazione culturale, finalizzazione all'altro, doverosità delle operazioni di valutazione. Aiuta tramite le discipline (sistemi di messa in relazione degli eventi storicamente consolidati) a pervenire al conoscere scientificamente i campi di esperienza. La stessa qualità del conoscere (relazione con la cultura e le scienze) dipende dalla qualità del pro-tendersi agli universi che le discipline rappresentano, dall'intensità con cui il ragazzo si sente vitalmente collegato al mondo di cui queste parlano.

Soggetto - La riflessione bertoliniana sul soggetto muove teoricamente dalle *Meditazioni cartesiane* di Husserl: l'idea moderna del soggetto nasce infatti con il *cogito* di Descartes. L'uomo cartesiano scopre che pensando esiste, si riconosce soggetto attraverso la relazione con il mondo e attraverso capacità autoriflessive.

La soggettività è da intendersi non come istanza assoluta (soggettivismo) e dunque sostanzialmente chiusa ma esplicantesi nella storicità e materialità del suo avventurarsi nel mondo con l'interezza delle proprie istanze di libertà.

Compito dell'insegnante-Maestro è di esser pienamente soggetto egli stesso e di accompagnare il bambino a farsi pienamente soggetto prendendo coscienza di sé e conoscenza del mondo. Si è soggettivo quando si arriva a sapere di sé e a sentire di dover trascendersi nel senso di sapere ulteriormente di sé. Educare è indicare al soggetto vie per trovare ed esprimere se stesso nella relazione con la cultura e l'Altro, il suo prossimo e il suo lontano. Il soggetto perverrà ad essere autore di una propria faticosa impresa di visione del mondo. Diviene soggetto chi perviene a immaginare ed esprimere in modo autonomo e critico un proprio orientamento nel mondo, colui che abita il mondo in modo originale. Il soggetto in educazione è essenzialmente *apertura infinita a...*

Oggetto - Contrario ad ogni soggettivismo, Bertolini avversò anche l'oggettivismo, ovvero la pretesa di conoscere l'oggetto in sé e per sé, fuori dalla relazione in cui soggetto e oggetto reciprocamente si costituiscono: anche in educazione non c'è conoscenza dell'oggetto senza soggetto né di quest'ultimo senza il primo. L'oggetto è conoscibile in quanto essenzialmente *presente a...*

Conoscenza - Il conoscere muove sempre da un atto originario della coscienza (intenzionale); senza che la coscienza non sia tesa ad altro non c'è acquisizione di conoscenza e comunque il disegno che la conoscenza del mondo assumerà nel soggetto individuale sarà inerente alla coscienza di questi, alle sue linee d'impronta. E sarà costitutiva del mondo concretamente vissuto.

Il problema pedagogico è allora quello di evocare positivamente questo tipo di coscienza orientandola all'oggetto entro le strutture dell'intersoggettività, portando l'allievo a sentire le discipline come espressione importante di parte del proprio mondo-della-vita, prodotti della "comunità intenzionale" degli uomini. Si formerà così, per tutti e per ciascuno, il Thesaurum storicamente accumulato, il luogo delle discipline di tutti gli atti cognitivi dell'umanità, l'effetto del conoscere di miliardi di soggetti intorno agli eventi che ne hanno costellato l'esistenza.

Il processo pedagogico rinnova la conoscenza umana, soprattutto disegnando gli ambienti più adatti a perpetuarne la spinta, portando il ragazzo ad essere - in relazione con i genitori, la società, il maestro e tutta la comunità scolastica - protagonista di un conoscere proprio.

Intenzionalità - Forma essenziale della coscienza inerente alla relazione tra il soggetto e l'universo dei

suoi oggetti, rispettati nella loro irriducibilità e autonomia e anzi individuati come costitutivamente necessari all'esistenza della stessa soggettività. Ma anche gli oggetti non si darebbero senza la particolare curvatura intenzionale data dall'attività rappresentativa e costitutiva del soggetto.

Quelli educativi sono atti intenzionali per eccellenza: atti di protensione (tendersi in pro di..) per avviare una co-costruzione (asimmetrica ma non verticale) di significati fra maestro e scolaro. Se un atto non è autenticamente e consapevolmente intenzionale è preda di pulsioni irrazionali, disperdente, oppure consegna l'umanità del soggetto alla vuota mathesis dei saperi oggettivistici. Muovendo dallo stato di coscienza, l'intenzionalità dello scolaro, incontrandosi con quella di genitori, maestri, compagni e con l'intenzionalità infusa nelle tradizioni disciplinari e nei testi, si con-verte a quel che l'umanità considera pensiero plausibile e autentico insieme, a teleologie rispettose della soggettualità e nel contempo culturalmente degne.

Nei suoi studi sui ragazzi difficili, Bertolini individuò nelle *torsioni dell'intenzionalità* la matrice principale del dolore che questi soffrono e fanno soffrire.

Interpretazione - Il mondo nella sua verità si offre alla coscienza del soggetto; gli si offre non nella sua immediatezza ma entro secolari tradizioni di atti interpretativi, entro le lenti di interessi storicamente, geograficamente e individualmente determinati. Ogni giudizio (es. quelli della valutazione scolastica) è pertanto atto non di rispecchiamento ma d'interpretazione e ha il dovere di uno sforzo di entropatia (entrare consapevolmente nel testo o mettersi nei panni dell'altro). È d'obbligo nell'atto valutativo la consapevolezza della relatività delle proprie risultanze: relative al contesto culturale, alla storia del soggetto valutato e di quello valutante, ai sistemi in cui gli stessi sono inseriti (Bertolini 1999).

Politica - A parte un breve impegno diretto in un movimento di rapida obsolescenza, i *Cristiani per il socialismo*, Bertolini non fece mai vita di partito. Ma la sua passione per la vita delle istituzioni e la politica fu sempre intensissima; si battè fino in ultimo affinché i giovani capissero che questa non può essere sempre la povera cosa assoggettata ai poteri che si è progressivamente rivelata negli ultimi decenni. Può essere -afferma- luogo non di cattiva retorica ma di dibattito intorno a valori autentici ereditati dal passato, assemblea del presente, cantiere della città futura.

Nella sua memorabile Introduzione al convegno internazionale *Educazione e politica* del novembre 2002 Bertolini individuò la stretta correlazione fra queste due strutture di senso dello spirito; lo fece sempre cercando di individuare attraverso la fatica del pensare e del dire e l'impegno nella prassi "il senso stesso dell'esperienza politica come di quella educativa, in quanto autonome ma correlate esperienze costitutive dell'esistere dell'uomo e quindi del loro valore". I giorni in cui si svolse il convegno non erano i migliori per la democrazia italiana ma invitò e invita anche oggi e inviterà sempre a coltivare il possibile fino ai limiti di quel che può sembrare utopia, a "non essere pessimisti" né acriticamente ottimisti, a lavorare sempre per sollevare il coraggio e le passioni della politica in quanto spazio essenziale affinché ogni uomo possa esprimersi interamente entro un orizzonte di valori autenticamente condivisi dalla città.

Progetto - Raggiunta un'interpretazione (ma già in ogni interpretazione è presente una qualche tensione progettuale) il soggetto si protende a un futuro che vede possibile portare ad attualità attraverso una esplorazione delle possibilità, un atto di scelta, un'assunzione di rischio, uno spendersi in pro-di. Un vero progetto in pedagogia o in didattica non è un piano di lavoro particolareggiato per raggiungere un obiettivo prestabilito, inclinato dunque verso le derivate della programmazione. Si nutre di -ed esprime e sviluppa- l'identità dei soggetti progettanti, pur nei limiti delle strutture in cui questi agiscono. Fa spazio all'intenzionalità.

Progetto pedagogico è da un lato il prender atto che qualcosa ci richiama all'educazione come "realtà originaria dell'uomo" e di lì ci provoca ad assumere e a lasciar assumere una forma ulteriore. Il progetto è strumento attuativo di una responsabilità educativa non tassonomizzabile perché la possibilità in pedagogia non può essere pensata che come infinita. Un progetto attua il comandamento del "lasciar essere",

fermo restando che questo non equivale in nulla al “lasciar perdere”. Il pensiero di Bertolini è stato particolarmente importante per lo sviluppo dell’esperienza e della teoria di postprogrammazione.

Pedagogia come scienza - Avendo lavorato tutta la vita a una pedagogia come scienza autonoma, non ancella di nessun’altra, anche in uno dei suoi ultimi lavori (*Ad armi pari*, 2005) sostenne la necessità del dialogo con tutte le altre scienze, e non solo quelle denominate “dello spirito”, in un momento in cui tutte sono entro la crisi individuata già da Husserl nel suo ultimo lavoro del 1938, il celebre *Crisi delle scienze europee*. Crisi che loro deriva dalla chiusura nella freddezza degli apparati e dei protocolli metodologici, da una attenzione esclusiva dell’oggetto *etsi subjectus non daretur*; dalla loro pretesa neutralità politica, dal loro rifiuto di essere organi del possibile.

Scienza dell’educazione che Bertolini vedeva *rigorosa* anche se non necessariamente esatta, *relazionata* a tutte le altre, *autonoma* (non normata secondo modelli altrui e governata invece da procedure elaborate in proprio) *empirica* (che fa costate riferimento all’esperienza), *eidetica* (che guarda oltre gli accidenti e la superficie degli eventi, verso le costanti e le essenze originarie, le cose, le idee e le persone nella loro autenticità), attenta non tanto ai fatti e ai dati ma “al modo in cui su questi l’individuo costituisce un suo *vissuto* personale” e *pratica* in quanto capace di orientare i processi educativi reali in vantaggio di ogni uomo.

Egli intese costantemente la pedagogia come collegata al mondo degli eventi, alla ricerca empirica; ricerca in cui la scientificità non significava però asetticità, nascondimento del soggetto della ricerca in nome di un “neutrale”, “puro” rispecchiamento dell’oggetto, ma anche manifestazione del Volto del ricercatore nel suo protendersi ai fenomeni e alla loro rappresentazione.

Quanto alla questione del linguaggio, espresse l’esigenza di tutelare dal meticciamiento fuorviante l’originarietà del linguaggio della pedagogia fenomenologica: scontata una certa inevitabile compromissione (che del resto segnala l’attenzione di questa al mondo, così come il bisogno del mondo di una teoria che spieghi i contesti), occorre ricostruire i significati originari; non per chiuderli, o per mero diletto filologico, ma per preservare il loro originario potenziale esplicativo e proattivo.

Io ho avuto la fortuna di godere per molti anni dell’insegnamento di Piero, di averlo maestro e compagno per le strade del conoscere; ricordo le sue lezioni, i suoi riconoscimenti e le sue rampogne, le camminate per le città ove si andava, i convegni e i pranzi insieme, l’ultima volta che l’ho visto, l’ultima telefonata pochi giorni prima di morire. Ricordo il faticoso lavoro di scrittura e di revisione dei libri della collana Encyclopaideia, specie dell’ultimo mio, di cui avremmo dovuto discutere la settimana dopo quella che fu della Sua scomparsa.

Ora tutto sarà nel ricordare, ma sarà un ricordare di quelli che illuminano la via, nel ri-pensare. Le sue parole rimangono con noi, le sue opere resteranno; il gruppo Encyclopaideia (e con esso il centro studi omonimo) continua la Sua ricerca e il Suo insegnamento.

Bibliografia essenziale di Piero Bertolini

Fenomenologia e pedagogia, Bologna, Malipiero, 1958.

Per una pedagogia del ragazzo difficile, Bologna, Malipiero, 1965, riedito nel 1993 presso La Nuova Italia con la collaborazione di Letizia Caronia.

P. Bertolini *L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Scandicci, La Nuova Italia, 1988.

(a cura di P. B. e M. Dallari) *Pedagogia al limite*, Scandicci, La Nuova Italia, 1988.

P. Bertolini *Il presente pedagogico*, Torino, Thélème editore, 1999.

(a cura di) *La valutazione possibile*, Scandicci, La Nuova Italia, 1999.

Pedagogia Fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti Milano-Firenze, La Nuova Italia, 2001.

Educazione e politica, Milano, Cortina, 2003.

Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali, Torino, UTET, 2005.

(a cura di) *Per un lessico di pedagogia fenomenologica* Trento, Erikson, 2006.

Progettare e pianificare con il metodo GOPP

Laura Longhi

Riflessioni su un progetto di miglioramento dell'apprendimento delle discipline scientifiche nel biennio superiore.

Lo scarso successo nelle conoscenze scientifiche dei quindicenni italiani attestato dalle prove OCSE-PISA, il calo degli iscritti ai corsi di laurea tecnici evidenziano la necessità di investire sull'interesse, sulla partecipazione, sull'apprendimento dei giovani.

L'IRRE è stato impegnato in un progetto nazionale (R.I.So.R.S.E 3) di miglioramento dell'apprendimento delle discipline scientifiche nel biennio superiore: i tecnici-ricercatori nel ruolo di "facilitatori", applicando il metodo GOPP, in un laboratorio di progettazione partecipata a più voci, contribuivano a predisporre un intervento.

Il Goal Oriented Project Planning (pianificazione del progetto orientata all'obiettivo), metodologia utilizzata spesso nei progetti europei, prevede la partecipazione di attori interni: docenti, studenti, genitori, ed esterni alla scuola; nel nostro caso professori universitari di discipline scientifiche, medici dell'AUSL, assessori all'istruzione, rappresentanti dell'ARPA.

Aprire la scuola al territorio significa "fare sistema": far conoscere le proprie esigenze, trovare, se possibile, delle risposte, instaurare rapporti di collaborazione.

Il primo passo è individuare gli attori chiave: interni ed esterni, il secondo prevede che, in una o più giornate, esprimano le loro convinzioni sulle difficoltà di insegnamento/apprendimento delle discipline scientifiche e si cerchi un nesso di causalità che le raccordi.

In questo modo si perviene alla definizione dell'*albero dei problemi* cui segue la predisposizione dell'*albero degli obiettivi* con l'identificazione degli ambiti di intervento.

A questa fase di analisi segue quella di progettazione che si avvale della matrice del *quadro logico* che specifica gli obiettivi, i risultati da raggiungere con gli indicatori e le fonti di verifica (definiti in modo oggettivo, possono essere variabili, valori o tempi di riferimento, gruppi bersaglio), le attività da predisporre e da calendarizzare, i mezzi ed i costi.

Logica di intervento	Indicatori	Fonti di verifica	Ipotesi
Obiettivi Generali (benefici a lungo termine del progetto)			
Obiettivi Specifici (scopo del progetto)			
Risultati			
Attività			

Se il progetto risulta fattibile (non ci sono ipotesi negative) non resta che iniziare...

La metodologia GOPP è vincolante: evita la dispersione, circoscrive i problemi, "contiene" le valutazioni di tutti i partecipanti, attribuisce gli impegni, segue lo sviluppo del progetto con verifiche intermedie e finali.

L'istituto tecnico commerciale Bodoni di Parma ha aderito, con alcune classi del biennio negli anni 2005-07, alla proposta di sviluppo dell'apprendimento scientifico. Il metodo ha suscitato l'interesse degli attori esterni (rappresentanti dell'Università e dell'AUSL), dei genitori, ha incuriosito gli studenti. Per i

docenti, abituati a lavorare in gruppo, non ha rappresentato una particolare novità, ha offerto la possibilità di riflettere sulla didattica delle discipline scientifiche.

I partecipanti al laboratorio hanno individuato le cause dell'insuccesso negli apprendimenti scientifici (vedi albero dei problemi p. 79) nella difficoltà di comprensione, di concettualizzazione, di applicazione di regole e procedimenti, nello studio non sistematico, nelle difficoltà linguistiche degli allievi stranieri, nell'incapacità della scuola di appassionare gli studenti, nella scelta non consapevole del corso di studi.

Gli insegnanti partecipanti hanno lavorato su ambiti diversi (vedi albero degli obiettivi p. 80): alcuni hanno cercato di migliorare lo studio, le capacità applicative, la comprensione dei fenomeni accompagnando lo studente nella costruzione di un quaderno disciplinare e sviluppando le attività di laboratorio con la partecipazione ai corsi di formazione per docenti della locale Università. Altri hanno privilegiato maggiormente l'interazione con il territorio con la partecipazione ai seminari divulgativi sulla scienza curati da docenti universitari, ai progetti di tutela della salute e dell'ambiente, intersecando il progetto nazionale "Lauree scientifiche".

Una classe con circa la metà di studenti stranieri ha sperimentato la "lettura esplorativa", uno studio guidato dopo aver semplificato i testi. Ci sono stati incontri con le scuole secondarie di primo grado per far conoscere il curriculum dell'istituto che, nel frattempo, è diventato scuola capofila del polo scientifico provinciale del piano nazionale "Insegnare le scienze sperimentali".

L'obiettivo di miglioramento degli apprendimenti scientifici (indicatore: aumento di almeno il 10% della somma dei voti degli alunni della classe tra 1° e 2° quadrimestre, diminuzione del 30% delle insufficienze a fine anno) è stato raggiunto nel primo anno, non nel secondo perché è ormai prassi che alcuni studenti "abbandonino" lo studio delle discipline che sono presenti solamente nel biennio.

Le risposte date dagli allievi ad un questionario, per l'incontro di verifica/valutazione conclusiva del progetto, rivelano che le discipline scientifiche hanno valore perché, soprattutto, fanno conoscere e comprendere il mondo, rendono consapevoli delle problematiche dell'uomo e dell'ambiente, contribuiscono a far maturare la responsabilità personale.

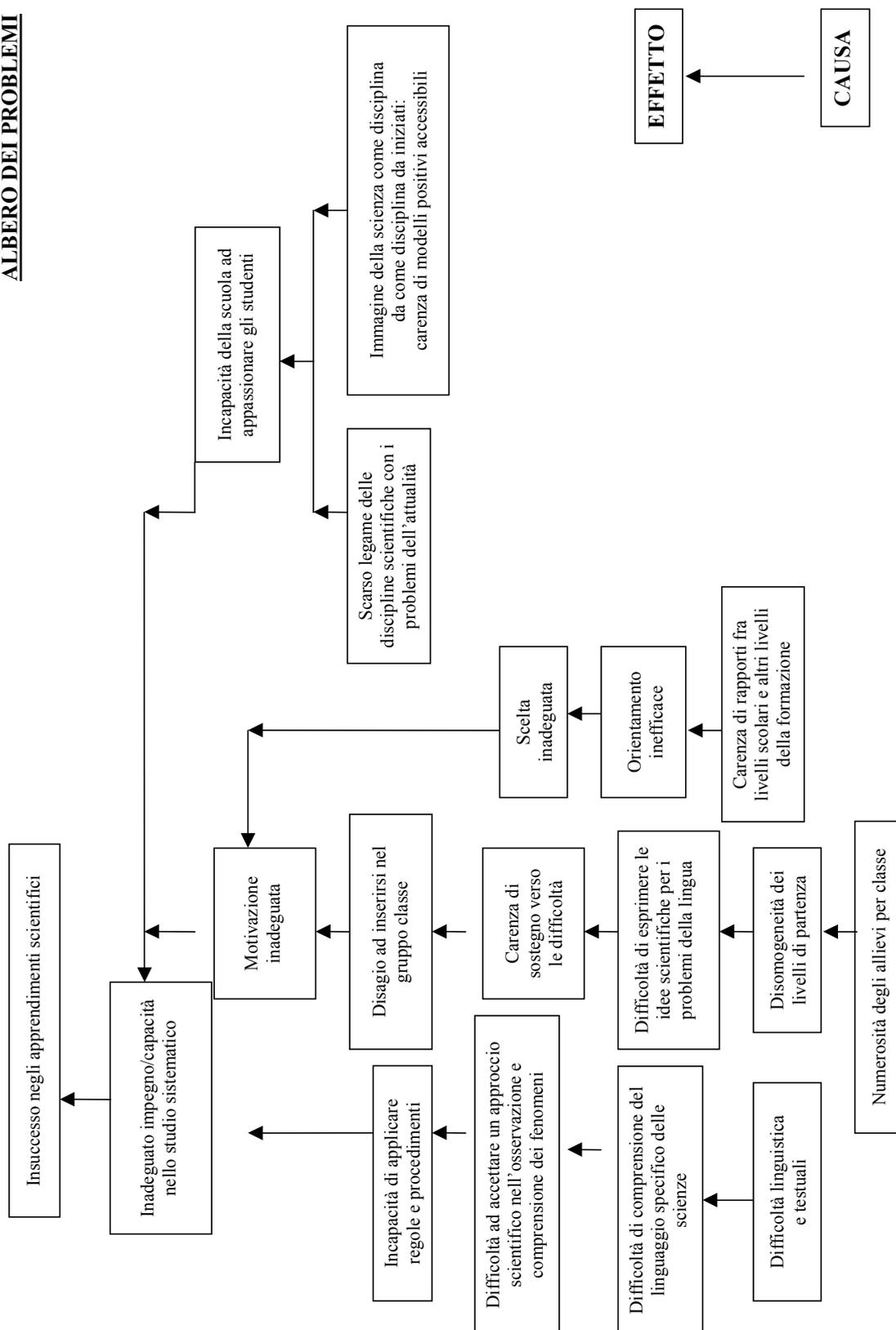
Aiutano a riflettere e a sviluppare abilità cognitive, ad imparare un metodo di studio anche se non ci sono ricadute evidenti sul piano personale e relazionale (migliorare il rendimento non rende più sicuri di sé e capaci di lavorare con gli altri).

Sono ritenute discipline interessanti, ma difficili da studiare e capire.

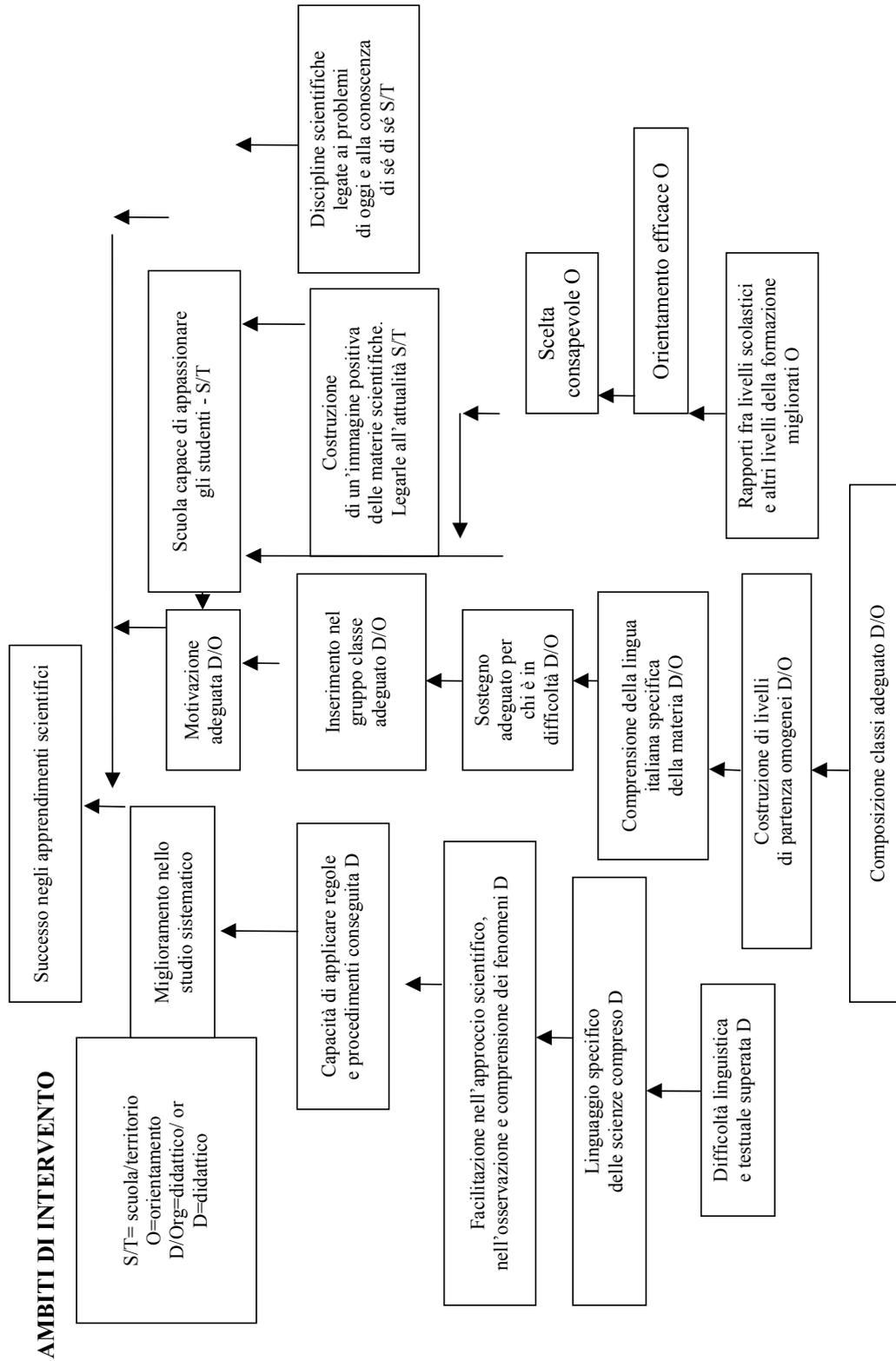
Dall'esperienza, sostanzialmente positiva, nasce la domanda se non sia opportuno collocare nel triennio scienze della natura e della materia quando gli studenti, acquisite maggiori capacità di analisi e di sintesi, di consapevolezza dell'importanza della scienza, potrebbero avere minori difficoltà e maggior interesse allo studio.

Un particolare ringraziamento per la collaborazione alla prof.ssa Alessia Bacchi del dipartimento di chimica dell'Università di Parma e ai docenti partecipanti: M. Ceci, M. C. Baracchi, P. Bresciani, L. Ferrari, P. Lambertini, M. Musi.

ALBERO DEI PROBLEMI



ALBERO DEGLI OBIETTIVI



La videoconferenza: una realtà nella scuola dell'Emilia-Romagna

Michela Spagnoli e Gian Luigi Betti

La tecnologia della videoconferenza si sta lentamente diffondendo nei settori pubblici e privati di tutto il mondo. In Europa, il Regno Unito e l'Italia sono le due nazioni che detengono il primato nella diffusione dei sistemi di videoconferenza. Il maggior elemento di forza che ne favorisce la diffusione è la forte valenza comunicativa e formativa distribuita sul territorio.

La Direzione Regionale dell'Ufficio Scolastico per l'Emilia-Romagna, circa tre anni fa, ha pensato di progettare un servizio di videoconferenza collegato al mondo della scuola della propria regione, a cui è stato dato il nome di "Emilylink". Poiché era il primo progetto di questo tipo in Italia che facesse riferimento al mondo della scuola, è stato necessario un lungo studio di fattibilità e di sperimentazione effettuato in collaborazione con il GARR, l'ente che gestisce la rete della ricerca scientifica e del mondo accademico italiano, con esperti dell'Istituto Nazionale di Fisica Nucleare e dell'Istituto di radioastronomia di Bologna. Nella fase iniziale dei lavori il peso maggiore della sperimentazione è gravato sui referenti tecnici ed organizzativi dell'USR Emilia-Romagna e dell'exIRRE Emilia-Romagna i quali, oltre ad attivare continui monitoraggi e perfezionamenti al sistema, hanno operato nella formazione dei referenti tecnici provinciali.

Attualmente, un sistema di videoconferenza perfettamente funzionante collega dieci poli: nove scuole della regione, una per ciascuna provincia, e la sede dell'exIRRE Emilia-Romagna dislocata a Bologna. Tale sistema ha la possibilità di essere implementato fino a sedici sedi collegate contemporaneamente e dispone di una infrastruttura di rete che comprende sofisticati prodotti (MCU, MXM, gateway), a cui vengono collegati apparati di videocomunicazione di prima e di ultima generazione.

Ciascuna sede, attraverso un collegamento a larga banda, può sia ricevere che trasmettere, può attivare o partecipare a videoconferenze del tipo "punto a punto" (tra due sedi) oppure "multipunto" (tra più di due sedi). La prima tipologia non ha bisogno di un sistema di controllo centralizzato e permette liberamente la comunicazione tra due sedi ovunque dislocate nel mondo seguendo una modalità standard; la seconda, invece, necessita di un sistema centrale di gestione e consente sessioni di videoconferenza tra le sedi registrate per l'evento seguendo, a seconda dell'evenienza, una modalità di trasmissione opzionale tra uno spazio video di volta in volta occupato dalla sede trasmittitrice oppure uno spazio video in cui tutte le sedi collegate sono comunque visibili.

Durante la trasmissione, oltre alla comunicazione audio e video dei relatori ed eventualmente degli 'spettatori', che possono così divenire parte attiva, è possibile collaborare tra le sedi a distanza, condividere documenti in tempo reale, navigare in Internet, accedere a materiale audiovisivo, prendere decisioni immediate senza rinvii a mezzi di comunicazione alternativi.

Nei due anni in cui il sistema ha operato sono state svolte dall'USR per l'Emilia-Romagna attività informative e formative ai dirigenti scolastici, al personale amministrativo e ad alcuni gruppi di docenti della regione.

Inizialmente la novità dello strumento ha colto di sorpresa l'utenza e nei primi incontri in videoconferenza sono state manifestate riserve e timori da parte di qualche spettatore, ma ben presto la forte valenza comunicativa del mezzo ha ottenuto il gradimento dei suoi fruitori, così che per l'USR per l'Emilia-Romagna gli appuntamenti in videoconferenza sono diventati più numerosi degli incontri organizzati in modo tradizionale. Il sistema di videoconferenza viene quindi ora usato regolarmente dall'USR per l'Emilia-

Romagna per comunicazioni di tipo istituzionale, sia monodirezionali che interattive, a seconda delle necessità e delle opportunità legate alla gestione dei tempi e delle relazioni tra soggetti. Nel contempo le singole realtà hanno potuto far uso in maniera efficace dello strumento per comunicazioni “punto a punto” con varie realtà italiane ed europee.

Alla luce degli ottimi risultati ottenuti dall'USR per l'Emilia-Romagna sul piano tecnico della comunicazione, l'utenza può, attraverso tale strumento, ricevere le notizie e proporre quesiti senza essere costretta ad intraprendere viaggi più o meno lunghi e noiosi, evitando inoltre inutili perdite di tempo. Oltre a ciò il sistema di videoconferenza può consentire a persone, la cui presenza sia richiesta nello stesso giorno su più sedi, di non dover più negare la propria partecipazione a qualche evento a cui sono state invitate: fatto sempre sgradevole. Potranno infatti essere presenti anche in luoghi molto distanti in eventi contemporanei o che si susseguono in breve tempo senza doversi spostare dalla propria scrivania oppure raggiungendo solamente la sala più vicina predisposta per la videoconferenza. Non ultimo per importanza, il sistema consente e consentirà in futuro all'USR per l'Emilia-Romagna ed alle sedi che ne faranno uso un risparmio importante in termini economici.

Attorno a questa interessante e, all'inizio, pionieristica esperienza è venuta concentrandosi l'attenzione di importanti enti che interagiscono con il mondo della scuola, come il GARR e la Regione Emilia-Romagna. Un accordo che le vede protagoniste siglato in sinergia con USR Emilia-Romagna prevede la conservazione e l'implementazione del sistema di videoconferenza all'interno della realizzazione di una rete di trasferimento dati di particolare ampiezza e complessità: “Lepida - GARR- Scuole”. Le prime scuole collegate a tale rete saranno le attuali sedi in cui sono collocate le postazioni di Emilylink. Un importante sviluppo successivo potrebbe essere il collegamento alla rete ed in videoconferenza delle mediateche pubbliche, che diventerebbero in tal modo accessibili e fruibili da remoto.

L'auspicio è che il Ministero della Pubblica Istruzione allarghi tale esperienza alle scuole delle altre regioni così da estendere, attraverso la videoconferenza, la comunicazione in tempo reale su tutto il territorio nazionale al costo di un collegamento a larga banda alla rete Internet.

Uno slogan accattivante potrebbe essere:

meno costi, meno viaggi, più comunicazione, più partecipazione, più documentazione.

La più grande Università del mondo è la vita, quando la si spende bene

Laura Longhi

La *laudatio* per la laurea ad honorem in Pedagogia conferita a Miloud Oukili dall'Università di Bologna, su proposta della professoressa Alessandra Farneti, presenta nel migliore dei modi l'opera straordinaria di Miloud Oukili.

“Nella notte di Bucarest ero impaurito, avevo freddo ed ho avuto vergogna di essere impaurito ed avere freddo. Non ero mai affamato. Ho fatto dei fuochi, fuochi immensi, individuabili da lontano, con pezzi di cartone e di plastica. Questi fuochi erano la festa, una famiglia. Un angolo della via, una pavimentazione, isolata, riscaldata. Canzoni, balli, Mia Rafael, Mihai piangono e i piccoli tremanti di sorrisi e di preoccupazione.”

Miloud, che nasce ad Algeri nel 1972 da padre algerino mussulmano e madre francese cattolica, vivrà, in seguito, nella periferia di Parigi, può sperimentare ben presto le difficoltà e i vantaggi dell'incontro tra culture diverse. A diciassette anni ottiene successo come fotomodello, ma sogna di essere clown. Si forma nell'arte teatrale e circense, nel 1991 inizia a viaggiare portando il clowning in zone disagiate, l'anno dopo a Bucarest incontra i “bambini delle fogne”. Attirati “dagli arnesi del mestiere” propone loro uno scambio: “Insegnatemi il rumeno ed io vi insegnerò la clownerie”. “Se vuoi lavorare con noi devi vivere con noi”. E così fece per un anno.

“Da quel momento la sua vita è stata quasi interamente spesa per aiutare i bambini di strada a ritrovare un'identità positiva e una dignità. Lo ha fatto con grande umiltà, accettando di condividere con loro povertà, freddo, miseria. Si tratta di una strana forma di adozione, che potremmo definire reciproca. Forse proprio la sua giovane età ha fatto sì che Miloud non si ponesse di fronte alla terribile situazione dei ragazzi di strada con l'intento di ‘dare qualcosa’ o di dimostrare che il suo mondo era migliore. L'originalità della pedagogia di questo straordinario clown sta nel modo in cui ha operato: egli infatti si può definire un vero *educatore*, nel senso etimologico del termine, in quanto ha cercato di tirar fuori tutto ciò che di buono poteva esserci nei ragazzi, proponendo solo lo strumento del clowning a chi era interessato ad imparare. ... Non ha chiesto di cambiare, ma ha imposto le regole dell'esercizio fisico e dell'impegno quotidiano come unica via per diventare giocolieri e clown. Ha così dimostrato nei fatti che per sostenere lunghi e faticosi esercizi fisici non si poteva far uso di droghe né sniffare la colla, che era meglio essere puliti e dormire in cartoni asciutti se si voleva rendere al meglio. Dopo quindici anni di impegno i risultati sono straordinari dato che un migliaio di ragazzi sono usciti dal sottosuolo e sono stati aiutati in vari modi: chi è tornato in famiglia, chi ha trovato accoglienza presso centri creati ad hoc, chi ha seguito Miloud, divenendo la sua famiglia. La ormai famosa compagnia di clown Parada è composta da ragazzi di Bucarest che girano il mondo, impegnandosi in spettacoli a favore di bambini più sfortunati di loro.” (Dalla Laudatio)

“C'è il riscatto di quelli che hanno saputo accogliere le opportunità e di altri che sono rimasti sulla strada: Cathy Moschu, Cesar, Christina, morti, C., L., M., tossicodipendenti di eroina.

Non si doma la strada, la strada si dà da sola o non si dà.

... C'erano i capi banda e l'obbligo di essere all'altezza. Non si instaura la violenza, ma non si deve rifiutarla, avere paura ma per non mostrarla mai... e io ho scelto il capo e l'ho disposto al centro dello spettacolo. Proteggere il più debole, destabilizzando il più forte. Ridicolizzarlo senza umiliarlo. Instaurare il dubbio e poi spegnere il fuoco dentro le stelle per mettere tutti d'accordo. Non eravamo là per giudicare. Non ho mai amato questi bambini per compassione, ma perché non ho voluto altro che essere con loro e che la mia rabbia fosse uguale o più grande della loro. Comprendere le loro regole, disinnescare, ridistribuire i ruoli, era inoltre un gioco che mi appassionava.

...Parada è anche una pausa dello spirito. Mescolare il saper fare e l'immaginazione. Viaggiare e condividere. Una rete di persone tessuta col passare degli anni, questi bambini straordinari ospitati da genitori detti 'normali', questi bambini detti 'normali' affascinati da questi bambini di un altro luogo.” (Dalla lezione dottorale di Miloud Oukili)

E anche noi restiamo affascinati dal coraggio, dalla forza, dalla speranza del clown Miloud.

Voilà.

Un progetto per l'educazione al patrimonio: "La Strada della Pace. Da Lubecca a Roma"

Claudio Dellucca

Il progetto nazionale

Con il progetto "*La Strada della Pace. Da Lubecca a Roma*" il Ministero dei Beni e delle Attività Culturali (MIBAC) ha promosso, a partire dall'anno scolastico 2005 – 06, una collaborazione triennale fra le proprie Direzioni Regionali e 5 Istituti Regionali di Ricerca Educativa, tra cui quello dell'Emilia Romagna, per implementare l'Educazione al patrimonio all'interno del curricolo dei diversi ordini di scuola.

L'iniziativa prefigura lo sviluppo da parte degli insegnanti di una ricerca – azione assistita, incentrata sulla didattica dei beni culturali, intesi come "portatori di pace", presenti nei territori interessati dal tracciato della strada transnazionale che collega Lubecca con Roma.

L'idea del progetto è legata ad un'ampia ricerca storica recentemente raccolta nel volume omonimo, redatto da Maria Vittoria Ambrogi, Giambaldo Belardi e Padre Iginio Gagliardoni, un interessante repertorio di avvenimenti storici, spirituali, culturali e di personaggi legati all'antico percorso di pellegrinaggio e di commercio da Lubecca a Roma e ai territori da questo attraversati.

Tale strada, che sulla base delle intenzioni iniziali si vorrebbe pervenire a certificare come itinerario europeo, interessa 5 regioni italiane (Lombardia, Emilia – Romagna, Marche, Umbria e Lazio) e 4 stati (Germania, Francia, Svizzera e Italia).

Il progetto si prefigge di sensibilizzare i futuri cittadini

- alla conoscenza, al rispetto e alla tutela del patrimonio (inteso nelle sue diverse accezioni, culturale, artistico e paesaggistico)
- alla riscoperta e alla valorizzazione delle proprie tradizioni, in un'ottica aperta al confronto interculturale e alla promozione di una cultura di pace.

Si è contestualmente inteso dare impulso e maggiore visibilità a percorsi laboratoriali delle scuole nel quadro del curricolo locale, per consentire lo sviluppo di queste fondamentali tematiche di cittadinanza in una logica di ricerca didattica assistita e di piena interazione con il territorio.

Titolo: *La Strada della Pace. Da Lubecca a Roma*"

Area: Educazione al patrimonio

Durata: triennale

Collaborazioni - soggetti coinvolti:

a livello nazionale, Ministero dei Beni e delle Attività Culturali, 5 IRRE, 5 Direzioni regionali MPI
a livello regionale, Claudio Dellucca e Cristina Gubellini - IRRE ER, Paola Monari - Direzione Regionale per i Beni Culturali e Paesaggistici dell'Emilia Romagna, Ufficio Scolastico Regionale ER

Destinatari: docenti dei diversi ordini scolastici

Scuole aderenti al Progetto: IC 1 Dozza – Bologna, 5° CD Bologna, IC Monterenzio (BO), 3° CD Sassuolo (MO), 5° CD Faenza (RA), IC Carchidio-Strocchi – Faenza, Ist. Par. Sant'Orsola - Guastalla (RE), ITG Secchi – Reggio Emilia, ITC "Nobili" – Reggio Emilia

Il progetto locale

La configurazione

Richiamandosi alle finalità e ai tratti portanti dell'impianto nazionale, il gruppo di coordinamento tecnico - scientifico per l'Emilia Romagna, costituito da Claudio Dellucca, Cristina Gubellini e Paola Monari, ha elaborato una specifica caratterizzazione del progetto che ha assunto il titolo *"La strada europea della pace nel tratto emiliano - romagnolo: il paesaggio come contesto di luoghi d'incontro e di scambio, di beni rappresentativi di valori e di progettualità, il viaggio come occasione d'incontro con le tradizioni locali"*.

A partire quindi dal riferimento non esclusivo al tracciato della Strada della Pace, coincidente nel tratto emiliano - romagnolo con la via Emilia, si è voluto creare una cornice ampia, quella del paesaggio, alle esperienze conoscitive del patrimonio territoriale, dando rilievo alle sue molteplici espressioni di identità, di civiltà e di luoghi della memoria.

Il paesaggio viene quindi inteso come sintesi estremamente significativa e rappresentativa delle diverse comunità insediatesi nel tempo che hanno lasciato molteplici tracce della loro presenza ed attività, tracce venute via via a costituire un patrimonio di grande valore storico e socio-culturale, a prescindere dalla loro particolare valenza artistica e visibilità.

Nel quadro di questa corretta ed estesa considerazione del concetto di patrimonio, alle scuole aderenti al progetto e alle agenzie culturali di riferimento è affidato il compito di sviluppare azioni sinergiche di educazione e coinvolgimento dei giovani, finalizzate a favorire la costruzione delle identità individuali e collettive attraverso il recupero e la rielaborazione della dote di valori, usi e tradizioni presenti nel territorio. L'attuazione conseguente di percorsi didattici va inquadrata come un tentativo di salvaguardare l'ambiente culturale locale dai rischi di azzeramento da parte dei fenomeni di globalizzazione sempre più emergenti, senza però rinchiudersi in una logica di localismo.

Il percorso attuato

Alla proposta di adesione (inoltrata tramite l'IRRE ER nell'ottobre 2006) ha risposto, coerentemente con gli obiettivi di sviluppo di una ricerca assistita, un numero circoscritto di scuole distribuite su 4 province e su tutti gli ordini di scuola, con una prevalenza del settore primario; le realtà scolastiche collocate lungo il tracciato della via Emilia sono risultate 6.

Nei mesi di novembre e dicembre si è quindi svolto presso la Pinacoteca Nazionale di Bologna un ciclo di 5 incontri di formazione sulla didattica dei beni culturali, coordinato dal comitato tecnico - scientifico regionale, nell'ambito del quale ha portato il proprio qualificato contributo un gruppo di esperti del MIBAC; agli incontri ha partecipato una rappresentanza significativa dei destinatari, i docenti individuati dalle scuole per la gestione diretta dei percorsi progettuali.

La formazione ha interessato le seguenti tematiche: la configurazione del patrimonio, i criteri e le modalità relative alla sua tutela, fruizione e valorizzazione, la molteplicità dei beni culturali e delle tecniche per la loro catalogazione, l'educazione interculturale e l'educazione alla memoria.

Nel mese di gennaio 2007 si è svolto un incontro presso l'IRRE ER finalizzato a:

- ricondurre i punti chiave emersi in sede di formazione alla specifica caratterizzazione del progetto regionale

- definire le azioni da sviluppare in sinergia tra comitato tecnico - scientifico ed insegnanti per la realizzazione della prima fase della ricerca, a partire dalla redazione delle singole progettazioni.

A questo riguardo è stata messa a disposizione dei docenti una griglia articolata in sei punti (vedi scheda seguente) per favorire formalizzazioni omogenee e l'individuazione chiara degli elementi portanti della ricerca, anche in rapporto ai soggetti del territorio.

Articolazione del percorso progettuale “

Istituzione Scolastica

Insegnante referente

Insegnanti coinvolti

Classi di realizzazione

Anno scolastico 2007-2008

- Localizzazione e prime note informative riguardanti il bene patrimoniale/aspetto tematico individuato come oggetto del percorso
- Individuazione del problema e formulazione di ipotesi di lavoro (incremento conoscitivo in prospettiva storica e non, intervento operativo..)
- Definizione delle tappe del percorso didattico
- Indicazione degli eventuali enti coinvolti, con riferimento al loro ruolo nelle diverse fasi del progetto
- Presentazione degli aspetti metodologici rilevanti: rielaborazione individuale e/o collettiva dei dati conoscitivi raccolti; formulazione di ipotesi conclusive; produzione di materiale di documentazione e sue modalità di diffusione...
- Individuazione della documentazione (in versione preferibilmente informatica), allo scopo di diffusione e trasferibilità dell'esperienza a livello regionale e nazionale del progetto.

La caratterizzazione dei progetti

Sulla base delle indicazioni ricevute, delle esperienze pregresse e delle opportunità individuate nell'ambito del proprio territorio, sono stati elaborati i singoli progetti, caratterizzati da scelte tematiche e metodologiche orientate in più direzioni:

- dalla esplorazione del paesaggio lungo la via Emilia, per ricostruire la sua configurazione in alcuni passaggi temporali recenti e le caratterizzazioni di alcuni suoi elementi rilevanti (*una scuola secondaria di I grado*) alla scoperta della conformazione interna degli edifici principali di un antico borgo per “rivivere” momenti di vita del passato (*una scuola dell'infanzia*)
- dalla conoscenza della propria città finalizzata anche alla pubblicazione di guide di orientamento turistico (*una scuola secondaria di I grado*) alla ricerca sulle antiche domus del territorio, con l'obiettivo di promuovere specifiche attività laboratoriali legate all'uso di antiche tecniche di mosaico e di richiedere alle autorità locali l'istituzione di un museo archeologico per la valorizzazione dei beni individuati (*una scuola primaria*)
- dallo sviluppo di un percorso di restauro in ambienti interni ed esterni alla scuola alla definizione di un rapporto di conoscenza e di collaborazione con un istituto bancario, finalizzato soprattutto alla realizzazione di un evento culturale pubblico (*classi della secondaria di I grado afferenti al medesimo istituto*)
- dall'adozione del parco adiacente al proprio plesso, ricco di testimonianze significative sulla Prima Guerra mondiale (*una scuola primaria*), all'indagine sui luoghi e sulle voci della memoria riferiti a vicende della Seconda Guerra mondiale nel proprio territorio (*una scuola secondaria di I grado*)
- dalla partecipazione diretta dei ragazzi ad un corso di formazione sulla catalogazione dei beni alla ricerca individuale sui monumenti simbolo dei diversi paesi di residenza degli alunni (*due scuole secondarie di II grado in stretta collaborazione tra di loro*).

Tutti i progetti sono improntati ad una spiccata operatività degli alunni nelle fasi dell'osservazione, della raccolta, dell'elaborazione e della divulgazione dei dati; in alcuni casi, come evidenziato dalle brevi descrizioni di cui sopra, sono previsti veri e propri momenti laboratoriali sui beni oggetto di indagine.

Degna di sottolineatura è la caratterizzazione propositiva di alcuni percorsi che intendono contribuire, con l'originalità e lo slancio proprio dei ragazzi, a modificare l'esistente, a trasformare in progetto i dati e le considerazioni emerse dal lavoro sul patrimonio territoriale, rafforzando in questa logica il senso di appartenenza alla comunità.

Attraverso una serie di contatti telematici e di incontri tra insegnanti e comitato tecnico-scientifico si è andata meglio definendo, nella fase conclusiva dell'anno scolastico 2007-08, la declinazione dei singoli percorsi, soprattutto per quanto riguarda i rapporti con i soggetti di riferimento nel territorio e gli aspetti della documentazione delle diverse fasi di lavoro.

Gli sviluppi previsti del/nel percorso di ricerca

L'anno scolastico appena iniziato dovrà vedere la realizzazione dei percorsi didattici nelle diverse realtà, prevedendo la loro conclusione in tempi utili per consentire agli insegnanti di elaborare i risultati della ricerca e di dare spazio alla sua documentazione.

Come già prospettato, il percorso progettuale "Da Lubecca a Roma" intende caratterizzarsi come ricerca assistita a distanza, lasciando ai docenti la piena responsabilità di conduzione delle azioni didattiche, nel quadro di un'interazione costante e prevalentemente a distanza con i consulenti del comitato scientifico.

Per rafforzare la progettazione e la realizzazione delle specifiche azioni didattiche dovranno essere attivate quelle qualificate collaborazioni culturali già individuate e contattate sia dalla Direzione Regionale per i Beni Culturali e Paesaggistici dell'Emilia Romagna sia dalle scuole stesse: operatori museali, esperti, testimoni di memoria.....

La restituzione dei risultati dei singoli percorsi e del progetto nel suo insieme saranno affidate, in chiusura d'anno scolastico, alla divulgazione di materiali sia informatici sia cartacei, alla realizzazione di eventi comunicativi presso le scuole e presso le sedi più specificamente rappresentative a livello territoriale.

Stupido, ergo sum

Fabrizio Bonora

In occasione della laurea conferita a Miloud Oukilì l'ex-IRRE promuove alcuni incontri seminariati per far conoscere il ruolo del clowning nelle situazioni di disagio (Il Clown: uno "stupido" maestro intelligente. Esperienze con persone/alunni in situazione di sofferenza, rischio e devianza).

Resoconto scritto da uno che lo "stupido" lo fa di mestiere

Mi ha fatto piacere sedermi e sentir parlare un po' di me, da dove vengo, cosa facevo, cosa faccio, cosa implica il mio lavoro, e tutto questo in termini tanto lusinghieri.

O meglio, non si parlava proprio di me, ma di tutti quelli che per scelta consapevole o per qualsiasi altro percorso si prendono la briga di far sganasciare dalle risa il prossimo, mettendo a frutto un lungo apprendistato di smorfie, grida, silenzi, schiaffoni che alzano da terra, canzoni stonate, fiaschi clamorosi, imbrogli finti ed acrobazie vere, il tutto (quasi) sempre al lume di un naso rosso, e ancora più spesso in quei posti dove c'è gente che ha ottimi motivi per stare male, per non ridere, per abbassare lo sguardo e tirare a campare in quella che a loro pare la meno disastrosa delle maniere.

Ci sono persone che dicono *da oggi mi occuperò di coloro che soffrono*, o perché hanno deciso di essere buoni, o perché è un mestiere forse non molto redditizio ma sicuro, o perché è *giusto farlo*, come i religiosi missionari, o gli assistenti sociali, o altri ancora.

Un clown non decide di essere clown, come invece si decide di diventare ingegnere o commercialista. Di solito, se non è figlio d'arte, ci si ritrova, scopre giorno per giorno che i suoi abiti scalcagnati sono quelli nei quali si sente meglio, che il suo parlare strambo è in qualche modo un suo parlare *vero*, e spesso con/vive con il mondo organizzato, logico e razionale della quotidianità di massa con una sorta di estraneità tutt'altro che celata o inconsapevole, che a volte sfocia in comportamenti apparentemente irrazionali, ma che sono solo testimonianza ulteriore di questo stato.

Un'estraneità che finisce per essere -almeno in parte- territorio comune a quello di chi un'analogia estraneità la subisce come una mala sorte alla quale non può o non vuole rassegnarsi, perché fa parte di quella fetta di esclusi proprio dalle grazie (cioè dai suoi benefici materiali e immateriali) del mondo organizzato, logico e razionale della quotidianità di massa.

È vero che i clown vivono "a terra", e che volano basso nel cercare di soddisfare bisogni sempre molto terreni, che hanno un linguaggio povero e un'intelligenza decisamente limitata, almeno apparentemente. Ma nessun altro attore, comico o drammatico che sia, può permettersi di uscire dallo spazio scenico per toccare uno spettatore, o abbracciarlo, o prenderlo per mano e portarselo in scena senza che la convenzione teatrale -la quarta parete- scompaia di colpo, rendendo il tutto penosamente senza senso.

Bisogna pensare che molti sono gli *attori possibili* e altrettanti sono i *teatri possibili*. Solo così possiamo trovare posto al clown nel cosmo teatrale, e renderci conto di quella caratteristica che lo fa assomigliare -come succede anche a molti altri *attori possibili*- a una molecola di sapone: da una parte è in grado di sciogliersi nell'acqua, nella lineare, limpida, comprensibile acqua, l'altra sua estremità è in grado di tuffarsi e sciogliersi nel ramificato grasso, nel sudiciume che vi si attacca, dove l'acqua non riesce ad entrare per sua stessa costituzione; il clown -e il suo teatro- altro non fanno che riattivare la comunicazione fra due sistemi che altrimenti non potrebbero -come in realtà fanno- che scontrarsi fra loro.

È la *liminalità*¹ il segreto -ma davvero è un segreto?- del clown. È l'incredibile ponte fra il logico e l'illogico, tra la tesi di laurea e il più primario dei bisogni, il punto di passaggio di ognuno -teorizzato ma mai completamente verificato- fra la parte più pragmaticamente infantile e quella adulta. Una sorta di pendolo della regressione, il *tic* nella fase orale e il *tac* nel superegoico, uno sberleffo e un inchino, un passo nello strame e uno sui gradini della sala del trono.

È la dolorosa risata dell'esistere malgrado tutto, ed è la bellezza del potersi affermare come viso di Sé e dell'Altro nello stesso istante: si può dire che grazie al clown il *cogito, ergo sum* esiste soltanto se lo si avvicina a *stupido, ergo sum*, e a *inopis, ergo sum*. Alla fame.

La fame del clown, l'atavica e inesauribile fame dello Zanni della Commedia dell'Arte, che farfugliando in *grammelot*² è costretto a mangiare sé stesso pezzo per pezzo, a sopravvivere dove può, nelle strade dei borghi medioevali, sulle piste del circo, e poi di nuovo in strada, negli *slum* di Nairobi dove si trasforma in un Pinocchio dalla pelle scura e i capelli crespi³, nei sotterranei di Bucarest, dove un clown riporta letteralmente alla superficie centinaia di bambini, ragazze e ragazzi, come le antiche levatrici aiutavano la nascita di una nuova vita. Non male, direi, per uno che solitamente parla come un ritardato, che ha una logica così illogica da dover essere studiata, e che rappresenta la cronica incapacità di combinare qualcosa di sensato.

E finora non ho fatto che una sommaria descrizione: ma vale la pena di tentare un approfondimento che ritragga il clown in tutta la sua interezza? La mia opinione è che la sua storia sia così variegata, nelle diverse descrizioni fornite dalle varie fonti, da far pensare che in realtà sia il clown stesso ad essere indescrivibile, se non per sommi capi e per ambiti di azione ristretti, oppure -e forse così ci avviciniamo di più all'obiettivo- è necessario riferirsi, trasversalmente nel tempo e nelle civiltà, alla sua funzione *simbolica*.

È attraverso questa funzione che possiamo farci un'idea meno tagliata con l'accetta, e più rispettosa degli spazi che costituzionalmente restano aperti nell'idea di clown. Chi non ricorda le storie di Giufà, lo scemo del villaggio, e delle sue bizzarre imprese, contenitrici della saggezza popolare e al tempo stesso del rancore e delle fantasie di rivincita delle classi umili e analfabete delle campagne del Sud? E perché non scomodare il *fool* shakespiriano, figura in grado di dare voce, nome e cognome a quel che la nobiltà dei personaggi delle tragedie è incapace di dire? E quanti altri sono i personaggi analoghi, nelle tradizioni orali delle "culture altre"?

Pare incredibile, ma pur avendo di fronte una figura necessaria a tutte le civiltà perché funzionale alla loro stessa esistenza, non solo si fatica a riconoscerla come tale, ma la si guarda spesso con fastidio, con sospetto, con un certo disprezzo, quasi sempre con la sufficienza di chi, finito lo spettacolo, ritrova la sicurezza delle proprie certezze senza volersi dare atto della loro provvisorietà e fragilità, quando addirittura questa figura non la si osteggia, o la si scaccia, o la si imprigiona.

Non è più così incomprensibile, allora, quel clima di latente ostilità che da sempre circonda il clown e anche il teatro, per lo meno un certo tipo di teatro: per citare Eugenio Barba, il teatro porta il pubblico a riunirsi intorno alle ferite di tutti, e forse il clown porta a ridere degli insanabili paradossi che sono all'origine di queste ferite, perché non a caso si ride di più proprio delle cose più terribili. Se non si ha in

¹ V. Turner, *Dal rito al teatro*, Il Mulino 1986. In questo testo non si parla del clown, ma di quella zona di margine e di passaggio da situazioni sociali e culturali definite a nuove aggregazioni che ne cambiano l'assetto, e che si realizzano attraverso crisi e "drammi sociali": stadi di passaggio, momenti di cambiamento e di trasformazione, sacche potenziali di creatività e di ribellione individuabili sia su vaste scala sia in microsocietà come quelle tribali.

² Il *Grammelot* è una parlata onomatopeica che utilizza le sonorità di un qualsiasi idioma, pur non impiegandone alcun vocabolo, e affidando la leggibilità di quanto enunciato all'insieme dei linguaggi non verbali. Ancora oggi i migliori esempi di *grammelot* si trovano nelle videoregistrazioni di *Mistero Buffo* di Dario Fo.

³ G. Cederna e J. Muiruri, *The Black Pinocchio. Le avventure di un ragazzo di strada*, Giunti 2005. Il libro racconta con disegni, storie, fotografie la storia dei *chokora*, i ragazzi-spazzatura degli *slum* di Nairobi, e del loro incontro con il progetto AMREF da cui è scaturito uno spettacolo realizzato con Marco Baliani. Non sarà tondo e rosso, ma anche qui c'è di mezzo un naso.

mente uno spettacolo di clown, si provi solo a pensare a quel che succede in uno qualsiasi dei *cartoons* della Warner (*Daffy Duck*, *Bug's Bunny*, *Wile E. Coyote*, per dirne solo alcuni) e ad immaginare che tutto questo accada nella realtà. La morte, l'abbandono, l'insuccesso, il *fiasco*. Il fare fiasco, il fallimento nell'eseguire proprio quello che in teoria si dovrebbe saper fare meglio. E chi riesce a fallire meglio di un clown? Il conflitto fra il suo desiderio e la sua inadeguatezza sono il sale di tutto il suo lavoro, perché se riuscisse a fare tutto quello che desidera sarebbe soltanto un tale vestito con abiti strani e un naso rosso che fa acrobazie, prodigi, e quant'altro di mirabolante si possa immaginare.

Non sarebbe un clown. Non avrebbe in sé quella ribellione a uno stato di cose sfavorevole che contrasta il suo desiderio di affermazione, di riempirsi la pancia di cibo e di gratificazione (apparentemente) a poco prezzo, e non avrebbe nulla a che spartire con la parte più fragile di ognuno, come invece è.

E nella scuola?

Non c'è motivo di fare delle insegnanti altrettanti clown, non è il loro ruolo. Importante sarebbe predisporre corsi di formazione che impieghino tecniche ed esercizi di clownerie allo scopo di mostrare approcci pedagogici differenziati, e di fornire spunti che influenzino non tanto la capacità o meno di eseguire capriole, quanto quella di relazionarsi anche in maniera non convenzionale con i bambini che, per qualsiasi motivo, si trovino in difficoltà.

Di ben altro si tratta se si vuole iniziare un'attività di clown all'interno di una o più classi: personalmente sono convinto che un lavoro d'attore come questo, del quale si apprende in anni di assidua applicazione il minimo indispensabile per muoversi in autonomia, non possa e non debba essere "trasmesso" in un tempo inferiore, con corsi e minicorsi che altro non sono che deleterie infarinature. Ma come, si è discusso tanto -e si discute ancora- di quando e quale partenariato, e allo stesso tempo si ripropone la maestra tuttologa? Senza contare che l'autorevolezza dell'insegnante non verrebbe di certo rafforzata nel momento in cui, senza avere ben saldi almeno gli strumenti del mestiere, avesse la pretesa di trasformarsi in qualcuno che per definizione è perenne oggetto di sberleffo.

La risata è liberatoria per chi la fa, senza risultare derisoria e mortificante per chi l'ha fatta scaturire: non sei oggetto di derisione perché il tuo disagio ti si legge addosso, non è perché sei impacciato e goffo, mentre altri -quelli bravi e belli- infieriscono su di te per rimarcare il più possibile la loro superiorità, o anche se non lo fanno eviti di esporti per non divenire un bersaglio. Non ridono *di te*, ridono *grazie a te*.

Per un momento tieni in mano le redini del gioco, e sei capace di farlo: è forse un rinforzo da poco, questo? Finito il laboratorio, è molto probabile che la protervia dei "dominanti" si faccia avanti per ristabilire - ora anche per una certa dose di invidia⁴ - il precedente ordine delle cose, ma la sensazione di "io sono" che si è provata non si scorda tanto facilmente. Senza tralasciare che quando si inizia il laboratorio, si è tutti allo stesso livello: è molto difficile che ci sia qualcuno che possa dire di saperne più degli altri, sull'argomento. Si parte tutti da zero, tutti uguali perché tutti strani, e poi vediamo che succede.

Questo procedere cela però un pericolo: sebbene l'intenzione di dare un forte rinforzo a quei singoli che si trovino in difficoltà relazionali non presenti nulla di eccezionale, non bisogna a mio avviso trascurare in alcun modo la dimensione della collettività, di un'evoluzione in positivo dei legami all'interno del gruppo, attraverso un *fare* comune che dipenda dall'attiva collaborazione di tutti. Diversamente da ciò, il messaggio che passa è quello del più forte che cede al più furbo, con buona pace di qualsiasi istanza di solidarietà, in un ennesimo sdoganamento del più piatto individualismo, che esibisce un falso passaporto di individualità.

Questo non può minimamente essere considerato un elemento complementare, e vanno individuati all'interno del laboratorio percorsi di responsabilizzazione e di mutuo sostegno, che portino i giovani

⁴ A questo proposito suggerirei di leggere il capitolo sull'invidia in C. Castelfranchi, *Che figura: emozione e immagine sociale*, Bologna 1988, pp. 127-154

partecipanti a rendersi conto di cosa significhi aver bisogno di aiuto, darne e riceverne, e anche, dove possibile, di cosa si provi a non riceverne affatto, a provare attraverso improvvisazioni e giochi teatrali - e di questi se ne possono inventare decine- la differenza fra il sostegno del gruppo dei pari e l'isolamento da esso.

Credo sia questo il beneficio che un laboratorio di clownerie può portare: spingere all'autoironia - senza che comporti una sorta di suicidio sociale- rafforzare la capacità di critica e autocritica senza sconfinare nel distruttivo, anzi, forse è ipotizzabile che il contesto nel quale queste osservazioni vengono portate alla luce incoraggi una tolleranza maggiore, perché non improntata alla ricerca di un primato come invece succede -per esempio- quando si litiga, rinfacciandosi l'un l'altro i peggiori difetti, veri o inventati che siano.

E questo *fare* è il fare del teatro, è parlare di *Sé* parlando d'*Altro*, sono io ma non sono io, facciamo *assolutamente finta* che questa cosa sia *assolutamente vera*. Uno dei tanti *teatri possibili*, di uno dei tanti *attori possibili*. Un tizio con abiti bislacchi, con una maschera piccola piccola sulla punta del naso, seduto su di un bidone della spazzatura, circondato da mosche, topi, bambini sudici, giocolando tre palline colorate con la mano sinistra, gli occhi spalancati a complemento di uno strano sorriso, il gomito destro che poggia su di un ginocchio, il mento che poggia sul pugno semichiuso dell'altra mano, come ne *Il Pensatore* di Rodin: *Stupido, ergo sum*.

Uno sguardo all'Europa: tre visite Arion

Rossella Garuti, Aurelia Orlandoni, Roberto Ricci

Le visite di studio da “Socrates” a “Lifelong Learning Programme”

Il programma Arion, conclusosi con l'anno scolastico 2006/07, è un programma di scambi culturali finalizzato alla circolazione d'esperienze e d'informazioni sulle politiche educative in Europa, riservato a particolari categorie di specialisti operanti nella scuola e ai decisori politici, ovvero coloro che rivestono, incarichi di responsabilità.

Le visite di studio, della durata di una settimana e organizzate nei singoli stati da scuole e da enti e istituzioni attivi nel settore dell'istruzione hanno per oggetto le problematiche formative di maggior rilievo e coinvolgono un ristretto gruppo di partecipanti, provenienti da Paesi diversi, le cui borse di studio sono finanziate dalla Commissione Europea. Il programma delle visite è coordinato dalle Agenzie Nazionali¹.

Da questo anno scolastico il programma “Visite di Studio” unisce le visite di studio destinate agli specialisti in materia d'istruzione (Visite ex Arion) e quelle destinate agli specialisti dell'ambito della formazione professionale (Visite ex Cedefop).

Nella primavera scorsa, come ricercatori ex-IRRE E-R abbiamo partecipato a tre distinte visite, due in Spagna e una in Germania su tematiche diverse: *Professione docente e formazione in servizio degli insegnanti, Utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) nella scuola, Gli effetti della ricerca OECD-PISA sul sistema scolastico bavarese*.

Per tutti e tre si trattava della prima esperienza e ne abbiamo tratto un'impressione ampiamente positiva sia sul piano dell'organizzazione sia su quello dei contenuti. La composizione dei gruppi, fortemente eterogenea in riferimento ai paesi di provenienza, ha consentito di conoscere realtà molto diverse. Il confronto è stato fruttuoso sul piano professionale e ne abbiamo ricavato stimoli e spunti di riflessione per il nostro lavoro. Nel mese di giugno abbiamo anche ritenuto utile condividere con i colleghi dell'Agenzia, gli elementi principali emersi durante le visite, in un seminario interno appositamente organizzato.

Questo contributo ha quindi lo scopo di comunicare gli aspetti di maggiore interesse delle tre visite di studio

La Professione docente e la formazione in servizio degli insegnanti – Murcia, Spagna

Il gruppo era formato da 12 persone provenienti da 9 paesi diversi, più della metà di recente ingresso nella Comunità.

Il tema della visita riguardava la Professione docente e in particolare la formazione in servizio degli insegnanti. Innanzitutto i colleghi spagnoli hanno presentato la situazione regionale sia sul piano organizzativo dei centri sia su quello del processo finalizzato alla progettazione delle azioni formative. L'analisi ha toccato i seguenti punti: Analisi dei bisogni dei docenti; Priorità regionali in relazione alla formazione dei docenti (Piano regionale di formazione); Organizzazione dei centri di formazione dei professori (CPR); Rapporti e relazioni fra istituzioni locali (Regione), Centri di formazione (CPR), scuole; Risorse economiche e umane investite nella formazione insegnanti; Rapporto fra formazione insegnanti e obiettivi europei (TIC e competenze di base, ad esempio); La cultura della qualità; Il tema della convivenza e delle diversità.

L'aspetto più importante ha riguardato il confronto e l'individuazione dei fattori che sembrano rendere ottimale il sistema di formazione degli insegnanti nella regione di Murcia. Nelle discussioni sono emersi alcuni punti significativi. Primo fra tutti l'ingente investimento di risorse (economiche ed umane) che il

¹ Per informazioni dettagliate si veda all'indirizzo: <http://www.indire.it/socrates/>

sistema mette a disposizione di questo tema. Sicuramente la riforma in Spagna non è a costo zero! Un altro elemento importante ci è parso il livello di “devolution” a cui le scuole e la regione sono giunti. Il coordinamento e la co-operazione è notevole ed è chiaro il ruolo di ognuno degli attori del sistema formativo dei docenti e questo comporta anche un buon modo di utilizzare le risorse; in altre parole ci sono alcune priorità stabilite a livello “politico” e su queste i centri di formazione investono pesantemente, le scuole sono autonome nella decisione di partecipare a questi “progetti strategici”, ma possono anche orientarsi verso altro. È evidente che se l’analisi dei bisogni funziona si trovano le diverse parti concordi nella definizione delle linee strategiche.

Inoltre le riflessioni fra pari sul sistema spagnolo (murciano, sarebbe meglio dire) hanno consentito di cogliere anche elementi relativi ad altri paesi, per analogia o per differenza con la situazione spagnola.

Questi elementi hanno rappresentato il valore aggiunto europeo di questa esperienza.

Il principale punto critico ha riguardato la possibilità di avere rapporti con i docenti in servizio. Anche se, nel corso della visita, è stato possibile avere una chiara idea di come funziona il sistema dei Centri di Formazione e di quali rapporti ci sono con le istituzioni locali e le scuole; tuttavia sarebbe stato opportuno un maggior coinvolgimento del gruppo Arion nelle attività del centro di formazione, almeno avere qualche incontro con docenti in formazione o poter assistere ad attività di formazione.

Si sono ricavate alcune informazioni interessanti sulle buone pratiche che potrebbero avere una ricaduta anche sul lavoro della futura Agenzia. In particolare riguardo ai questionari utilizzati nella regione di Murcia sulla “customer satisfaction” rivolti ai docenti in formazione e anche ai genitori degli allievi. La presentazione del Sistema di qualità descritto dai colleghi spagnoli è confrontabile con il nostro, con la sostanziale differenza che in Spagna il coordinamento è assicurato dalla Consejeria de educacion (istituzione locale) e dai Centri di Formazione. Questo elemento sembra essere vincente nella costruzione di un buon sistema di formazione.

In conclusione l’esperienza della visita Arion è risultata molto utile non solo per la possibilità di confronto, ma soprattutto per l’avvenuta conoscenza di buone pratiche trasferibili nella nostra realtà. Il fatto che ha più colpito, e che differisce sostanzialmente dalla situazione italiana, è il notevole investimento economico in formazione, anche se rimane il problema di collegare questo investimento con il miglioramento degli apprendimenti.

Utilizzo delle TIC nella scuola – Jerez, Spagna

Il gruppo era formato da 15 persone provenienti da 10 paesi diversi, di cui circa un terzo appartenenti a paesi di recente ingresso nella Comunità.

Nel corso della visita è stato illustrato il progetto and@red, iniziato nel 2002 nella regione Andalusia con lo scopo di sviluppare un utilizzo intensivo delle TIC nella scuola.

Il progetto, di durata quadriennale, prevede di attrezzare le scuole (da quella dell’infanzia alla scuola superiore) di hardware e software appositamente sviluppati. Le scuole possono scegliere fra tre opzioni: 2 PC per classe, un “angolo PC” (4) in ogni classe, un PC ogni due alunni in ogni classe. La maggior parte delle scuole dell’infanzia e, in parte, della primaria, hanno optato per la seconda ipotesi, mentre a livello della scuola secondaria è il terzo modello quello prevalentemente scelto. Il progetto prevede l’utilizzo di diverse piattaforme per la gestione e la comunicazione con le famiglie e l’amministrazione. Particolarmente interessante è lo strumento informatico distribuito a tutti gli insegnanti per la gestione della classe (sostituto del registro). Alla fine della giornata scolastica lo strumento viene messo in un apposito supporto e i dati contenuti vengono scaricati sul data base della scuola. Ogni utente: segreteria, insegnanti, studenti e genitori può avere accesso a tutti o ad una parte dei dati secondo il ruolo ricoperto.

Per quanto riguarda l’utilizzo della piattaforma per la didattica l’impressione è stata che in realtà si tratti di “testi a video” anziché cartacei e non ci sia ancora un utilizzo che sfrutti appieno le possibilità delle TIC. In pratica non si vede un “valore aggiunto” nel processo di insegnamento/apprendimento se

non quello di avere nelle scuole con situazioni di disagio sul piano disciplinare, un'attenzione maggiore e un comportamento più positivo degli alunni.

Da questo punto di vista la situazione italiana è diversa e diversificata “a macchia di leopardo”; sono presenti situazioni in cui l'utilizzo di software generali e specifici per le discipline costituisce un valore aggiunto e ha modificato profondamente il “modo di fare scuola”. Tutto questo è però strettamente legato alle scelte, e alla *passione* del singolo insegnante, infatti, al momento attuale, non esiste alcun obbligo né alcun riconoscimento significativo legato all'aggiornamento e all'utilizzo di prassi didattiche innovative. Differente è la situazione nella maggior parte degli altri paesi europei che puntano sulla formazione degli insegnanti e sul supporto all'utilizzo delle TIC nei processi di insegnamento/apprendimento.

Lo scambio di informazioni fra i partecipanti ha sviluppato discussioni e riflessioni su molte tematiche legate all'utilizzo delle tecnologie nella scuola e sono emerse diverse idee condivise in relazione alle azioni che ogni sistema scolastico centrale dovrebbe sviluppare o potenziare anche in accordo con gli obiettivi strategici del programma di Lisbona:

- Individuare le competenze che insegnanti e formatori devono possedere, vista la trasformazione del loro ruolo nella società della conoscenza.
- Fornire adeguate attrezzature e software educativo in modo da poter applicare al meglio le TIC e i processi dell'e-learning nell'istruzione e nella formazione.
- Incoraggiare il miglior utilizzo delle tecniche innovative di insegnamento e di apprendimento basate sulle TIC, valorizzare e diffondere le *buone pratiche*.
- Promuovere percorsi flessibili di apprendimento per tutti.
- Individuare modalità atte ad accrescere l'attrattiva dello studio, sia nell'ambito dei sistemi formali di istruzione e formazione sia al di fuori di essi.

In conclusione la visita ha arricchito la professionalità dei partecipanti che hanno avuto modo di conoscere e riflettere su “buone pratiche” e scelte adottate nei diversi paesi.

Gli effetti della ricerca OECD-PISA sul sistema scolastico bavarese

Il gruppo era formato da 12 persone provenienti da 8 paesi diversi, di cui la maggior parte appartenenti a paesi di recente ingresso nella Comunità.

Il tema principale della visita ha riguardato lo studio degli effetti sul sistema scolastico bavarese dei risultati delle recenti ricerche internazionali, con particolare riguardo al progetto OCSE-PISA. Durante l'intera visita sono stati illustrati gli aspetti principali del sistema di valutazione esterna ed interna realizzati in questi ultimi dieci anni.

Un motivo di particolare arricchimento è stato il continuo confronto sul ruolo della valutazione nei sistemi scolastici dei paesi dei partecipanti alla visita (Francia, Italia, Repubblica Ceca, Ungheria, Polonia, Bulgaria, Romania e Turchia).

Le visite durante lo scambio sono state articolate molto bene poiché hanno consentito di apprezzare sia il livello istituzionale sia quello della scuola militante riguardo agli effetti del potenziamento dei processi interni ed esterni della valutazione.

Il valore aggiunto più importante di questa visita è stato certamente quello di vedere gli effetti di un sistema a canalizzazione precoce caratterizzato da elevati standard qualitativi e quantitativi. La discussione aperta e costruttiva sulle possibilità di estensione di un tale sistema e dei suoi punti di criticità ha permesso a ciascun partecipante di collocare in un contesto europeo l'evoluzione ed i cambiamenti che il sistema educativo di ciascun Paese sta vivendo in questi ultimi anni.

In conclusione, la visita Arion è stata molto proficua non solo per il confronto con esperienze di paesi molto diversi dall'Italia, ma anche perché ha messo in luce il forte investimento, non solo economico, che si sta realizzando in Baviera ed in molti paesi europei per diffondere una reale e costruttiva cultura della valutazione.

Collana

“Quaderni dei gruppi di ricerca USR-IRRE Emilia Romagna”

Tra gli anni 2004 e 2006 si è svolta un'attività di ricerca e formazione sui temi dell'innovazione nella scuola di base. A promuoverla è stato l'USR per l'Emilia-Romagna in partenariato con l'allora IRRE-ER. Allo scopo sono stati costituiti sedici gruppi di lavoro, dieci dei quali su temi di carattere disciplinare, sei invece di carattere pedagogico-organizzativo. Sono stati chiamati a farne parte insegnanti, dirigenti tecnici, rappresentanti delle associazioni professionali e disciplinari dei docenti, ricercatori provenienti dall'IRRE ER e dall'Università. A documentazione dell'intenso lavoro svolto, è stata decisa la pubblicazione di una collana di sedici libri («Quaderni dei gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna») - uno per ciascuno degli argomenti trattati dai gruppi - sotto il titolo comune di «Ricerca sul curricolo e innovazione didattica». La scelta dei contenuti dei Quaderni nasce dalla collaborazione tra scuole e mondo della ricerca, nel segno di un raccordo tra teoria e prassi che si è posto alla base di tutta l'attività dei gruppi, i cui obiettivi principali erano «sviluppare una riflessione critica sui contenuti culturali proposti dall'Amministrazione, commisurare le innovazioni con le migliori pratiche diffuse nelle scuole, affrontare le questioni della valutazione», come scrive Luigi Catalano, Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, presentando la collana di libri (*Una scuola in cammino*, a p. 5 di ciascun volume). I quaderni si rivolgono, in genere, agli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado, ma anche a coloro che sono impegnati in percorsi universitari. Dei sedici previsti ne sono stati pubblicati sino ad ora undici: *Arte* (a cura di M.C. Gubellini); *Geografia* (a cura di C. Dellucca); *Lingue straniere* (a cura di B. Toni); *Matematica* (a cura di A.M. Benini e A. Orlandoni); *Musica* (a cura di B. Toni); *Scienze* (a cura di Milena Bertacci); *Storia* (a cura di R. Facchini); *Tecnologia* (a cura di M. Famiglietti); *Idea di persona* (a cura di A. Melucci e M. Seganti); *Laboratori* (a cura di G. Sacchi);

Personalizzazione (a cura di N. Arcangeli). Sono invece in corso di stampa i volumi su: attività motorie, lingua italiana, unità di apprendimento, portfolio.

Il testo dedicato all'*Arte* è suddiviso in quattro parti. I contributi presenti nella prima propongono un approccio didattico innovativo alla materia, quelli della seconda contengono elementi di riflessione sul piano epistemologico; nella terza vi sono contributi dedicati alla didattica dell'arte mediante la metodologia del laboratorio. Negli articoli dell'ultima sezione sono infine descritte alcune esperienze concrete che riguardano diversi ordini di scuola. Chiude il libro un apparato bibliografico che intende proporsi come un ausilio alla costruzione di una biblioteca di classe in campo specificamente artistico.

Il volume dedicato alla *Geografia* rende conto dell'attualità pedagogica e culturale dello studio di questa disciplina, offrendo spunti di riflessione sull'intreccio tra documenti nazionali e problematiche legate all'attuazione del curricolo. Presenta, inoltre, una significativa rassegna di buone pratiche - riferite ai vari livelli del I ciclo d'istruzione - accomunate da elementi di spiccata operatività nelle diverse fasi dell'osservazione, della raccolta, elaborazione e diffusione dei dati. Il testo si chiude con un articolato commento agli esiti di un'indagine compiuta tra i docenti sul rilevante rapporto tra formazione ed insegnamento.

La prima parte di *Lingue straniere* presenta contributi riguardanti l'innovazione in glottodidattica, la formazione iniziale in inglese per la scuola primaria e il latino per la scuola secondaria; nella seconda compaiono saggi sul curricolo plurilingue con progetti di approccio alla lingua tedesca e una ricerca sull'insegnamento del francese; nella terza parte sono prese in esame pratiche innovative sull'insegnamento della lingua inglese.

Il testo dedicato alla *Matematica* offre contributi di carattere didattico e metodologico sul curricolo di matematica, proponendosi anche di offrire un modello verticale basato su di un processo di conti-

nuità didattica che comprenda i diversi ordini di scuola.

In *Musica* una prima sezione di saggi è dedicata a riflessioni teoriche che riguardano la didattica della musica; nella seconda ci si occupa di didattica nel laboratorio musicale, mentre nella terza si avanzano proposte operative per la costruzione di unità di apprendimento in cui compaiono diversi generi musicali.

Il libro dedicato alle *Scienze* si compone di due parti, a cui si aggiunge una ricca bibliografia sull'argomento. La prima sezione presenta «una riflessione sullo stato dell'arte e sullo sfondo culturale di riferimento», attraverso la quale si rende anche conto della posizione del gruppo di ricerca rispetto a questioni epistemologiche e didattiche della disciplina. La seconda parte, invece, focalizza l'attenzione sui problemi dell'insegnamento/apprendimento nella realtà della classe, presentando esemplificazioni, esperienze e 'modelli' rappresentativi di operatività.

Il quaderno dedicato alla *Storia* nasce da un incontro tra storici e insegnanti che assieme affrontano e analizzano questioni importanti come la revisione di temi e periodizzazione della storia generale, gli obiettivi dell'insegnamento e le sue modalità concrete.

In *Tecnologia* si offre una riflessione concettuale sulla disciplina e sulle prospettive del suo insegnamento alla quale si abbina una proposta di modelli didattici concretamente vissuti nella scuola, a loro volta indicati come punto d'avvio per proposte sperimentali d'insegnamento la cui efficacia al-

cuni partecipanti ai gruppi si propongono di verificare sul campo.

Idea di persona raccoglie contributi dedicati ad analizzare il concetto di 'persona' nel suo sviluppo storico e ne fa oggetto di riflessione allo scopo anche di trarne suggerimenti per l'agire quotidiano e ricavarne tutte le possibili implicazioni sul fare scolastico e sui rapporti educativi tra insegnanti e alunni avendo come obiettivo la realizzazione di «una scuola per la persona».

L'innovazione scolastica nei suoi tre aspetti (didattica laboratoriale, criterio di flessibilità e concetto di opzionalità) è al centro dell'interesse degli autori del quaderno *Laboratori*, che si presenta corredato altresì da interessanti e varie proposte concrete di didattica attuate da scuole dei diversi ordini e nell'ambito di differenti discipline.

I testi presenti in *Personalizzazione* si possono dividere in tre parti pur senza soluzione di continuità tra i nuclei tematici che vi sono trattati: la 'scuola su misura' ieri e oggi; personalizzazione e processi di riforma; strumenti per una didattica della personalizzazione. I saggi che li compongono collocano i loro contenuti tra storia del tema - preoccupandosi di riassumere e interpretare le tesi di suoi illustri teorici - e il suggerimento di pratiche didattiche intese a realizzare le condizioni per rendere possibile l'edificazione di un sistema educativo, pedagogico e relazionale finalizzato a promuovere nel mondo della scuola la centralità dello studente in quanto persona.

(Gian Luigi Betti)

Io non sono proprio straniero

Ivana Bolognesi, Adriana Di Rienzo, *Io non sono proprio straniero*, Milano, FrancoAngeli, 2007

Sono ormai vent'anni che la scuola si occupa dell'integrazione di alunni stranieri. Ripensando alle prime esperienze, all'inizio degli anni '90, è possibile osservare come si sia passati da situazioni eccezionali e saltuarie a situazioni più consolidate e, per certi aspetti, molto più normali e diffuse, inserite in un contesto in grande movimento, in cui la presenza di stranieri è notevolmente aumentata. È stato sottolineato come l'Italia, da paese tradizionalmente di emigrazione si sia trasformata in un paese fortemente connotato da un'immigrazione sempre più consistente, che ripropone – con le debite differenze – molte delle situazioni raccontate nel libro di Gian Antonio Stella, *L'orda. Quando gli albanesi eravamo noi*.

L'intervento della scuola in questo periodo è diventato certamente più attento, ha costruito modi d'intervento interessanti: anche se, da un lato, denuncia ancora importanti problematiche insolite, da un altro si trova di fronte ad allievi che possono cominciare a rivendicare elementi non indifferenti di appartenenza consapevole: "Io non sono proprio straniero", fa riferimento spesso ai giovani della seconda generazione e significa che essi cominciano a fare i conti con un senso di appartenenza che si lega ai processi di socializzazione che trovano il loro fondamento nella frequenza scolastica. Ciò comporta una netta dislocazione dai bisogni primari (casa, lavoro, sostentamento) all'espressione di bisogni sociali più raffinati, come le domande di una buona scolarizzazione, di un'adeguata socializzazione, di inserimento e/o mobilità sociale, vale a dire verso richieste di uguaglianza delle opportunità, non soltanto negli accessi, ma anche negli esiti.

Il materiale organizzato da Ivana Bolognesi e Adriana Di Rienzo costruisce lo sfondo narrativo del testo, che propone materiali raccolti in percorsi di ricerca, tutoraggio nel quadro dell'attività di tirocinio del percorso di formazione degli insegnanti

della scuola di base e le riflessioni che hanno accompagnato questa attività, prestando una particolare attenzione alle parole dei bambini, ai pensieri dei genitori, agli interrogativi degli insegnanti.

In questo contesto due appaiono gli atteggiamenti fondamentali: l'accoglienza e la convivenza. Utilizzando questi punti di riferimento, viene costruito il primo capitolo, *Per una cultura dell'accoglienza*, in cui si analizza il quadro normativo all'interno del quale s'inseriscono sia le riflessioni sia le pratiche educative e didattiche che costruiscono la prospettiva interculturale. Particolare attenzione viene riservata alle "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri" (2006), che definisce e delinea il quadro complesso dell'accoglienza in relazione ai diversi settori d'intervento che ogni scuola dovrebbe predisporre: amministrativo, comunicativo-relazionale, educativo-didattico. L'accoglienza, infatti, risulta di fondamentale importanza per tutto il percorso formativo ed è per questo motivo che occorre organizzarlo attentamente, predisponendo gli spazi, i materiali, le risorse i progetti che accompagnano le differenti attività quotidiane, poiché l'accoglienza non può essere considerata soltanto come un momento, ma va pensata e costruita come atteggiamento costante, che abbia come punto centrale di riferimento la relazione e la reciprocità, poiché, osserva giustamente Di Rienzo, "non si può promuovere la cultura dell'accoglienza, se non si mettono in discussione i propri stereotipi e i propri pregiudizi, se non si è consapevoli delle resistenze e delle rappresentazioni sociali e culturali che connotano la nostra relazione con l'altro" (p. 33): la tolleranza, come si può notare, non è sufficiente a produrre accoglienza.

L'aspetto progettuale è presentato nel secondo capitolo, *Progettare a partire da bambini*, in cui il nucleo centrale è costituito attorno a due polarità: la prima, teorica, che espone le riflessioni sui diversi aspetti della progettazione interculturale e che ha il suo punto d'arrivo in una "mappa concettuale delle esperienze", che presenta i nuclei tematici dei

percorsi; la seconda, pratico-operativa, che propone esperienze e attività svolte in diverse scuole dell'infanzia ed elementari di varie scuole dell'Emilia Romagna.

Nei rapporti tra culture ed etnie diverse il problema del conflitto è sicuramente uno dei più importanti ed è necessario cercare, e trovare, le modalità per superarlo. Ci sembra perciò molto interessante la prospettiva adottata nel terzo capitolo per affrontare questo problema attraverso modalità di tipo cooperativo. "Cooperare –scrive Di Rienzo – è un modo 'diverso' di relazionarsi all'altro, in quanto l'abito mentale al quale siamo stati e siamo educati è, soprattutto, quello del confronto competitivo: io vinco/tu perdi. Esercitarsi a ricercare intese che superino lo schema vincitori/vinti richiede di *negoziare decisioni, saggiare aggiustamenti, praticare mediazioni*". (p. 96): non è possibile eludere le situazioni conflittuali, si può, invece, imparare a gestirle in termini non violenti..

Anche in questo caso, alle riflessioni che riguardano l'utilizzazione delle metodologie e dei giochi cooperativi come strumenti che esercitano all'ascolto e all'accoglienza, alla comunicazione e al dialogo, si accompagna la presentazione di una mappa concettuale delle esperienze e di numerose attività svolte in scuole dell'infanzia, nella scuola elementare o in attività di formazione per i docenti della scuola di base.

Le attività svolte, tuttavia, necessitano di approfondimenti o di riflessioni che coinvolgano i partecipanti: la conversazione si presenta, perciò, come la pratica educativa che permette di esprimere emozioni e pensieri, aiutando a conoscere se stessi e gli altri.

A *La conversazione: un approccio metodologico per conoscere l'altro*, Ivana Bolognesi dedica il quarto capitolo. Anche in questo caso vengono riprodotte esperienze effettuate in percorsi di formazione e di didattica assistita rivolte a insegnanti di scuola dell'infanzia ed a educatrici di asilo nido, in *Le parole dei bambini nella scuola dell'infanzia*; a bambini della scuola elementare, per saggiare il livello di integrazione raggiunto da un gruppo di bambini stranieri, di etnie molto diverse, in *La conversazione nella scuola primaria*. In particolare nel secondo caso dalle parole dei bambini emergono ri-

flessioni molto interessanti sulla diversità, percepita e vissuta, sui problemi del rapporto con i compagni e sugli episodi di discriminazione o di esclusione, messi in atto sia da bambini italiani, sia da altri bambini stranieri come loro.

La problematica della lingua come strumento di comunicazione comporta la necessità di prendere in considerazione almeno altri due tipi di problemi: quello di un bilinguismo che rischia di frammentare il mondo del bambino, separando il mondo della famiglia e degli affetti, caratterizzato dalla lingua materna, da quello della sopravvivenza e dell'inserimento nel nuovo contesto sociale, caratterizzato dalla lingua del nuovo paese di residenza; quello delle materie di studio, che propone, a sua volta, interrogativi legati alla struttura grammaticale e sintattica delle lingue e che presenta questioni legate alla specificità disciplinare. Da questo punto di vista, afferma Bolognesi, "il ruolo della pedagogia interculturale consiste nella realizzazione di processi di apprendimento che pongano al centro il tema dell' 'apertura mentale', dell' ampliamento di orizzonti di senso, che abbiano la finalità di promuovere un'educazione che aiuti ad osservare, a conoscere il mondo, le relazioni da punti di vista differenti, cioè educi al movimento cognitivo, allo sviluppo simultaneo delle 'formae mentis', per permettere di consolidare mentalità, metodi e valori interculturali" (p.177), ma -aggiungerei- senza dimenticare l'importanza degli apprendimenti strumentali e formali.

L'ultima polarità attorno a cui si è articolato il discorso riguarda la famiglia. Il quinto capitolo, *Le famiglie e la scuola*, affronta questo tema, ripercorrendo, da un lato le problematiche legate al percorso migratorio e all'inserimento nella nuova società; da un altro, riportando pensieri e riflessioni di alcuni genitori immigrati in relazione al loro incontro con il contesto scolastico e con le problematiche scaturite da questo confronto quotidiano.

Il quadro disegnato dalle due ricercatrici appare molto interessante soprattutto il simbolo di un atteggiamento positivo e produttivo della scuola nei confronti di un settore in cui gli atteggiamenti quotidiani disegnano un quadro con tutt'altre caratteristiche. Le migrazioni che stiamo osservando sembrano rinno-

vare le caratteristiche di antiche *Völkerwanderung*, che nell'immaginario sociale si propongono con connotati minacciosi, mettendo in crisi proprio quella prospettiva di educazione interculturale che si era andata faticosamente disegnando dagli anni '90 in avanti.

Per questo motivo, ritengo che le riflessioni conclusive debbano fare riferimento alle parole del saggio iniziale di Antonio Genovese, quando, come condizione iniziale del suo ragionamento e propedeutica rispetto a qualunque tipo di scelta, si propone l'interrogativo sul senso dell'intercultura come traguardo e della multiculturalità come suo fondamento.

La questione si disegna fra le due polarità secondo cui la multiculturalità deve intendersi come condizione di vita determinata dallo "sviluppo" mondo, della sua economia e dei rapporti fra le risorse della terra e la loro distribuzione fra gli abitanti del mondo o come prospettiva ideologica di chi vuole mescolare etnie, culture, visioni del mondo diverse. La risposta mi sembra importante, poiché da essa discende il senso stesso della prospettiva dell'educazione interculturale in cui assume un rilievo fondamentale la progettualità di un'azione pedagogica rivolta al futuro, che rappresenti una risposta possibile, e adeguata, agli incontri/scontri che caratterizzano la realtà attuale (pp. 11-12).

Da queste riflessioni discendono, a mio avviso, alcune considerazioni interessanti.

In primo luogo la necessità di prestare attenzione agli stereotipi e ai rischi di atteggiamenti, che appaiono talvolta connotati da disponibilità e apertura, ma che danno origine ad un sentimento di tolleranza in base al quale accettiamo la presenza degli stranieri –o, anche più generalmente, dei diversi- purché si adeguino ai nostri modelli e ai nostri valori. In questo contesto penso che andrebbero ripresi e riesaminati concetti come omologazione, integrazione e solidarietà, per evidenziarne le eventuali ambiguità, che rischiano di condizionare le proposte pedagogiche, al di là delle buone intenzioni.

In secondo luogo, quando si parla di inter - cultura, occorre sempre considerare che l' "inter" designa un rapporto, che nei rapporti c'è sempre un senso di reciprocità e, quando si tratta di persone – a partire dai bambini-, c'è sempre il problema del riconoscimento dei diritti umani, da riconoscere a tutti i partecipanti a questo rapporto, in funzione della costruzione di nuove cittadinanze; ma vorrei anche ricordare che i diritti costituiscono il recto di una medaglia che, al verso, deve prevedere anche, e in termini espliciti, i doveri.

Altrimenti la proposta interculturale rischia di essere vissuta come l'ennesimo, e più sofisticato, inganno del potere europeo e la generosa azione della scuola rischia di risultare una fatica di Sisifo.

(Gianni Balduzzi)