



**INDICAZIONI PER IL CURRICOLO
per scuola dell'infanzia e 1° ciclo**



COMMENTO GENERALE

Prima di iniziare questo viaggio all'interno delle Indicazioni, l'ADi ringrazia **Giovanni Campana** per il contributo fondamentale fornito.

Il miraggio dell'essenzialità

Al di là delle dichiarazioni del ministro Fioroni, non si ritrova nelle Indicazioni **nessun chiaro ritorno ai "fondamentali"**. **L'essenzialità e la chiarezza continuano a rappresentare un miraggio.**

Ancora una volta **manca l'indicazione e la selezione di pochi, chiari, forti obiettivi**, capaci di creare nell'opinione pubblica *aspettative non indeterminate* verso la scuola, e nella scuola *responsabilità chiare e verificabili* nei confronti della propria azione. Sarebbe questo il solo modo per avviare un circolo evolutivo virtuoso. Le Indicazioni presentate il 4 settembre non hanno questa forza d'impatto.

Benché i testi siano fondamentalmente *lineari*, lontani dalle assurdità ed esagerazioni di diverse parti delle precedenti *Indicazioni*, si è proseguito nella pratica pedantesca e ambigua dal punto di vista istituzionale - data l'autonomia didattica delle scuole e professionale dei docenti - di entrare in minuziose specificazioni e, più o meno indirettamente, di dire cosa bisogna fare in classe. Lo Stato si fa ancora una volta epistemologo, pedagogo-pedagogista, didatta. Nonostante le cautele, il rischio di una sorta di *pedagogia* e di *didattica di Stato* non è evitato.

In assenza di un'Autorità o Agenzia, autonoma e permanente, per l'elaborazione e l'aggiornamento dei curricula, come è ad esempio in Inghilterra la [Qualifications and Curriculum Authority - QCA](#), si procede con *norme* che sono insieme invasive sul piano pedagogico e metodologico-didattico e inadeguate su quello dei contenuti, i quali mal si conciliano con le ricorrenti improvvisate commissioni ministeriali e richiederebbero invece competenze specifiche ed esperti continuamente all'opera. Il risultato è che **le Indicazioni emanate risultano insieme troppe e troppo poche**. Sono spesso *general-generiche* nella definizione delle competenze da acquisire, che a volte appaiono addirittura intercambiabili fra i gradi scolastici, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di 1° grado.

Le parti del testo

Fanno parte delle Indicazioni:

1. **"Cultura, scuola, persona"**, il documento già reso noto da mesi
2. **"Organizzazione del curriculum"**, una pagina
3. **"Scuola dell'infanzia"**
 - • **presentazione generale**
 - • **presentazione specifica di ciascuno dei 5 "Campi d'esperienza"** (1. Il sé e l'altro, 2. Il corpo e il movimento, 3. Linguaggi, creatività, espressione, 4. I discorsi e le parole, 5. la conoscenza del mondo),
 - • **definizione dei "Traguardi di sviluppo della competenza"** per ciascun campo.
4. **"Scuola del primo ciclo"** (primaria e secondaria di 1° grado esaminate come un tutto unico)
 - • **presentazione generale**
 - • **presentazione di ciascuna delle 3 aree disciplinari** (1. Area linguistico-artistico-espressiva, 2. Area storico-geografica, 3. Area matematico-scientifico-tecnologica), unificate per scuola primaria e secondaria di 1° grado
 - • **presentazione**, all'interno di ciascuna area, **delle singole "discipline"**, le stesse per la scuola primaria e secondaria, presentate in "continuità", senza

nessuna separazione. Esse sono: *Italiano, Lingue comunitarie, Musica, Arte e Immagine, Corpo, movimento e sport* (tutte ricomprese nell'area linguistico-artistico-espressiva); *Storia, Geografia* (ricomprese nell'area storico-geografica); *matematica, scienze naturali e sperimentali, tecnologia* (ricomprese nell'area matematico-scientifico-tecnologica)

- • **“Traguardi di sviluppo della competenza”, per ciascuna disciplina**, posti al termine di due tappe : **1^) alla fine della Scuola Primaria, 2^) alla fine della Secondaria di 1° grado**
- • **“Obiettivi ” per ciascuna disciplina**, da raggiungere al termine di 3 tappe: **1^) alla fine del terzo anno della Primaria, 2^) alla fine del quinto anno della Primaria, 3^) alla fine del terzo anno della Secondaria di 1° grado.**

Complessivamente **111 pagine**.

Le osservazioni dell'ADi: non una critica “contro”, ma “per” una positiva sperimentazione

Di seguito forniamo una serie di osservazioni che, nello stile dell'ADi”, si ispirano alla ricerca di una *visione strategica* della scuola, aperta a quanto avviene negli altri paesi, e hanno la caratteristica della propositività. In questo senso ci auguriamo che possano essere di aiuto alle scuole che si apprestano ad avviare la sperimentazione biennale.

CULTURA, SCUOLA, PERSONA

Considerazioni generali

Sarebbe stato logico definire la natura di questo documento- *Introduzione, Premessa, Principi generali* - (anche il CNPI, nel prescritto parere, non può che definirlo genericamente "documento"). E' evidente che esso intende individuare i principi e gli orientamenti culturali e pedagogici che devono ispirare le *Indicazioni per il Curricolo*, ma anche, più in generale, l'azione della scuola e delle scuole. Esso costituisce, come le successive *Indicazioni*, un **allegato al D.Lgvo 59/04 e alla L. 53/03**, che rimangono in vigore, **ma non vi è nessun riferimento a queste norme**, poste a fondamento dei curricula. L'effetto che risulta da questo silenzio non è un ovvio rimando alle norme primarie di cui il documento è esplicativo in quanto allegato, ma piuttosto di aggiungersi ad esse. In effetti, se non il tema della persona, centrale nella L.53/03, e quello della cittadinanza, anch'esso deducibile dalla legge, **la mission della scuola**, tanto suggestiva quanto eccessiva, di essere **luogo di elaborazione di un nuovo umanesimo è un portato esclusivo**, non necessariamente condivisibile, **di questo documento**.

Commento ai singoli paragrafi

Alcune osservazioni di merito sul testo. Programmaticamente significativi i **titoli dei paragrafi**:

- • **La scuola nel nuovo scenario**
- • **Centralità della persona**
- • **Per una nuova cittadinanza**
- • **Per un nuovo umanesimo**

La scuola nel nuovo scenario

Il motivo dominante è dato dalla dimensione del cambiamento continuo che caratterizza la società odierna e dall'essere ormai ogni territorio, " *un microcosmo che su scala locale riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali*". In tale contesto l'obiettivo della scuola " *è quello di formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale*". Si individuano pertanto "**finalità specifiche**" della scuola. Queste - per essere *finalità* - **sembrano piuttosto incomplete e non organiche**:

- "**offrire agli studenti 'occasioni di apprendimento' dei saperi e dei linguaggi culturali di base**" (l'idea di "*formare saldamente*" comprende un aspetto di sistematicità, che non va d'accordo con "*offrire occasioni*", che è espressione debolissima, anche se mira a impedire una visione puramente *trasmissiva* dell'insegnamento);

- - "**apprendere a selezionare le informazioni**";
- - **elaborare "metodi e categorie" per orientarsi negli "itinerari personali"**;
- - **favorire l' "autonomia di pensiero"**.

In un testo del genere **le finalità della scuola avrebbero dovuto essere indicate in modo univoco, essenziale, organico**, se si ritiene che sia importante orientare ad esse le scuole.

Centralità della persona

Il tema della "*Centralità della persona*" ruota attorno all'idea di singolarità dell'identità di ognuno nei suoi vari aspetti: "fasi di sviluppo", "capacità e fragilità", aspetti "cognitivi, affettivi, corporei, estetici, etici, spirituali" (il termine "*spirituale*", data la forte polisemia, risulta ambiguo, se non precisato, ma un recente conformismo impedisce di porre la questione). Ovviamente la persona è vista anche nella rete di relazioni e nei "legami di gruppo".

Colpisce la **raccomandazione ai docenti di definire "le loro proposte" didattiche in relazione costante con "i bisogni fondamentali e i desideri dei bambini e degli adolescenti"**.

Il forte riferimento ai " *desideri dei bambini e degli adolescenti*" non è, a nostro avviso, espressione di rispetto della centralità della persona, ma, piuttosto, **spia di una pervasiva tendenza** del nostro tempo **secondo cui l'esser limitati in qualcosa riduce le potenzialità invece che, entro giuste misure, aumentare la capacità di autoregolazione**. L'idea di centralità della persona non è posta, crediamo, nella giusta polarità con quelle di

integrazione e socializzazione , che comportano necessariamente anche un aspetto *adattativo*. **Che l'insegnante progetti l'azione didattica in relazione ai desideri degli alunni non va bene!**

La nuova cittadinanza

È posto l'impegno a "insegnare le regole del vivere e del convivere". Il discorso si apre a più dimensioni: si tratta di "partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale".

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

La presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse deve trasformarsi in un'opportunità per tutti". Questo impegno è costantemente richiamato nelle Indicazioni per il curricolo.

Per un nuovo umanesimo

Di fronte all'"attuale condizione dell'uomo planetario, definita dalle molteplici interdipendenze fra locale e globale", "fra il microcosmo personale e il macrocosmo dell'umanità e del pianeta" , "la scuola deve educare alla consapevolezza e alla responsabilità nei confronti del futuro dell'umanità ". A tale scopo "è quindi decisiva una nuova alleanza fra i saperi in grado di delineare la prospettiva di **un nuovo umanesimo**".

Quello che maggiormente non torna in questa visione è che "l'elaborazione dei saperi necessari per comprendere l'attuale condizione dell'uomo planetario" sia affidata tutta alla scuola: "oggi la scuola italiana può proporsi concretamente un tale obiettivo". In funzione di una visione così alta, **tutta l'impostazione risulta sovradosata**: la scuola avrebbe l'obiettivo di "ricomporre i grandi oggetti della conoscenza - l'universo, il pianeta, la natura, la vita, l'umanità, la società, il corpo, la mente, la storia - in una prospettiva complessa, volta a superare la frammentazione delle discipline e a integrarle in *nuovi quadri d'insieme*".

Una scuola che forgia non solo lo scolaro, ma l'essere umano nella sua complessità!

E' interessante riflettere sul fatto che tanto più - in modo ormai evidente a tutti- la scuola perde questa capacità forgiativa non solo e non tanto per i suoi demeriti quanto per le trasformazioni e l'ampliamento delle occasioni e dei modi di apprendere al di fuori di essa, tanto più si ostina a rivendicarla. E questo in modo bipartisan perché tale afflato non mancava di certo nei PECUP.

Si tratterebbe solo di velleitarismo se non fosse che invece dell'uomo nuovo nasce l'uomo analfabeta. La macroscopica differenza dei livelli di apprendimento fra varie parti di Italia, messa ora in evidenza non solo dalle indagini PISA ma anche da quelle INVALSI, non sembra essere stata fra le preoccupazioni degli estensori di questo documento.

L'ORGANIZZAZIONE DEL CURRICOLO

Tutto "*persona*", niente "*personalizzazione*"

Salta agli occhi per prima cosa la **scomparsa** del "*Profilo educativo, culturale e professionale dello studente*", degli "*obiettivi formativi*" accanto a quelli "*specifici*", delle "*unità di apprendimento*", dei "*piani di studio personalizzati*", del "*portfolio delle competenze*", in pratica l'intero tentativo delle precedenti *Indicazioni Nazionali* di impostare la pratica della "*personalizzazione*".

Essa si poneva per alcuni versi in polemica distinzione con la precedente *tradizione* programmatrice: la "*personalizzazione*" e non l' "*individualizzazione*" , le "*unità di apprendimento*" e non le "*unità didattiche*", i "*piani di studio personalizzati*" e non la *programmazione* . Nessun rimpianto per la sparizione delle buro-pedagogiche soluzioni proposte dal ministero Moratti, così come delle sei "*educazioni*", ma la liquidazione del tema della *personalizzazione* richiede almeno qualche pronunciamento che lo motivi.

Il richiamo alla specificità delle situazioni individuali non manca nelle varie sezioni delle nuove *Indicazioni* - soprattutto con riferimento alle *diverse provenienze culturali* degli alunni, oltre che alle situazioni di *disabilità* - ma il tema specifico delle *difficoltà di apprendimento* e della *personalizzazione* dell'azione didattica in rapporto ad esse, così come in rapporto alle *eccellenze*, risulta estremamente debole.

E' bene qui sottolineare che la ***personalizzazione*** è uno dei temi educativi cruciali nell'agenda internazionale.

Basti citare a questo proposito la pubblicazione OCSE /CERI del 2006 *Schooling for Tomorrow. [Personalizing Education](#)*, di cui si riportano nel download i sommari in inglese e francese.

Nella pubblicazione citata, l'inglese **David Miliband**, che è stato "*Schools Standards Minister*" nel governo di Tony Blair, e attuale ministro degli esteri nel governo di Gordon Brown, pone la ***personalizzazione*** dell'apprendimento nel contesto di tre grandi sfide:

- 1) il perseguimento contestuale e forte dell'eccellenza e dell'equità,
- 2) la combinazione di flessibilità e rendicontazione dei risultati,
- 3) l'esigenza che tutti i servizi pongano al centro la persona.

Miliband delinea **cinque componenti della personalizzazione**:

- 1) *una dettagliata conoscenza dei punti forti e deboli dei singoli studenti* , che comporta l'uso della **[valutazione per l'apprendimento](#)** nonché di dati e colloqui per diagnosticare i bisogni di apprendimento di ciascuno studente,
- 2) *l'uso di strategie didattiche differenziate*,
- 3) *la possibilità per gli alunni e le famiglie di operare opzioni all'interno del curricolo* , con differenziazione dei percorsi,
- 4) *un approccio radicalmente diverso dell' organizzazione della scuola e della classe* che tengano conto dei diversi progressi degli studenti,
- 5) *interventi della comunità locale, delle amministrazioni locali e dei servizi sociali a sostegno delle scuole.*

Rispetto a tutto questo, le Indicazioni sono del tutto lontane, incapaci di assumere la *personalizzazione* nel suo carattere di sfida storica per tutti i sistemi scolastici dell'Occidente. Eppure si tratta di una polarità fortissima tra due emergenze entrambe irrinunciabili: 1) *umentare l'inclusione nei processi di apprendimento* - dedicando tempo, intelligenza, risorse per ridurre drasticamente l'insuccesso, 2) *umentare la qualità e perseguire livelli alti per tutti coloro che ne hanno le potenzialità.*

Come riformare veramente la scuola non partendo di qui?

La questione della *continuità* fra primaria e secondaria

Un altro elemento di forte cesura rispetto alle precedenti Indicazioni è dato dal problema della *continuità-discontinuità* tra *Scuola Primaria* e *Scuola Secondaria di 1° grado* . L'impostazione precedente operava nettamente

la scelta della *discontinuità* (in termini addirittura rudi e impostando una concezione della secondarietà del tutto eccessiva e scarsamente fondata). Le nuove Indicazioni danno per scontata una totale assenza del problema e il **Primo Ciclo - Primaria e Secondaria di 1° grado - è posto come qualcosa di unico, più ancora che unitario.**

Ora è noto che nel nostro paese, ma non solo, la scuola media costituisce probabilmente il segmento più problematico di tutto il percorso di studi. Una scuola dove il 40% degli alunni esce con "sufficiente" (cioè in realtà con gravi lacune), e che vede i propri alunni un anno dopo la licenza media ottenere risultati disastrosi nelle indagini internazionali (OCSE/PISA) richiederebbe un rigoroso ragionamento sulla sua attuale organizzazione, e sulla **frattura reale** che esiste **tra scuola elementare e media, dovuta in primo luogo a una formazione degli insegnanti totalmente diversa e a un'organizzazione delle cattedre assolutamente differente.**

La *continuità*, per molti aspetti condivisibile, **non la si ottiene semplicemente "occultando" la forte discontinuità esistente.** L'unico tentativo di blanda *continuità* che oggi si conosca è dato dagli *Istituti Comprensivi*, nati nel 1994 con la legge n. 97 (Nuove disposizioni per le zone montane), successivamente diffusi, con altri provvedimenti di legge, su tutto il territorio nazionale. Su questi istituti però, non si è mai fatta nessuna verifica- come avviene per tutte le sperimentazioni in questo paese- per potere valutare, dati alla mano, difficoltà, fallimenti o positive prospettive.

LE INDICAZIONI PER LA SCUOLA DELL 'INFANZIA

La presentazione generale

Un sistema integrato

In apertura della presentazione della *Scuola dell 'infanzia* è impossibile non cogliere, nel richiamo e nella "equilibristica" definizione del rispettivo apporto storico di ordini religiosi e parrocchie da un lato ed enti locali dall'altro, una stucchevole preoccupazione politica, mentre **non si affronta il tema, maturo da tempo, della progressiva unificazione fra scuole comunali e statali attraverso il processo di decentralizzazione.**

In assenza di questo processo si sta assistendo da anni alla lenta agonia di tante gloriose scuole comunali.

Le finalità

Sono riprese le tre grandi coordinate degli autorevoli *Orientamenti del '91*:

- **identità,**
- **autonomia,**
- **competenza,**
- cui si aggiunge la **cittadinanza**, cioè una coordinata che esce di per sé dalla coerenza logica delle altre tre e che potrebbe forse entrare come dimensione della socialità.

Quanto alle indicazioni relative alla "**Competenza**" si ha l'impressione che i traguardi posti siano in più punti sovradosati in termini di metacompetenze (es. *riflettere sull'esperienza* ", ripreso in diversi modi nel testo). Un'impressione che riguarda in generale tutta l'impostazione della Scuola dell 'infanzia, presentata come "*contesto di relazione di cura e di apprendimento*", **ma** con un '**accentuazione troppo netta dell'apprendimento.** Accentuazione peraltro non scevra da contraddizioni. A fronte delle aspettative alte sopra indicate, il testo induce infatti l'impressione che qualunque intervento educativo *diretto* possa quasi rovinare - roussoianamente - i processi di crescita del bambino. Sarebbe quindi auspicabile una visione meglio calibrata, che ponesse in modo più aperto, il duplice criterio di *assecondare* e insieme *guidare* la *buona crescita* del bambino.

I bambini , le famiglie e gli ambienti di apprendimento

Poche rapidissime osservazioni.

1) Sui **genitori**. Si pretende che gli insegnanti "*aiutino i genitori a prendere più chiaramente coscienza della responsabilità educativa che è loro affidata*". In questo modo si pongono gli insegnanti su un piano improprio, dal momento che la titolarità educativa primaria è precisamente dei genitori. Conviene osservare piuttosto che la collaborazione tra insegnanti e genitori, sempre più importante e sempre più prevista dai documenti normativi, ma sempre meno chiara quanto ai rispettivi ruoli, richiede che lo statuto dei docenti sia rivisto in relazione a questo aspetto, troppo affidato alla loro buona volontà.

2) Sul **tempo**. Sarebbe importante per il bambino prevedere, oltre al rispetto dei suoi tempi evolutivi, una suddivisione e alternanza di azioni e momenti che sviluppino la capacità di differenziare tempi e situazioni con i loro diversi registri, e di accordarsi a *ritmi anche non spontanei* diversi dai propri, a fronte della contraddittoria e disorientante esperienza del tempo di molti bambini di oggi come *continua frammentazione* e insieme *flusso indifferenziato* .

I campi di esperienza

Quali sono

Rispetto ai corposi *Orientamenti* del '91, è presentato un testo molto più agile, che individua **cinque campi d'esperienza**.

Di seguito titoli e sottotitoli:

- **Il sé e l'altro** (*Le grandi domande, il senso morale, il vivere insieme*)
- **Il corpo in movimento** (*Identità, autonomie, salute*)
- **Linguaggi, creatività, espressione** (*gestualità, arte, musica, multimedialità*)
- **I discorsi e le parole** (*Comunicazione, lingua, cultura*)
- **La conoscenza del mondo** (*Ordine, misura, spazio, tempo, natura*)

Una considerazione generale

I *Traguardi* proposti per ciascun "campo" articolano **eccessivamente consapevolezza e capacità di riflessione**. **Non è posto invece in modo esplicito il tema** della percezione positiva di sé, cioè dell' **autostima**, che, soprattutto a questa età, è un fatto assolutamente centrale su cui è molto importante vigilare e lavorare.

Alcune considerazioni specifiche

Ci si limita qui solo ad alcuni campi

Il sé e l'altro

Che il campo riferito a *Il sé e l'altro* (sottotitolo *Le grandi domande, il senso morale, il vivere insieme*) sia centrato sulle grandi domande esistenziali - l'inizio e la fine della vita, l'origine del mondo, l'esistenza di Dio - domande su cui insegnanti e genitori dialogano "per *convenire come aiutare ciascun bambino a trovare risposta* (!). in coerenza con le scelte della sua famiglia", dà francamente l'impressione di trasformare la scuola in qualcosa che la scuola non è.

Il buon senso professionale degli insegnanti, e in particolare degli insegnanti della scuola dell'infanzia, è sempre stato più che sufficiente a orientare i bambini ai valori delle loro famiglie e alla loro serena maturazione sui significati e gli interrogativi dell'esistenza. Tutto ciò che supera questo sicuro presidio è sospetto.

Linguaggi, creatività, espressione

Nel campo "*Linguaggi, creatività, espressione*", si ripropone la pretesa di un livello eccessivo di *consapevolezza e analisi*.

La forte indicazione relativa all'incontro del bambino con l' *opera d'arte* fino a prevedere, nei *Traguardi*, lo sviluppo di "interesse (.) per la fruizione e l'*analisi* dell'opera d'arte", appare francamente sproporzionato. Sarebbe stato più appropriato parlare di immagine, *anche* artistica.

I discorsi e le parole

Così il campo "*I discorsi e le parole*" è inficiato da pretese eccessive: "Riflette sulla lingua, confronta lingue diverse, riconosce, apprezza e sperimenta la pluralità linguistica e il linguaggio poetico."

Mancano invece (nonostante un debole riferimento al *giocare* con la lingua) espliciti riferimenti alla pratica di *filastrocche, conte, poesiole, canzoncine*, così importanti nell'acquisizione del gusto della parola e nella sua *penetrazione* (anche affettiva, grazie al gioco delle rime e dei ritmi) e alla interiorizzazione di strutture, anche e proprio per via inizialmente del tutto inconsapevole (anche con effetti di *propriocezione* e rafforzamento del sé, ecc.).

Va segnalata la precisa indicazione di far entrare nella scuola d'infanzia *la parola scritta*, scelta già diffusa ma anche molto delicata, sia per le forti differenze tra i bambini nella conoscenza di essa, sia per il rischio di un trascinarsi da parte di gruppi di genitori verso forme di anticipazione della scuola primaria, che sono da evitare.

La conoscenza del mondo

Ne "*La conoscenza del mondo*" ci troviamo davanti addirittura a un bambino che osserva "i fatti del mondo" "*confrontando le proprie ipotesi con le interpretazioni proposte dagli adulti*" (!).

In conclusione

Si ha l'impressione di una scuola dell'infanzia **centrata più sugli aspetti intellettuali che derivano dal fare, che** - prima di tutto - **sul fare stesso** nelle sue ricche fondamentali articolazioni. Un *fare* che, invece di avere un suo statuto di compiutezza e autonomia, risulta *troppo direttamente ancillare* rispetto agli aspetti di riflessione.

LA SCUOLA DEL 1° CICLO

L'analisi che presentiamo non è sistematica, poiché l'esame, anche sommario, di tutte le aree e discipline con le relative presentazioni e indicazioni di traguardi e obiettivi, avrebbe dilatato oltre misura le dimensioni di queste osservazioni.

Presentazione generale

Primaria e Secondaria di 1° grado sono semplicemente "il primo ciclo dell'istruzione e" senza alcuna distinzione che non sia la progressiva articolazione dei *Traguardi* (al termine della scuola e primaria e della secondaria di 1° grado) e degli *Obiettivi* (al termine della terza e quinta classe primaria e delle terza classe secondaria di 1° grado).

La presentazione generale si sviluppa in **4 sezioni**:

- • **Il senso dell'esperienza**
- • **L'alfabetizzazione culturale di base**
- • **La cittadinanza**
- • **L'ambiente di apprendimento**
- • **Discipline e aree disciplinari**

Alcune considerazioni su queste quattro sezioni

Il senso dell'esperienza

Nella sezione "*Elaborare il senso dell'esperienza*" si delineano diversi

importanti aspetti educativi e maturativi. Sorprende in qualche modo l'indicazione di "*seguire con attenzione il formarsi dell'identità di genere*", che mette i docenti in una posizione per alcuni aspetti impropria, quando sarebbe piuttosto necessario un richiamo forte verso lo *stato di benessere degli alunni*, cogliendo le frequenti situazioni di disagio, quali che siano, con il compito di affrontarle con gli alunni e con i loro genitori.

Nel [7° rapporto UNICEF](#) sullo stato del benessere dei bambini nei paesi ricchi, l'Italia risulta avere ancora molto da fare a questo riguardo.

Cittadinanza

Il tema dei *diritti di cittadinanza*, connesso anche con quello dell'*intercultura*, attraversa ampiamente e connota tutte le Indicazioni, intrecciandosi con quello dell'apertura e della pratica collaborativa e comunicativa. Si segnala, però, che al chiaro richiamo a imparare a "riconoscere e rispettare i valori sanciti dalla *Costituzione*" (ripreso nell'*Area storico-geografico*) non fa riscontro nessuno specifico *Obiettivo* e *Traguardo*.

Pur condividendo appieno che i valori si apprendono soprattutto praticandoli, se ci si limita solo alla pratica c'è il rischio del configurarsi di una scuola connotata da un positivo *atteggiamento educativo*, nel quale sono continuamente richiamati i principi di *collaborazione, rispetto, apertura alla diversità culturale e personale*, ecc., ma **debole sul piano dei contenuti conoscitivi** che sostengono e fondano quei valori (La costituzione italiana, la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, la Convenzione sui diritti dell'infanzia): una scuola che rischia di non dare nessuna adeguata formazione culturale su questo terreno, che è invece, nell'epoca presente, di fondamentale importanza.

"L'alfabetizzazione culturale di base": una dichiarazione programmatica sospesa nel vuoto

Il solenne impegno a "*Promuovere l'alfabetizzazione culturale di base*", ampiamente propagandato dal ministro, si scontra con l'*estensione in orizzontale del successivo quadro delle discipline*, tutte con i loro aspetti di patrimonio culturale, le loro valenze intellettuali, **senza distinzioni di priorità, senza nessuna indicazione chiara e forte di**

quelle che forniscono le **competenze chiave**, quelle competenze, cioè, che *tutti* devono *necessariamente e indispensabilmente* padroneggiare, e che un tempo (ma siamo sicuri che non siano più attuali?) erano sintetizzate in "leggere, scrivere e far di conto"

Le Indicazioni lasciano pertanto aperto un problema che non si è mai finora esplicitamente dibattuto all'interno della scuola italiana, forse per le forti ricadute sul personale docente: se non sia da abbandonare l'antico mito di un unico statuto per tutte le discipline.

Noi riteniamo che per affrontare la sfida storica di contemperare "equità ed eccellenza" nella scuola di tutti, **occorra** percorrere la strada che altri paesi, in particolare quelli anglosassoni, da tempo hanno intrapreso, che consiste nell' **operare la seguente distinzione**:

1) da un lato le "**discipline per la padronanza**", fondate su schemi *cognitivo-operativi* e su *precisi corpus di conoscenze* che *devono* essere **posseduti da tutti** sino alla piena padronanza. In questi ambiti, grossolanamente si collocano le **competenze linguistiche, matematiche e scientifiche**

2) dall'altro - con una definizione che non presume di essere rigorosa - "**discipline orientative e autorientative centrate sull'esperienza di sé mediante un fare significativo**", le quali dovrebbero avere valore esperienziale/attitudinale (anche se, ovviamente, si tratta di campi che offrono formidabili riferimenti propriamente culturali). Le **attività grafico pittoriche**, quelle **musicali**, oltre a quelle riferite allo **sport** e al **movimento**, dovrebbero essere giocate su un "*fare significativo*" e non sull' *apprendimento per la padronanza*, fondato su schemi *cognitivo-operativi* rigorosi, in modo che la focalizzazione sugli schemi *cognitivo-operativi* e sugli *argomenti forti di studio* sia concentrata sulle discipline del primo tipo e sia *effettiva e tenace*. L'obiettivo di questa seconda fascia di apprendimenti dovrebbe essere quella di **appassionare gli alunni**.

Basti per tutti un esempio. Oggi l'insegnamento scolastico della **Musica** ha nella maggioranza dei casi l'effetto di disamorare i ragazzi anziché avvicinarli e appassionarli a questa sublime forma artistica. Ma non solo la musica.

Uno specchio triste di questa situazione è rappresentato dall'esame di terza media, in cui ci si rende conto di quanto la scuola degli undicenni-quattordicenni sia colpita dalla maledizione di Mida: qualunque cosa la scuola arrivi a toccare deve diventare l'oro della pura attività intellettuale, persino il ragazzino con una stupenda disciplina del movimento è costretto a sostituire l'attività con parole dotte e appropriate (in vista dell'esame certi docenti di Scienze Motorie - "*scienze*" *motorie* ! - sacrificano diverse ore di attività fisica per fare *teoria*).

Nell'attuale Secondaria di 1° grado non ci sono discipline che non siano materia di studio teorico.

Il fatto è che **l'estensione in orizzontale riduce quella in verticale, ossia l'approfondimento e l'innalzamento del livello**. Così **la nostra scuola**, ponendo obiettivi formativi completi e molto "raffinati" (consapevolezze ecc.) per *tutte* le discipline, senza distinzioni e chiare priorità, **ha finora fallito nel consolidamento dell'alfabetizzazione culturale di base**, come dimostrano le indagini internazionali. **Purtroppo le nuove indicazioni non sono tali da produrre una svolta significativa e realistica**.

Va infine sottolineato come anche la **valutazione** dovrebbe essere radicalmente diversa per le discipline del primo tipo (sopra elencate) rispetto a quelle del secondo tipo. **Solo le prime** devono essere **periodicamente soggette anche a valutazioni esterne nazionali**.

L'ambiente di apprendimento

Ancora confusi i ruoli

In questa sezione si danno indicazioni metodologiche di fondo. Va ribadito che è importante e necessario a questo riguardo sciogliere la persistente **confusione** dei ruoli **fra amministrazione statale, autonomia professionale dei docenti e autonomia delle singole scuole**, in modo che lo **Stato** prenda finalmente sul serio il compito e la responsabilità di stabilire i **traguardi** e solo quelli, insieme a precise modalità di valutazione dei medesimi, e che sia invece compito e **responsabilità della scuola autonoma e dei docenti** elaborare **le vie per raggiungerli**. L'innescò di un processo di *autoregolazione selettiva sulla base di chiare e forti aspettative dell'utenza*, che è l'unica possibilità di un sistema scolastico di rinnovarsi, non può partire fino a che lo Stato - il potere politico - continuerà a sfuggire alla responsabilità di *indicare pochi, chiari obiettivi assolutamente fondamentali*, abbandonando del tutto ogni confusione di ruoli.

Nel merito

Quanto al merito delle *indicazioni metodologiche* non si ha in generale nulla da eccepire :

- • *ancorare i nuovi apprendimenti alle esperienze e alle conoscenze dell'alunno;*
- • *favorire l'esplorazione e la scoperta;*
- • *incoraggiare l'apprendimento cooperativo;*
- • *promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere (metacognizione, apprendere ad apprendere);*
- • *realizzare percorsi in forma di laboratorio.*

Non sembrano presenti, però, aspetti riferibili a quella condizione antica, oggi molto sottovalutata, che consiste nel **consolidamento degli apprendimenti a mano a mano conquistati. E' questo che più di ogni altra cosa consente quella *interiorizzazione in profondità delle strutture apprese*, dalla quale soltanto possono scaturire la *padronanza* (compresi automatismi e semiautomatismi), dunque *la consapevolezza, la riflessione, il trasferimento ad altri contesti*. **Questo aspetto** preziosissimo, a parte l'essere o meno menzionato, **non sembra congeniale all'impostazione generale delle Indicazioni**. D'altro lato anche lo *studio*, come *studio di argomenti su testi, da comprendere, apprendere ed esporre organicamente*, non è mai proposto in questi termini piani e chiari, in favore di elaborazioni e forme di studio selettive e interpretative che siano già sempre un gradino più in su. Forse entrambi gli aspetti - **studio e consolidamento** - suonano sospetti, quasi a sottendere in essi una componente *ripetitiva e mnemonica*, del tutto "fuori moda". Entrambi, oltretutto, **richiedono dispendio di tempo**, mentre l'eccessiva quantità di aspetti e situazioni di apprendimento suggerite per ogni disciplina nelle *Indicazioni* riduce i tempi per approfondimenti e ripetizioni. **Così per creare bambini e ragazzi che scoppiano di consapevolezza, si rischia di coltivare analfabeti.****

Discipline e aree disciplinari

Due fatti da segnalare:

- **il raggruppamento delle Discipline in Aree Disciplinari**, che ha lo scopo di favorire la gradualità del *passaggio al disciplinare*. Ma, se questo ha un senso all'interno della *Primaria*, risulta del tutto astratto e privo di effetti nella *Secondaria di 1° grado*, la cui organizzazione è fondata su discipline ben distinte e affidate a docenti diversi in un quadro orario sostanzialmente rigido. Ad esempio, *Italiano*, essendo stato inserito nell'*Area linguistico-artistico-espressiva*, si trova associato ad *Arte e immagine, Musica e Corpo, movimento e sport*, ma, di fatto, nella *Secondaria di 1° grado* sarà molto più vicino a *Storia e Geografia*, affidate all'insegnante di *Lettere*. Le cose andranno perciò per conto loro rispetto alle Indicazioni.
- **per ogni disciplina vi è un'unica presentazione** che unifica e distingue aspetti e prospettive dei vari apprendimenti con più o meno puntuali riferimenti a *Primaria e Secondaria*. Una scelta che permette effettivamente una visione più coerente e armonica dello sviluppo degli apprendimenti.

Un questione particolare: l'inclusione di Italiano nell'area linguistico-artistico-espressiva

La presentazione dell' *Area linguistico-artistico-espressiva* merita di essere ulteriormente discussa. Questo l'incipit:

"L'apprendimento delle lingue e dei linguaggi non verbali si realizza con il concorso di più discipline: Lingua Italiana, Lingue comunitarie, Musica, Arte e Immagine, Corpo, movimento e sport".

Come si vede, le **lingue** e i **linguaggi non verbali** sono **presi insieme**: essi costituirebbero infatti un' *"area sovradisciplinare"* che trova *"una comune matrice nell'esigenza comunicativa dell'uomo"*, il quale ha sempre utilizzato i *"linguaggi verbali, iconici, sonori"* - e *"il linguaggio del corpo"* (mimo, ecc.) - per *"narrare e descrivere spazi, personaggi, elaborare idee, rappresentare sentimenti comuni"*.

Naturalmente *"la dimensione trasversale e quella specifica di ogni disciplina vanno tenute insieme presenti"*, ma ciò su cui si insiste sono *"la scoperta delle potenzialità comunicative ed espressive"* delle varie discipline, la *"traduzione da un codice all'altro"*, la *sperimentazione della "commistione di più linguaggi attraverso(.)la produzione di ipertesti"*, la *riflessione sul fatto che "nella comunicazione espressiva, ma anche in quella funzionale, propria della realtà quotidiana, i vari linguaggi si supportano e si integrano per "creare forme di comunicazione potenziata"*.

Nel '98 il documento berlingueriano su *"I saperi essenziali"* esprimeva molto enfaticamente **tesi** che sarebbe giusto definire **estremistiche e molto confuse** in tema di rapporti **tra verbale e non verbale** e **che qui sembrano riecheggiare**. Sarebbe pertanto **lecito essere preoccupati, senonché** si constata che **Traguardi e Obiettivi di Italiano** della *Primaria e della Secondaria di 1° grado* **sono specifici di Italiano**: non c'è traccia di

riferimenti ai linguaggi non verbali o alle discipline *Musica, Arte e Immagine Corpo, movimento e sport*, (solo un sobrio riferimento nella presentazione generale di *Italiano* e, nei *Traguardi* della Secondaria di 1° grado, la produzione di "semplici ipertesti, utilizzando in modo efficace l'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori" - assente però negli *Obiettivi* corrispondenti!). Lontana, dunque, l'evocazione di un' "area sovradisciplinare" generata dalla comune matrice dei linguaggi verbali e non verbali. Due impostazioni non coerenti. E' giusto chiedersi se si tratti di una consapevole concessione a diverse anime all'interno della commissione o se sia l'eccesso di introduzioni e presentazioni a creare problemi di gestione della coerenza.

Benché la **specificità degli Obiettivi di Italiano non induca confusioni**, dalla presentazione dell' *Area linguistico-artistico-espressiva* gli insegnanti potranno ugualmente trarre la suggestione, propria di una sensibilità diffusa, che ciò cui soprattutto si dovrebbe puntare sia una specie di fusione, una commistione di verbale e non verbale, *con l'esito possibile di un'ottica formativa in cui la lingua non cerca abbastanza fortemente le proprie potenzialità*, l'essere un' *autonoma e "potente" forma di rappresentazione del pensiero* nelle molteplici dimensioni del ragionare, del sentire, del percepire, dell'immaginare, ecc. (modellando largamente il pensiero stesso).

Vale la pena perciò di ricordare che l'apprendimento del linguaggio avviene secondo una fortissima specificità, con un processo di **differenziazione rispetto ai linguaggi non verbali** (che si può definire di *secondarizzazione* dell'espressione-comunicazione per contrapposizione alla *primarietà* del non verbale). Ed è proprio al fine di guidare il bambino nel modo più efficace in questo processo di differenziazione e specificazione che risulta di grande importanza, nell' *apprendimento della lingua*, il *concorso del non verbale* nelle *prime* fasi di sviluppo dell'età evolutiva, quando il soggetto in cui il linguaggio verbale si struttura presenta ancora funzioni *poco differenziate* (ad esempio quelle cognitive e quelle affettive). Ma il compito del linguaggio verbale è precisamente quello di differenziarsi sempre di più, fino ad acquisire il *potere di distanziarsi dal contesto comunicativo* presente per divenire, senza alcun supporto di altri linguaggi e riferimenti, *contesto a se stesso*. **A raggiungere tale vertice di autonomia**, come si sa, è essenzialmente la struttura comunicativa della **lingua scritta**, una tecnologia sorta faticosamente molti millenni dopo il linguaggio verbale, e di tale potenza da *colonizzare* la stessa *lingua orale* da cui era nata, potenziandola infinitamente. *Questa lingua in grado di dire qualunque cosa* senza ricorrere a supporti - è la lingua dell'insegnante e deve diventare la lingua del futuro adulto: cittadino, consumatore, operatore nei vari campi, fruitore di servizi, elettore, ecc. (si veda il richiamo alla parola nella sezione "Per una nuova cittadinanza"). Una lingua che, anche nella forma orale è - al di fuori del parlato strettamente conversazionale - strutturata fortemente sulla lingua scritta, come percepiamo ascoltando ad esempio le spiegazioni di qualunque operatore dei vari campi tecnico-professionali). In relazione alla maturazione dell'autonomia della lingua il rapporto con il non verbale diviene, proprio in virtù della piena differenziazione, ricchissimo ed estremamente produttivo, e *con un rapporto rovesciato rispetto alla fase iniziale* in cui esso emergeva buon ultimo nel bambino di pochi anni, dopo che le funzioni comunicative non verbali erano già molto avanzate.

Che nei *Traguardi* il richiamo al rapporto con i linguaggi iconici e sonori sia posto - timidamente - solo alla fine, sembra rappresentare questa consapevolezza.

Obiettivi e Traguardi sono organici e pertinenti. Indicano però molte, troppe situazioni di apprendimento e relative abilità e capacità: si ha motivo di temere che l'allargamento in senso orizzontale vada, come sempre, **a scapito** della direzione verticale **della profondità e del consolidamento** (con il possibile effetto - di questo non si avverte alcuna preoccupazione nelle Indicazioni - che i nostri ragazzi rimangano in Europa tra i meno abili nell'uso della loro lingua materna (mentre non si sa - se ne può dubitare - se siano i più bravi nella *commistione* dei linguaggi).

Conclusione: un traguardo ancora lontano

Sul complesso delle aree e discipline si può dire che *Traguardi* e *Obiettivi* sono accurati, ma che la presentazione prima delle aree, poi delle discipline, porta in più punti a dire più del necessario e ad assumere posizioni non necessariamente univoche.

In generale esce da questi documenti **l'immagine di un bambino e di un adolescente molto versatile**, passato certamente attraverso una grandissima quantità di situazioni di apprendimento significative e quindi ricco di esperienze intellettuali, **ma non altrettanto padrone di schemi cognitivo-operativi consolidati**.

L'impressione è che il ventaglio delle proposte sia troppo esteso in senso orizzontale, a scapito della profondità, così da rendere **ancora una volta irraggiungibile**, a noi pare, **l'obiettivo di portare tutti alla padronanza delle competenze essenziali**, che è la grande sfida che la scuola di massa non ha ancora vinto.

Un test per gli insegnanti

per sapere se un insegnante della scuola dell'infanzia, o elementare o media, ha le competenze per sperimentare le nuove "Indicazioni per il curricolo"

Sei in grado di sperimentare le nuove Indicazioni?

Cara/o insegnante,

Come sai il 4 settembre 2007 il ministro Fioroni ha inviato a tutte le scuole dell'infanzia, elementari e medie le nuove "Indicazioni per il curricolo", da sperimentare dall'1 settembre 2007 .

Vuoi verificare se hai le competenze necessarie per intraprendere la sperimentazione?

Rispondi a questo test

Dalle Indicazioni emanate dal MPI sono state estrapolate le competenze sotto riportate. Ora leggile attentamente

COMPETENZE

- **confrontare lingue diverse, sperimentare la pluralità linguistica e il linguaggio poetico**
- **analizzare opere d'arte**
- **esplorare le possibilità offerte dalle tecnologie per fruire delle diverse forme artistiche, per comunicare e per esprimersi attraverso di esse**
- **osservare sulla base di criteri o ipotesi con attenzione e sistematicità**
- **utilizzare un linguaggio appropriato per descrivere le osservazioni**
- **riflettere, confrontarsi, discutere con gli adulti e con i bambini, rendersi conto che esistono punti di vista diversi e tenerne conto**
- **formulare piani di azione, individualmente e in gruppo e scegliere con cura materiali e strumenti in relazione al progetto da realizzare**

Adesso rispondi:

"Chi, secondo le Indicazioni, deve possedere queste competenze?"

Scegli UNA SOLA risposta fra le 6 sottoindicate

1 • un bambino della scuola dell'infanzia

2 • un insegnante della scuola primaria

3 • un alunno di 5^a della scuola primaria

4 • un insegnante della scuola secondaria di 1° grado

5 • un alunno di 3^a della scuola secondaria di 1° grado

6 • un insegnante di scuola dell 'infanzia



Ora puoi controllare se la tua risposta è esatta, cliccando qui a destra o leggendo le 111 pagine delle Indicazioni. Scegli tu!

"Risposta al test sulle Indicazioni"

"Le nuove Indicazioni sanciscono che queste competenze devono essere possedute da un

bambino della Scuola dell'Infanzia !!

Verificare per credere: si trovano nei "*Traguardi di sviluppo della competenza*" relativi ai *Campi di esperienza* della scuola dell 'infanzia, riportati singolarmente sotto accanto a ciascuna competenza:

• **confrontare lingue diverse, sperimentare la pluralità linguistica e il linguaggio poetico**

(IN: I discorsi e le parole)

• **analizzare opere d'arte**

(IN: Linguaggi, creatività, espressione)

• **esplorare le possibilità offerte dalle tecnologie per fruire delle diverse forme artistiche, per comunicare e per esprimersi attraverso di esse**

(IN: Linguaggi, creatività, espressione)

• **osservare sulla base di criteri o ipotesi con attenzione e sistematicità**

(IN: La conoscenza del mondo)

• **utilizzare un linguaggio appropriato per descrivere le osservazioni**

(IN: La conoscenza del mondo)

• **riflettere, confrontarsi, discutere con gli adulti e con i**

bambini, rendersi conto che esistono punti di vista diversi e tenerne conto

(IN: Il sé e l'altro)

• formulare piani di azione, individualmente e in gruppo e scegliere con cura materiali e strumenti in relazione al progetto da realizzare

(IN: Linguaggi creatività espressione)