

# **LE NUOVE INDICAZIONI PER IL CURRICOLO DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E IL PRIMO CICLO**

**a cura di Giovanni Campana**



## IL TESTO DEFINITIVO NOVEMBRE 2012<sup>1</sup>



### La conclusione dopo un decennio di contrapposizioni politico-pedagogiche



Il nuovo testo delle Indicazioni Nazionali per il curriculum è arrivato alla versione definitiva, dopo una prima bozza del 30 maggio scorso, sottoposta alla consultazione di scuole, associazioni, e altri, una seconda del 23 luglio che acquisiva alcune di dette osservazioni e una terza del 4 settembre, anch'essa assoggettata a pochi piccoli ritocchi prima di diventare definitiva con questa ultima versione di novembre, emanata con il *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (DM del 16/11/2012).

Termina così - si spera! - più di un decennio dominato da una pesantissima contrapposizione politico-pedagogica tra governi di centrodestra e di centrosinistra. All'insediamento del governo di centrodestra la riforma Berlinguer (L. n. 30/1999) viene sospesa e poi sostituita con la riforma Moratti (Legge n.53/2003 e D. Lgvo n.59/2004), cui sono allegate le *Indicazioni Nazionali*. Arrivato di nuovo al governo il centrosinistra, il ministro Fioroni, pur mantenendo la riforma già avviata, azzerava rapidamente le *Indicazioni Nazionali* sostituendole con le *Indicazioni per il curriculum*. Ritorna il centrodestra, e il ministro Gelmini non gliela dà vinta: non abolisce le nuove Indicazioni, ma ne prevede la revisione in termini di *armonizzazione* tra le Indicazioni Nazionali (Moratti) e le Indicazioni per il curriculum (Fioroni), con l'evidente intento - dato il clima dell'intero decennio - di formulare un testo nuovo con cui far valere la primitiva ispirazioni della propria parte politica relativizzando o vanificando quella degli avversari. Non si può che condividere la scelta del ministro Profumo di evitare il pasticcio di una implausibile armonizzazione tra i due documenti, scegliendo le Indicazioni in vigore, quelle del 2007.

L'uscita - si spera definitiva - da questo clima di intollerabile contrapposizione politica, costituisce una vera e propria liberazione che non può che produrre benefici effetti a tutti i livelli.

Si è trattato di un'operazione significativa di carattere sia integrativo che migliorativo, in perfetta costanza d'ispirazione rispetto alle indicazioni del 2007. Probabilmente sono state non inutili, tra l'altro, almeno alcune delle osservazioni formulate da scuole e associazioni sulla bozza del 30 maggio scorso.

<sup>1</sup> Un [commento](#) alle Indicazioni per il curriculum è apparso in questo sito nel 2007 in occasione della loro emanazione; figurano inoltre [osservazioni sulla bozza del maggio scorso](#). Toccando in parte il tema delle Indicazioni 2004 e 2007 le [osservazioni sull'Atto di indirizzo](#) dell'8/9/2009 del ministro Gelmini.

## La continuità del percorso didattico come ispirazione fondamentale



Un'osservazione di fondo merita il tema **continuità-discontinuità**.

Nelle **Indicazioni Nazionali del 2004** (riforma Moratti) era posto come **motivo fondamentale** il **valore simbolico di rottura** del passaggio **dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado**, anche se, quasi a compensazione, veniva contestualmente introdotto il principio di *personalizzazione*, che imponeva attenzione ai percorsi individuali (mediante la formulazione di *obiettivi formativi* in relazione a difficoltà di apprendimento e altre misure).

Al cuore delle **Indicazioni per il curriculum del 2007** è posta, invece, **la continuità del percorso di apprendimento dai 3 ai 14 anni**.

Nelle **Indicazioni del 2012** quella **continuità è pienamente mantenuta**. Più ancora che essere affermato mediante un esplicito sviluppo di discorso, il principio di continuità struttura intimamente il testo. **Scuola primaria e scuola secondaria** sono costantemente associate e **considerate insieme, come un'unica scuola, il primo ciclo**, senza capitoli o paragrafi distinti. Così la parte introduttiva generale dedicata alle tematiche della costruzione del curriculum, la presentazione della *scuola del primo ciclo*, infine le impegnative introduzioni alle singole discipline.

**Solo all'interno del paragrafo** dedicato alla **Alfabetizzazione culturale di base** figura una **specificazione del carattere proprio dei due gradi di scuola**, che occupa distintamente alcuni brevi capoversi.

Che le Indicazioni siano caratterizzate solo da un criterio di **continuità senza alcuna considerazione della tensione tra primaria e secondaria di primo grado** - che, sia pure in modo francamente eccessivo e discutibile, era presente nelle Indicazioni Nazionali del 2004 - **costituisce un limite delle Indicazioni**, poiché la secondaria di primo grado guarda non solo alla continuità con la primaria, ma anche con la secondaria di secondo grado. La secondarietà e, in generale, la progressione del percorso di apprendimento - come quello della crescita stessa - rappresentano discontinuità essenziali ed è proprio in funzione di esse che va assicurato il massimo di continuità: **continuità e discontinuità sono entrambe, in linea di principio, valori da perseguire**.

Va ricordato, inoltre, che, **sul piano ordinamentale**, costituisce un **problema** particolarmente **grave la profonda disomogeneità tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado**, segnate da una struttura, una storia e uno stile fortemente diversi, ma che le Indicazioni vestono con il medesimo vestito sostituendo il profondo cambiamento strutturale necessario, che esse non possono introdurre, con un documento che esprime **'voglia di continuità'**, al punto di vedere continuità laddove essa è invece profondamente assente.

Così suona l'**ottimistica affermazione** che **'la progressiva generalizzazione degli istituti comprensivi (o) crea le condizioni perché si affermi una scuola unitaria di base'**, mentre è esperienza comune, salvo non frequenti eccezioni, che la creazione del contenitore non è riuscita a produrre il nuovo contenuto.

Anche l'affermazione che **'la storia della scuola italiana (o) assegna alla scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione un ruolo preminente'** **accomuna tre gradi di scuola la cui storia è molto diversa**, appannando aspetti di ruvida differenza tra scuola primaria, nata come popolare, e scuola secondaria di

1° grado, figlia del ginnasio e ancora non del tutto libera da quella eredità, anche per il diverso modo come è concepita e realizzata la funzione docente nei due gradi di scuola.

Di fronte al testo delle Indicazioni, **la scuola di mezzo** potrà sentire lo iato tra la pressione naturale che proviene dal secondo grado e la visione priva della necessaria tensione tra continuità e discontinuità propria delle Indicazioni, che saranno percepite come piuttosto astratte rispetto alla scuola reale. D'altra parte una certa tendenza a ispirare il **senso di una dimensione unitaria della scuola privo della necessaria complessità**, emerge anche dal paragrafo **Comunità educativa, comunità professionale, cittadinanza**, in cui la scelta di utilizzare il concetto di comunità orienta ad una visione ideale alta e positiva della scuola, ma non tiene conto che **quello che**, in un'epoca di valori di base fortemente unitari, **era comunità, ora** può essere compreso solo attraverso il **concetto di organizzazione**, radicalmente diverso in quanto **aperto e complesso**, così come quella che un tempo era una comunità costituita da un popolo, unito da identità di valori, è ora divenuta la **società**. Non sembra designare la situazione reale affermare senz'altro che i docenti sono una **comunità professionale** (anche se vi si avvicinano quanto più si occupano di bambini d'età più precoce).

## Le novità rispetto all' edizione del 2007

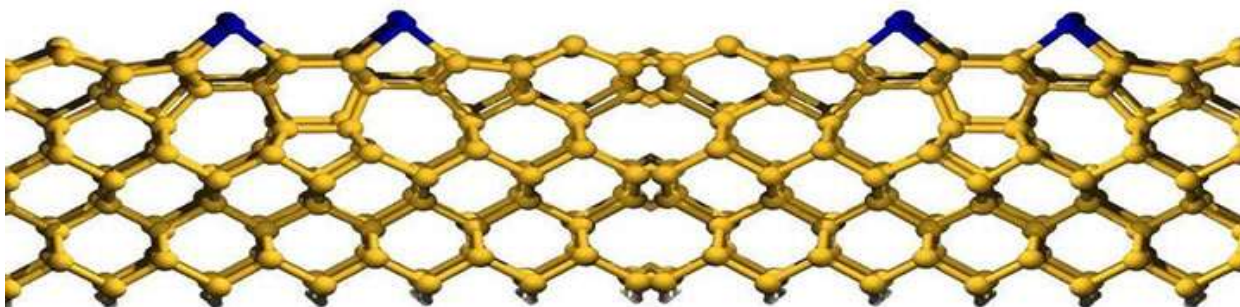


Rispetto al testo del 2007, le Indicazioni uscite dalla revisione presentano alcune significative novità:

- in primo luogo sono accolte come parte integrante delle Indicazioni, sia pure in forma un po' debole, **le otto competenze chiave europee per l'apprendimento permanente**;
- altra significativa novità è l'introduzione di un **Profilo delle competenze dello studente al termine del primo ciclo** (un Profilo dello studente al termine del primo ciclo, in forma più discorsiva ed estesa, figurava nelle Indicazioni Moratti del 2004, non più in quelle del ministro Fioroni del 2007);
- di notevole portata il fatto che (in **L'organizzazione del curriculum**) sono **assunti come importanti riferimenti dell'azione educativa** e didattica delle scuole, dunque associati, di fatto, alle Indicazioni stesse in vista della costruzione del curriculum, **tre documenti ministeriali** effettivamente significativi degli ultimi anni:
  - **La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri**;
  - **le Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità**;
  - **le Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento**;
- **significativa l'assenza di aree disciplinari predefinite**, con la raccomandazione molto insistita che siano le scuole a provvedere ad aggregazioni delle discipline in aree disciplinari nella predisposizione del curriculum d'istituto;
- **altre modifiche o integrazioni**:
  - in **L'organizzazione del curriculum** sono stati introdotti alcuni brevi paragrafi;
  - utile l'introduzione di un **quadro finale di competenze** che **è ragionevole attendersi al termine della scuola dell'infanzia**;
  - diverse modifiche - a scopo migliorativo più che integrativo - sono state introdotte qui e là nei campi d'esperienza e nelle discipline.



## LA STRUTTURA DELLE INDICAZIONI

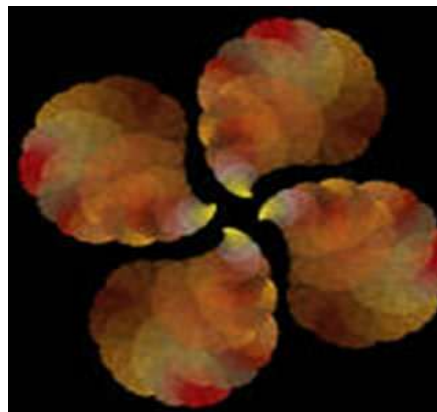


### Un documento introduttivo e 4 sezioni

Le Indicazioni si aprono con il documento **Cultura scuola persona**, che *precede* le Indicazioni vere e proprie e la cui natura necessita tuttora di precisazioni.

Seguono **quattro sezioni**:

- **Finalità generali**, in cui 1) si formulano *principi e finalità* (in *Scuola, Costituzione, Europa*); 2) si assumono come □orizzonte di riferimento□ le *competenze chiave stabilite in sede europea*; 3) si formula il *Profilo dello studente al termine del primo ciclo*.
- **L'organizzazione del curricolo**, in cui, in nove brevi paragrafi di poco più di due pagine complessive, sono definiti criteri e compiti di costruzione del curricolo da parte delle scuole;
- **La scuola dell'infanzia**, che comprende:
  - una **parte introduttiva**: *Bambini, Famiglie, Docenti, Ambiente d'apprendimento*;
  - i **cinque campi d'esperienza** (ognuno articolato in presentazione e traguardi delle competenze);
  - il **quadro finale delle competenze** del bambino al termine della scuola dell'infanzia.
- **La scuola del primo ciclo** (esposizione unitaria per scuola primaria e scuola secondaria di primo grado):
  - una **parte introduttiva**: *Il senso dell'esperienza educativa* (aspetti riferiti ad alunni, famiglie e docenti. A differenza che per la scuola dell'infanzia, essi non sono affrontati distintamente, ma vanno colti soprattutto con un'attenta lettura del paragrafo); *L'alfabetizzazione culturale di base* (elementi distintivi di scuola primaria e scuola secondaria di 1° grado); *Cittadinanza e Costituzione*; *L'ambiente di apprendimento* (sei indicazioni metodologico-didattiche).
  - le **singole discipline**, ognuna sviluppata in *presentazione, traguardi delle competenze, obiettivi*.



## Cultura scuola persona

Per quanto ricco e intellettualmente stimolante, il testo, di impostazione ☐ per così dire ☐ epistemologico-filosofica, **rischia la sostanziale inutilità**.

La presentazione del mondo di oggi e dei compiti della scuola in vista delle trasformazioni in atto, soprattutto in rapporto al processo di globalizzazione, merita attenzione, ma **il documento è sostanzialmente slegato dal resto delle Indicazioni**.

Quello che, in particolare, **non convince è il carattere di manifesto della nuova scuola**, con cui esso sembra porsi, **assegnandole enfaticamente il ruolo di portatrice di un nuovo umanesimo**.



Il fatto che, prudentemente, ma ambigualmente, non si siano definiti la natura e il ruolo del documento lo rende di fatto sostanzialmente staccato dalle Indicazioni.

## Le finalità generali

☐ La finalità generale ☐ è ☐ **lo sviluppo armonico della persona**.

Con ciò, evidentemente, si salvaguarda il valore autonomo della formazione scolastica, che non può, ad esempio, essere funzionale ad interessi economici o d'altra natura, assumendo, in nome del valore della persona, una distanza anche critica di fronte alla società, che fa tutt'uno con la libertà di insegnamento.

Si tratta dunque di una salvaguardia e di una promozione del principio democratico come fondamento della nostra scuola. Importante, più avanti, **la declinazione di tale finalità** - per il primo ciclo - **i termini anche di formazione culturale**: ☐ la finalità del primo ciclo è **l'acquisizione delle ( ) competenze culturali di base** nella prospettiva del pieno sviluppo della persona ☐.



Con tale precisazione - assente nelle Indicazioni del 2007 - è esclusa dall'ottica delle Indicazioni l'idea di una scuola che assuma astrattamente e adialetticamente il solo fine dello sviluppo della persona, finendo poi ambigualmente, in certi casi, per assolversi di fronte alle difficoltà del compito formativo culturale con l'appellarsi all'attenzione data alla persona.

## Finalità generali e autonomia funzionale delle scuole

Sono richiamate, come d'obbligo, **la libertà di insegnamento** (Cost. art.33) e **l'autonomia funzionale delle scuole** (art.117), che, come si precisa, ☐ sono **chiamate a elaborare il proprio curriculum** ☐, mentre lo Stato, ☐ per garantire a tutti i cittadini pari condizioni di accesso all'istruzione ed un servizio di qualità ☐, ☐ stabilisce le norme generali cui devono attenersi tutte le scuole, siano esse statali o paritarie ☐. Il testo precisa che sono di **competenza dello Stato**:

- **la fissazione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli studenti;**
- **le discipline di insegnamento e gli orari obbligatori;**
- **gli standard relativi alla qualità del servizio;**
- **i sistemi di valutazione e controllo del servizio stesso.**

In questa definizione dei rispettivi ambiti tra Stato e autonomia scolastica è presente, almeno dal punto di vista di principio, **un problema di fondo**: nelle Indicazioni vengono **stabiliti sia i traguardi** per lo sviluppo delle competenze, che si pongono precisamente a livello dei fini e sono competenza dello Stato, **sia gli**

**obiettivi**, ritenuti anch'essi essenziali al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze e dunque, seppure in modo meno forte, posti **anch'essi come prescrittivi**.

È evidente che l' **autonomia funzionale della scuola**, se non permette di scegliere i traguardi - che sono fini - **deve però essere piena per quanto riguarda i mezzi funzionalmente ordinati a quei fini, cioè gli obiettivi**.

In realtà nelle Indicazioni l'**autonomia dei docenti consiste unicamente** - da questo punto di vista - **nella scansione degli obiettivi negli anni intermedi** (oltre che nella loro eventuale ulteriore declinazione). È probabilmente necessario che sia così e sarebbe troppo rischioso, nel quadro generale della scuola italiana, assegnare per davvero alle scuole effettiva autonomia nella definizione degli obiettivi.



Ma qualcosa non torna, se lo Stato è costretto a svolgere un compito di supplenza nei confronti delle scuole. Benché non sembri esservi coscienza che le cose dovrebbero andare diversamente, **sarebbe stato giusto almeno improntare il quadro dei traguardi e degli obiettivi** (e l'intero documento!) **ad uno spirito di assoluta essenzialità** e sobrietà, anche quantitative, quale condizione strettamente essenziale **per valorizzare l'autonomia delle scuole e dei docenti**. Di tale spirito sembra non esservi nelle Indicazioni alcuna traccia.

**La numerosità degli obiettivi induce** già in se stessa le scuole e i docenti **ad un atteggiamento esecutivo e non di responsabilità di elaborazione**. A volte, l'articolazione sino al dettaglio di certi obiettivi sembra quasi preconstituire la concreta realizzazione di particolari situazioni di apprendimento, rappresentando in realtà preferenze didattiche rispetto ad altre possibili e perciò una sovrapposizione esautorante rispetto alle competenze delle scuole e all'autonomia professionale dei docenti. Il problema non riguarda solo gli obiettivi.

Una certa **ridondanza del testo complessivo** rende faticoso portare a sintesi il documento per farne un punto di riferimento chiaro dell'azione programmatoria e pedagogico-didattica.

È auspicabile, ma ancora lontano, lo scenario di una scuola in cui sia naturale e obbligato per i docenti regolare lo svolgimento della propria professione sulla elaborazione culturale e scientifica di proprie qualificate associazioni (alcune di grande autorevolezza sul piano scientifico e didattico esistono in Italia), che costituiscano una comunità scientifica di riferimento - la cui autorevolezza si imponga anche di fronte al ministero stesso - in modo che, come da decenni è acquisito nell'ambito della scienza delle organizzazioni e come è essenziale per la realizzazione dell'autonomia, **il livello tecnico**, che appartiene ai professionisti, **e quello degli scopi e della definizione dei risultati attesi**, che attiene in questo campo allo Stato, **siano davvero distinti**.

**In questo - nei rapporti tra lo Stato e le scuole - la nostra società non ha raggiunto il livello evolutivo proprio dell'attuale società complessa.**



## COMPETENZE CHIAVE



### Le competenze chiave europee per l'apprendimento permanente

Novità importante è l'introduzione delle **competenze chiave per l'apprendimento permanente**, dette anche *di cittadinanza*, stabilite con **Raccomandazione del parlamento europeo del 2006**.

Esse figurano già allegate al *Regolamento dell'obbligo scolastico del 2007*, in cui sono riportate nella formulazione integrale e con le relative note di approfondimento.



La bozza dello scorso 30 maggio prevedeva il loro solenne recepimento come obiettivo generale del processo formativo del sistema pubblico di istruzione (□l'Italia recepisce □□). Un passo di grande importanza, volto a pensare il proprio fare scuola secondo una dimensione internazionale, oggi essenziale. Ciò avrebbe però comportato un secondo riferimento rispetto alle competenze definite subito dopo nel Profilo dello studente, aprendo un **problema** complesso relativo alla **coerenza dei due documenti** e all'eventuale primato dell'uno o dell'altro e rendendo necessaria l'elaborazione di una sintesi da parte delle scuole in funzione della costruzione del curriculum.

**La soluzione definitiva è stata la rinuncia al recepimento.** Delle competenze chiave europee sono riportati nelle Indicazioni gli otto titoletti che ne indicano il tema e non le intere definizioni, che figurano invece in nota fuori testo. Ma ad esse è ugualmente assegnato un posto importante: □il sistema scolastico italiano (le) assume come **orizzonte di riferimento verso cui tendere** □.

In tal modo si cerca di collocare su piani differenti il riferimento rappresentato dalle competenze chiave europee - rese meno cogenti e da intendersi riferite ai tempi lunghi dell'apprendimento permanente - e quello rappresentato dal Profilo dello studente.

Queste **le otto competenze** (per ognuna delle quali è bene considerare l'intera definizione e la nota esplicativa della **Raccomandazione europea**, non riportata nelle Indicazioni):

- **comunicazione nella madrelingua;**
- **comunicazione nelle lingue straniere;**
- **competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;**
- **competenza digitale;**
- **imparare a imparare;**
- **competenze sociali e civiche;**
- **spirito di iniziativa e imprenditorialità;**
- **consapevolezza ed espressione culturale.**



## Il Profilo delle competenze dello studente al termine del primo ciclo e loro certificazione

**Il Profilo consta di 12 competenze**, che, naturalmente, toccano con diverse articolazioni e accentuazioni gli stessi ambiti delle otto europee, tanto che un'analisi comparata risulterebbe particolarmente fruttuosa. Si tratta di formulazioni articolate in modo per lo più abbastanza sintetico, alle quali, con riferimento al loro cuore tematico, si possono assegnare i seguenti *titoletti*<sup>2</sup>:



- **autonomia e responsabilità;**
- **sé, gli altri, la società;**
- **padronanza delle lingua italiana e funzione linguistica;**
- **lingua inglese e altra lingua europea;**
- **utilizzo della lingua inglese nell'uso delle tecnologie informatiche e della comunicazione;**
- **competenze matematiche e scientifico-tecnologiche;**
- **ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche e ricerca del senso;**
- **competenze digitali;**
- **capacità di informarsi e apprendere autonomamente;**
- **convivenza civile;**
- **spirito di iniziativa;**
- **sperimentarsi in campi espressivi, motori e artistici e di fronte al nuovo.**

Le competenze definite nel Profilo, come si specifica in □L'organizzazione del curricolo□, sono soggette a **certificazione** sia al termine della scuola primaria, sia, **in decimi**<sup>3</sup>, **al termine del ciclo**. Trattandosi di una valutazione distinta da quella relativa alle discipline, **la valutazione in decimi risulta poco comprensibile**, dal momento che una determinazione numerica fine richiederebbe procedure di valutazione altrettanto fini e situazioni di apprendimento ben definite, come avviene appunto per le discipline; ma qui si tratta di competenze di tipo diverso, in buona parte ampiamente trasversali, per le quali è importante superare l'ottica strettamente disciplinare, cui fatalmente sono ricondotti i docenti dal momento che solo essa permette valutazioni numeriche fini, vale a dire in decimi. La scelta risulta **ancor meno comprensibile se si considera che** poi, **al termine dell'obbligo di istruzione, la valutazione delle competenze avviene invece secondo tre soli livelli positivi e uno negativo**: □livello base□, □livello intermedio□, □livello avanzato□ e □livello base non raggiunto□ (con specificazione della motivazione).

## Profilo dello studente e competenze chiave europee. Aspetti di un raffronto

Alcuni aspetti da evidenziare nel Profilo, anche nel raffronto con le competenze europee, possono essere i seguenti:

### **Consapevolezza, responsabilità, autonomia**

<sup>2</sup> Data l'articolazione interna di ogni competenza non è agevole sintetizzare con un titolo ogniuna delle dodici competenze, alcune delle quali comprendono al loro interno aspetti abbastanza diversi tra loro

<sup>3</sup> Alla valutazione in decimi non fanno riferimento le Indicazioni, ma la normativa specifica (DPR 122/09 art. 8, comma 1).

Entrambi i quadri di competenze sono dominati da valori di consapevolezza, responsabilità e autonomia (benché nelle competenze europee quest'ultimo termine non venga mai utilizzato), con ricorrente riferimento alla dimensione civica e sociale.



### **Imparare a imparare**

Si possono segnalare alcune differenze interessanti, prima fra tutte il fatto che **nel Profilo la visione dell'**

**□imparare a imparare□ risulta**, stranamente, decisamente **debole**, quale capacità di □ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo□ - mentre **la formulazione europea presenta uno spessore maggiore**, implicando la dimensione metacognitiva, il cuore stesso dell'imparare a imparare, che è anche □

**consapevolezza** del proprio processo di apprendimento□ e, ancora, un **prendere □le mosse da quanto appreso in precedenza** e dalle loro (degli studenti) esperienze di vita per **usare e applicare conoscenze e abilità in una serie di contesti**□.



Stupisce che una simile visione non appaia nel Profilo, dove nemmeno figura la formula □imparare a imparare□. Esclusa dal Profilo, essa figura tuttavia nel paragrafo dedicato a □L'ambiente di apprendimento□ nel primo ciclo, dove è posta - sia pure in forma ancora debole - come una delle sei indicazioni metodologiche fondamentali: □promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere, al fine di □imparare ad apprendere'□.

Anche in questo punto **manca tuttavia il riferimento all' applicazione delle conoscenze in contesti nuovi, che costituisce l'essenza del concetto stesso di competenza** così come è venuto maturando con una posizione di assoluta centralità nel dibattito internazionale e nel nostro paese in questi anni<sup>4</sup>. Non è dato sapere se si tratti di una effettiva debolezza di impostazione o della convinzione che tale competenza sia troppo alta per il primo ciclo, il che stupirebbe, dal momento che una parte degli alunni arriva brillantemente a questo livello di competenza in diversi ambiti.

### **Spirito di iniziativa**

Correttamente il Profilo parla di *spirito di iniziativa* e non anche di *imprenditorialità*, a differenza che nelle competenze europee, il cui senso è dato dal fatto che queste sono riferite all'apprendimento permanente.

L'aspetto dell' *imprenditorialità* rimane **assente nel Profilo** data l'età degli alunni, ma - probabilmente - anche grazie ad una visione della scuola più svincolata da finalizzazioni funzionali al sistema economico.



### **La dimensione culturale**

La competenza □ **Ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche e ricerca del senso** □, presente nel Profilo, si riferisce evidentemente alle dimensioni culturali relative agli ambiti di conoscenza geoantropologico, storico, storico-artistico (ed esistenziale-filosofico: il *senso*).

<sup>4</sup> L'espressione figura anche, en passant, in Il senso dell'esperienza educativa: "(...) imparano a imparare, coltivano la fantasia, si confrontano (...)". Il riferimento ad una corretta concezione della competenza è ravvisabile in Italiano, nella competenza finale - cioè la più alta e comprensiva - del quadro dei traguardi: "Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica (...)"; in Matematica: "Riconosce e risolve problemi in contesti diversi (...)"; vi ci si avvicina nell'introduzione ai traguardi di Scienze (non nei traguardi stessi), laddove si raccomanda di mettere in evidenza "i modi di ragionare, le strutture di pensiero e le informazioni trasversali".

Si tratta di una dimensione che non sembra trovare un preciso equivalente nel quadro europeo delle competenze e che pertanto valorizza un carattere forse di maggiore di spicco della nostra tradizione culturale e scolastica.

Di questo tratto, legato anche alla nostra non spenta - ma sofferente! - tradizione umanistica, non siamo generalmente abbastanza consapevoli. Esso **va** invece **convintamente valorizzato**, non per vuoto orgoglio nazionale, ma per l'eccellenza dei frutti che da esso derivano.



### **Competenze matematiche e scientifico-tecnologiche**

A proposito di ispirazione umanistica, di grande interesse risulta nel Profilo la considerazione delle competenze matematiche e scientifico-tecnologiche, che consentono all'alunno *□ di analizzare dati e fatti della realtà e di verificare l'attendibilità delle analisi quantitative e statistiche proposte da altri. Il possesso di un pensiero razionale gli (allo studente) consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi e di avere consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche □: una*



**visione centrata** - secondo una sensibilità precisamente umanistica - **sul valore critico del sapere matematico-scientifico, come consapevolezza del potere e dei limiti del pensiero razionale.** In tal modo scuole e docenti vengono orientati pedagogicamente ed epistemologicamente ad **una sintesi tra tradizione umanistica e formazione scientifica, inserendosi positivamente nell'annosa □ e fondata □ diatriba sul loro rapporto nel nostro paese<sup>5</sup>.**

La svalorizzazione delle conoscenze scientifiche in funzione di quelle *umanistiche* (o più propriamente, *letterarie*), di ascendenza gentiliana (ma dovuta anche a condizioni radicate in un passato più profondo), che ha caratterizzato la scuola e in buon parte la cultura del nostro paese, travisa la vera natura delle nostre radici umanistiche. In realtà lo spirito dell'Umanesimo è almeno altrettanto se non più scientifico che letterario. La tradizione dell'umanesimo italiano è all'origine delle scienze moderne, dai grandi filologi del Quattrocento a Leonardo, e poi a Galilei e fino ai giorni nostri. Essa rappresenta tuttora il più potente antidoto di fronte allo scientismo superficiale e all'atteggiamento pratico-tecnologico-consumistico dominanti.

**Importante dunque il taglio dato alla competenza matematico-scientifica dal Profilo delle Indicazioni.**

<sup>5</sup> La svalorizzazione delle conoscenze scientifiche in funzione di quelle umanistiche (o più propriamente, letterarie), di ascendenza gentiliana (ma dovuta anche a condizioni radicate in un passato più profondo), che ha caratterizzato la scuola e in buon parte la cultura del nostro paese, travisa la vera natura delle nostre radici umanistiche. In realtà lo spirito dell'Umanesimo è almeno altrettanto se non più scientifico che letterario. La tradizione dell'umanesimo italiano è all'origine delle scienze moderne, dai grandi filologi del Quattrocento a Leonardo, e poi a Galilei e fino ai giorni nostri. Essa rappresenta tuttora il più potente antidoto di fronte allo scientismo superficiale e all'atteggiamento pratico-tecnologico-consumistico dominanti. Importante dunque il taglio dato alla competenza matematico-scientifica dal Profilo delle Indicazioni.



## ORGANIZZAZIONE DEL CURRICOLO



### Le modifiche e integrazioni

Gli aspetti generali e fondamentali di impostazione della costruzione del curricolo sono presentati nella **sezione** **L'organizzazione del curricolo**: nove brevi e densi paragrafi in poco più di due pagine. Rispetto alle Indicazioni del 2007, tuttavia, la sezione è stata significativamente arricchita e in parte modificata.

**Le modifiche o integrazioni riguardano i seguenti temi:**

- **Aree disciplinari e discipline** (modificato il contenuto),
- **Continuità e unitarietà del curricolo**,
- **Certificazione delle competenze**,
- **Una scuola di tutti e di ciascuno** (con il riferimento ai tre documenti sull'integrazione e il diritto allo studio),
- **Comunità educativa, comunità professionale, cittadinanza**.



### Aggregazione delle discipline in aree disciplinari

Nelle Indicazioni del 2007 le discipline erano aggregate in aree disciplinari con tanto di presentazione approfondita di ogni area. Alcune scelte, per la verità, potevano lasciare perplessi<sup>6</sup>, ed è probabilmente condivisibile la decisione di rinunciare a predefinire aree disciplinari, assegnando **ai docenti il compito di procedere all'integrazione fra le discipline e alla loro possibile aggregazione in aree**, e, più in generale, insistendo sull'**allargamento del punto di vista rigidamente disciplinare alla connessione fra discipline**.

Tale impegno nasce dalla duplice considerazione:

- che **i saperi sono sempre più profondamente interconnessi** e i loro confini sempre meno stabili,



<sup>6</sup> Si veda, ad esempio, la vigorosa critica a diversi aspetti della presentazione dell' Area linguistico-artistico-espressiva che figura in questo sito nel commento svolto sulle Indicazioni del 2007. Tale area comprendeva Italiano, Lingue comunitarie, Musica, Arte e immagine, Corpo movimento sport. Le altre aree disciplinari erano quella Storico-geografica (Storia, Geografia) e quella Matematico-scientifico-tecnologica (Matematica, Scienze naturali e sperimentali, Tecnologia).



- e che l' **interconnessione** dei saperi è **richiesta dall'** ☐ **unitarietà tipica dei processi di apprendimento** ☐ che impone la continua integrazione delle conoscenze e delle esperienze cognitive in funzione dell'unità stessa della persona.

**Sorprende, però, la nettezza dell'affermazione** secondo cui ☐ **le discipline, così come noi le conosciamo, sono state storicamente separate l'una dall'altra da confini convenzionali che non hanno alcun riscontro con l'unitarietà tipica dei processi di apprendimento** ☐.

**Una vera e propria condanna storica**, quasi fosse necessario che ora la scuola riporti ad unità saperi illegittimamente separati, come per proteggere gli alunni da un vizio d'origine o un peccato originale della tradizione occidentale.

In realtà **la differenziazione dei saperi si** è immancabilmente **prodotta** sin dall'antichità **in relazione alla loro progressiva complessificazione** ed ha avuto un primo stupefacente incremento sin dall'inizio dell'età moderna con la loro autonomizzazione rispetto al riferimento teologico-filosofico unitario di stampo medievale, poi soprattutto nel ☐ 600, per aumentare enormemente nell'epoca contemporanea.

Che interessi accademici abbiano portato da sempre a proteggere i propri saperi costituendo motivo di chiusura e freno è chiaro da sempre, ma non muta la natura necessitante del processo di differenziazione.

Naturalmente, ogni progressiva differenziazione richiede una corrispondente azione di integrazione. L'impressionante penetrazione dei propri oggetti di conoscenza realizzata dai saperi al giorno d'oggi permette, tra l'altro, di raggiungere livelli elementari della realtà comuni a più scienze, il che porta a **nuovi e profondi motivi di integrazione** e unificazione dei saperi.

Ma complessificazione e differenziazione sono processi connaturati sia all'evoluzione delle scienze che allo sviluppo delle strutture cognitive e dei complessi di conoscenze individuali.

**È però necessario**, insieme alla necessità di porre in connessione le diverse discipline, **sottolineare** ☐ cosa che le Indicazioni non fanno ☐ **che** i diversi ambiti disciplinari sono definiti da diverse forme di concettualizzazione e ordinamento delle conoscenze, determinati dalla specificità dei loro oggetti e delle relative teorie ed **è solo sulla base della corretta distinzione dei diversi ambiti e dei rispettivi strumenti concettuali e metodologici che si impone e deve essere perseguita la loro integrazione.**

Rigorosa distinzione da un lato - e, per diversi aspetti, *prima di tutto* (almeno dall'inizio della secondaria) - e interconnessione (o interdisciplinarietà<sup>7</sup> dall'altro - anch'essa rigorosa! - devono entrambe essere perseguite nell'azione didattica in quanto condizioni inscindibili di qualunque corretta impostazione epistemologica.

## Inclusione: una scuola di tutti e di ciascuno

Una delle importanti **novità** delle Indicazioni è, come si è detto, l' **assunzione** come riferimento pedagogico e didattico **di tre documenti chiave** di produzione ministeriale in tema di diversità nell'apprendimento:

- **La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri;**
- **le Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità;**
- **le Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento.**



Tale riferimento si trova con notevole rilievo nell'introduzione generale alla costruzione del curricolo nei tre

<sup>7</sup> Sarebbe interessante fare una storia del termine interdisciplinarietà, un tempo assolutamente fondamentale e ora semplicemente assente nelle Indicazioni (per tutta la parte generale; e presente un'unica volta solo nella presentazione di Italiano, nella parte relativa alle competenze di scrittura).

gradi di scuola in un apposito paragrafo dal titolo **Una scuola di tutti e di ciascuno**, che non figurava né nell'edizione del 2007, né nella bozza del maggio 2012.

Come già nell'edizione del 2007, al problema generale della diversità delle situazioni individuali in rapporto ai compiti di apprendimento le Indicazioni dedicano, inoltre, nel paragrafo *L'ambiente di apprendimento* nel primo ciclo, il punto **Attuare interventi adeguati alle diversità** (uno dei sei principi metodologici fondamentali).

Oltre ad articolare un ampio riferimento alla situazione, soprattutto linguistica, degli **alunni immigrati** e a ricordare quella degli **alunni con disabilità**, vi sono richiamate le **molteplici diversità** legate alle differenze nei modi e nei livelli di apprendimento, alle specifiche inclinazioni e ai personali interessi, a particolari stati emotivi e affettivi.



Un richiamo di importanza essenziale, ma nell'edizione del 2007 si precisava inoltre: **ma anche a condizioni particolari, che possono essere causa di difficoltà nell'apprendimento**. Sotto tale espressione si potevano comprendere, in particolare, i Disturbi Specifici di Apprendimento, che non erano menzionati nelle Indicazioni. Senonché nella bozza del maggio 2012 tale formulazione scompariva, né, d'altra parte veniva introdotta alcuna menzione dei DSA. Il riferimento alle diversità era indebolito invece che rafforzato. Nella successiva bozza del 23 luglio 2012 - probabilmente anche in risposta a segnalazioni di scuole e associazioni<sup>8</sup> - veniva **introdotto il rinvio alle Linee guida per i DSA** (insieme ai documenti relativi agli alunni immigrati e agli alunni con disabilità in *Una scuola di tutti e di ciascuno*).

Quanto al tema dell'azione rivolta **alle diversità** si è perciò **mantenuta la scelta** più prudente **di non utilizzare l'espressione difficoltà nell'apprendimento** e non fare riferimento alle condizioni particolari che possono esserne causa.

Sembra di intravedere in tutto questo una certa **reticenza a dare effettivo riconoscimento** non alle diversità in generale, che sono riconosciute e valorizzate nelle Indicazioni, ma **al problema** fortemente **specifico delle difficoltà nell'apprendimento** legate alle diverse condizioni degli alunni<sup>9</sup>, problema che solo in parte coincide con quello della *dispersione scolastica* o di un conclamato *fallimento formativo*, su cui è richiamato l'impegno di prevenzione e recupero delle scuole; esso meritava pertanto di essere evidenziato come tale mantenendo la formulazione soppressa.

Naturalmente, in coerenza con la migliore tradizione pedagogico-normativa, l'attenzione alle diverse situazioni rimane inequivocabilmente un tratto essenziale e decisivo dell'azione didattica-educativa: **la scuola deve progettare e realizzare percorsi didattici specifici per rispondere ai bisogni educativi degli allievi**.

<sup>8</sup> Come la nostra: si vedano le osservazioni...

<sup>9</sup> Si ritiene che la formazione di una specifica cultura delle difficoltà di apprendimento sia una necessità impellente nella scuola. Essa è a tutt'oggi decisamente carente tra i docenti, soprattutto nella scuola secondaria di primo e secondo grado, mentre il problema ha una specificità e una consistenza di forte rilievo. Le linee guida per gli alunni con DSA costituiscono un contributo notevole per una didattica rivolta a tutte le situazioni di difficoltà nell'apprendimento.

## Inclusione e dimensione linguistica

Il tema delle diversità è connesso da un lato a quello più vasto della **cittadinanza** - trattato nell'introduzione alla scuola del primo ciclo, ma che ritorna con insistenza in tutte le Indicazioni anche nei traguardi delle varie discipline □ dall'altro, in particolare, **alla questione linguistica**.

Come si dice nella presentazione di Italiano, □l'apprendimento della lingua avviene oggi in uno spazio antropologico caratterizzato da una **varietà di elementi**:

- (□) **dialettologia**;
- (□) **lingue minoritarie**□,
- □ **lingue di tutto il mondo** □.

Ma, proprio nel paragrafo fondamentale relativo al primo ciclo, *L'alfabetizzazione culturale di base*, ciò porta ad un'affermazione la cui nettezza lascia francamente perplessi, e che, infatti, è poi contraddetta da altre successive: □All'alfabetizzazione culturale e sociale concorre *in via prioritaria* l'educazione plurilingue e interculturale<sup>10</sup>.

Perfettamente ragionevole e del tutto lineare, invece □ nel paragrafo □Cittadinanza e Costituzione□, subito successivo □ l'affermazione: □ **La lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi** (□) **È responsabilità di tutti i docenti garantire la padronanza della lingua italiana, valorizzando al contempo gli idiomi nativi e le lingue comunitarie**□.

La stessa posizione esprime il senso della seguente affermazione, contenuta nella introduzione ai traguardi di Italiano: □La complessità dell'educazione linguistica rende necessario che **i docenti delle diverse discipline operino insieme** e con l'insegnante di italiano per dare a tutti gli allievi l'opportunità di inserirsi adeguatamente nell'ambiente scolastico e nei percorsi di apprendimento, **avendo come primo obiettivo il possesso della lingua di scolarizzazione** [cioè l'italiano corretto e abbastanza scelto utilizzato per l'apprendimento scolastico]□.

## Cittadinanza e Costituzione

Un posto importante ha la tematica dell'educazione civile, presente in tutto il documento.

In assenza di una documento che definisca chiaramente i temi dell'insegnamento *Cittadinanza e Costituzione*, le Indicazioni □ pur senza fare formalmente menzione a tale insegnamento e utilizzando l'espressione informale □**educazione alla cittadinanza**□ □ ne definisce distintamente gli obiettivi e i temi, con **riferimento esplicito ad articoli fondamentali della Costituzione**.



<sup>10</sup> Il testo prosegue dichiarando che “La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell'educazione, contribuiscono infatti a promuovere i diritti del soggetto al pieno sviluppo della propria identità nel contatto con l'alterità linguistica e culturale. L'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica”.

## La valutazione

Importante il tema della valutazione, che ne richiama i **vari livelli**:

- da quello della **funzione formativa** della valutazione e dell'autonomia dei docenti nella scelta dei relativi strumenti ☐ nel quadro dei criteri deliberati dagli organi collegiali ☐,
- all' **informazione tempestiva e trasparente alle famiglie**,
- all'introduzione di **pratiche autoriflessive e autovalutative** ☐ sull'intera offerta educativa e didattica della scuola ☐,
- all' **azione dell'Invalsi**,
- alle pratiche di **rendicontazione** e di **valutazione esterna**.



Si dice infine che le scuole partecipano ☐ alla riflessione e alla ricerca nazionale sui contenuti delle Indicazioni entro un programma condiviso (☐) secondo le modalità previste al momento della loro emanazione ☐.

Tali modalità consistono, secondo il Regolamento di emanazione (DM del 16/11/12), nel fatto che è promosso ☐ **un sistema di monitoraggio** delle esperienze che consenta di raccogliere dati e osservazioni per il miglioramento dell'efficacia del sistema di istruzione ☐.



## SCUOLA DELL'INFANZIA E DEL PRIMO CICLO



### Scuola dell'infanzia

Diversi ritocchi hanno **liberato** il testo **da una tensione** - rilevata nel testo del 2007 - **verso** una dimensione, sia pure alla lontana, di successivo **apprendimento disciplinare**, inscritta embrionalmente in quella simbolica in cui già si muove il bimbo della scuola dell'infanzia.

Già migliorato nella bozza di revisione del maggio 2012, questo lieve, ma improprio sbilanciamento preparatorio è stato del tutto superato nel testo definitivo.



**Utile il quadro finale di competenze attese**, che favorisce una visione sintetica del senso pedagogico della scuola dell'infanzia. A questo riguardo si può forse osservare che nella visione delle Indicazioni il bambino della scuola dell'infanzia è orientato essenzialmente a obiettivi di progressiva capacità di espressione e riflessione su quanto costituisce la sua esperienza di sé, del proprio fare, del contesto, ecc..

**Sui vari aspetti e ambiti del fare stesso non è posto alcun obiettivo.** Avrebbe forse avuto senso spendere qualche parola anche su questi aspetti più *diretti*, accanto a quelli di mediazione linguistica e riflessiva.

La felice sintesi pedagogica incentrata sulle **tre parole chiave identità-autonomia-competenza**, ripresa dagli Orientamenti per la scuola materna del '91, è seguita da un quarto riferimento costituito dalla **cittadinanza**, che si riferisce alla dimensione etica e sociale.

È bene veder in primo luogo il profondo legame circolare logico-psicologico fra i primi tre: l'identità porta all'autonomia e questa rafforza l'identità, e allo stesso modo l'acquisizione di competenze alimenta entrambe ed è da esse promossa. Un simile modello pedagogico-psicologico meriterebbe di essere preso espressamente a riferimento per tutto il percorso scolastico.

Il quarto punto è di altra natura e sarebbe stato opportuno distanziarlo dai precedenti.

## La scuola del primo ciclo

### Alfabetizzazione culturale. Indicazioni metodologiche

Il primo ciclo promuove l'alfabetizzazione di base, quale dimensione culturale e sociale che include quella strumentale, da sempre sintetizzata nel leggere, scrivere e far di conto - propria della scuola primaria - e l'accesso alle discipline come punti di vista sulla realtà e come modalità di conoscenza, interpretazione e rappresentazione del mondo - che caratterizza la secondaria di 1° grado.

Naturalmente si tratta nell'insieme di un percorso unitario lungo percorsi di conoscenza progressivamente orientati alle discipline e alle connessioni tra i diversi saperi.



Vengono poi indicati - in *L'ambiente di apprendimento* - alcuni principi metodologici nel rispetto dell'autonomia delle scuole e della libertà di insegnamento:

- valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni;
- attuare interventi adeguati nei confronti delle diversità;
- favorire l'esplorazione e la scoperta;
- incoraggiare l'apprendimento collaborativo
- promuovere la consapevolezza del modo di apprendere
- realizzare attività didattiche in forma di laboratorio.

### Le discipline

Diverse osservazioni meriterebbero le introduzioni alle diverse discipline e i traguardi e i relativi obiettivi.

**Le modifiche rispetto all'edizione del 2007 sono state numerose.**

Va dato atto che lo sforzo di miglioramento è stato visibile, anche dopo la bozza del 30 maggio e ancora, in qualche punto, dopo quella del 23 luglio.

Si può solo osservare che la concreta stesura delle presentazioni delle discipline non è stata impostata secondo criteri strettamente unitari.



Ad esempio la suddivisione della presentazione della disciplina in sottopunti in relazione ai diversi sottogruppi di obiettivi, corrispondenti a diversi ambiti di competenza della disciplina stessa, **figura solo in Italiano**, che costituisce un esempio di qualità e correttezza metodologica di sicura eccellenza.

Anche in **Storia**, la cui presentazione, di grande impegno, risulta particolarmente preziosa per i docenti, figura un'accurata **suddivisione del testo**, che corrisponde alla distinzione in diversi ambiti scientifici e di apprendimento della storia, anche se queste suddivisioni non corrispondono ai raggruppamenti di obiettivi.

**Le altre discipline non presentano un'articolazione delle rispettive introduzioni** nei diversi aspetti (mentre **presentano**, quasi senza eccezioni, una **suddivisione dei vari gruppi di obiettivi**).