

Tratto dal sito [www.scuolaoggi.org](http://www.scuolaoggi.org)

## **LE INDICAZIONI PER IL CURRICOLO:**

### **DUE ANNI PER FARSI "BUONE" DOMANDE**

di Giancarlo Cerini

#### **A che punto siamo?**

Rispettando la tabella di marcia più volte preannunciata, nelle lettere alla scuola all'inizio e a metà dell'ormai esaurito *anno ponte* (a.s. 2006-07), il Ministro della Pubblica Istruzione Giuseppe Fioroni ha emanato le (nuove) Indicazioni per il curricolo, allegandole ad un decreto ministeriale firmato il 31-7-2007. Il documento si riferisce alla scuola dell'infanzia ed al primo ciclo di istruzione (che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado), mentre –come è noto – la emanazione delle Indicazioni per il secondo ciclo è prevista a far tempo dall'a.s. 2009-2010, per cui esiste una delega legislativa "aperta". Al momento, per il settore secondario superiore, la novità è rappresentata dall'entrata in vigore dell'estensione dell'obbligo di istruzione fino a 16 anni, introdotta nella legge finanziaria per il 2007 e recentemente normata da apposito Regolamento di attuazione.

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

## Questioni di metodo

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

Successivamente, la Commissione – composta di 16 membri, prevalentemente docenti universitari - è stata affiancata da tre Gruppi tecnici per gli specifici gradi scolastici interessati (infanzia, elementare, medie), per procedere ad ulteriori approfondimenti. In questa fase (aprile 2007) si sono svolte numerose audizioni con associazioni professionali, gruppi disciplinari, rappresentanze accademiche, organizzazioni sindacali, riviste di settore, altri soggetti interessati. E' poi iniziato un lavoro "informale" di contatti con esperti disciplinari, cultori della materia, ricercatori, per passare alla vera e propria redazione delle indicazioni curriculari per ogni settore disciplinare.

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

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

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

autorevolezza scientifica e di consolidarsi diventando un punto di riferimento per i docenti (per non parlare di studenti, genitori, opinione pubblica).

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

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

## **Questioni di sostanza**

### *Il rispetto dell'autonomia*

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

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

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

di "indirizzi" validi sul piano nazionale, "argini" che contengono l'autonomia ma che consentono anche l'espressione della sua forza.

### *Continuità o discontinuità?*

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

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

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

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

### *Aree o discipline?*

L'aggregazione delle discipline del curricolo in aree rappresenta un'ulteriore novità rispetto alle precedenti Indicazioni/2004, ma non in termini assoluti, perché già nelle bozze dei curricoli De Mauro facevano capolino le aree disciplinari, che avevano poi un "padre autorevole" nei programmi del 1985 per la scuola primaria: la struttura per ambiti era la

motivazione "nobile" della controversa organizzazione modulare dell'insegnamento elementare, che oggi torna a rafforzarsi dopo la sfortunata vicenda del tutor. Per la scuola media, invece, si tratta di una anteprima assoluta. E forse l'organizzazione in aree o ambiti (non è la terminologia che conta) è proprio legata all'esigenza di superare una certa rigidità didattica tipica dell'organizzazione per cattedre della scuola secondaria (con l'orario settimanale a "scacchiera").

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

### *Traguardi o obiettivi?*

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

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

Un ulteriore possibile "tormentone" interpretativo potrebbe riguardare il diverso riferimento ad obiettivi di conoscenza (cioè ai contenuti "dichiarativi" da proporre ai diversi livelli), alle abilità (cioè alle procedure, ai linguaggi, alle strumentalità da promuovere lungo tutto il percorso), alle competenze (cioè alla padronanza di conoscenze/abilità ed alla capacità di utilizzarle consapevolmente in situazioni nuove e diverse). Questioni che appassionano gli specialisti ed i cultori della materia, ma che potrebbero lasciare

indifferenti gli insegnanti. Tra l'altro, non esistono risposte univoche, nemmeno nel mondo della ricerca, a maggior ragione in un ambito giuridico-normativo come sono le Indicazioni.

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

### *Un nodo irrisolto: il rapporto indicazioni-valutazione*

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

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

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

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

### **Cosa saremo chiamati a fare**

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

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

Ci sono state delle stagioni, nella scuola italiana, ove queste condizioni si sono realizzate (pensiamo ai programmi delle elementari del 1985, ai nuovi orientamenti del 1991, a certi passaggi legati al tempo pieno, ai bienni unitari, a qualche sperimentazione di sistema). In questi casi la domanda partiva spesso dal basso o, comunque, intercettava una disponibilità della base degli insegnanti a rimettersi in gioco, a scommettere su nuovi modi di essere della scuola, a ricostruire procedure e strumenti didattici più efficaci. Erano le condizioni di contesto che creavano l'humus su cui innestare le riforme (meglio, le innovazioni).

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

Ecco perché un piano di accompagnamento è un passaggio fondamentale, ma non decisivo. Doveroso, perché l'amministrazione deve garantire ai suoi operatori informazione, formazione, forme di consulenza, verifiche condivise (e tutto ciò non è assimilabile al solo "monitoraggio"). Ma il processo di riscatto e di rilancio della scuola è certamente più lungo, deve saper parlare ai grandi sistemi informativi (in modo che sulle prime pagine non finiscano solo gli episodi di mala-scuola), alla gente comune, i genitori, i nonni, (che devono capire che qualcosa cambia anche nella scuola "quotidiana" e forse qui ci vorrebbe qualche gesto simbolico insolito), agli insegnanti (che devono

associare la richiesta di innovazione che viene dall'alto ad una possibilità di riscatto personale, umano e professionale).

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

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

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

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

INTERVENTO DI GABRIELE BOSELLI

Da [www.scuolaoggi.org](http://www.scuolaoggi.org)

### **Il libretto delle "indicazioni" ai docenti. E ora che dire?**

Le scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di I grado hanno ricevuto l'aureo libretto grigio delle Indicazioni e sono invitate a sperimentare l'insegnamento secondo una bozza redatta da una commissione presieduta da Mauro Ceruti e Italo Fiorin. Il documento proposto dal MPI e approvato per la parte generale dal CNPI si propone come la prima pietra di un "cantiere" che andrà avanti un paio d'anni, anche se ha lo stile e la consistenza di un documento definitivo; fosse davvero solo un documento di partenza avrebbe dovuto essere più breve e dai toni maggiormente problematizzanti. Anche per questo occorrerà lavorare molto per farne una credibile traccia culturale e pedagogica.

Manifesto alcune mie considerazioni nell'intento sia di ridurre il possibile danno che di aiutare a cogliere le possibilità che il documento offre, anche in vista della prosecuzione del lavoro che il CNPI dovrà affrontare nei prossimi mesi.

Ricomparsa in un documento ufficiale di una forma di pensiero

Dal lavoro di una commissione composta anche di persone di elevato prestigio era emerso nell'aprile 07 uno scritto non particolarmente innovativo ma che nella sua parte generale autorizzava la supposizione che nell'indirizzo politico-culturale della scuola italiana finalmente tornasse ad agire dopo quasi un secolo (riferimento: 1923), avendo baluginato nel 2004, una forma di vita intelligente, un pensiero pensante.

Come si è positivamente espressa tale forma di pensiero? Principalmente attraverso l'additamento dell'unità del soggetto e dell' unità/pluralità della cultura, dell'unità del sapere sulle frammentazioni microdisciplinari, della persona sulla banalità del Mercato, del Maestro sul sistema. Richiami di grande importanza e di particolare necessità nell'attuale momento storico. Nella prima versione (quella citata dell' aprile 2007) vi era anche una chiara indicazione del primato della cultura sullo spezzatino didattico (leggi programmazione) e soprattutto del primato del conoscere sulle competenze, poi di fatto rovesciata dalle truppe chiamate a intervenire successivamente e che hanno operato una grave banalizzazione del documento originario.

Occorre ora che le scuole –cui è affidato il compito di irrobustire le Indicazioni- rivendichino con forza alcuni punti essenziali oscurati dai paragrafi su campi di esperienze (parte davvero mal riuscita) e discipline: come siamo a un momento di vera e propria mutazione culturale, nonché di uscita dalla lunga crisi della cultura e della scienza che dura dalla compressione degli anni Quaranta. Alle soglie di un nuovo inizio. Dunque si dovranno essere gli uomini di scuola a farsi disegnatori di un quadro epistemologico fondazionale ed emozionalmente sostenuto, di una lettura anche “mitica” della contemporaneità capace appassionare e invitare al convito del pensiero (Spivak, Slosternijk).

Evitare l'insabbiamento nel pensiero amministrante (competenze, obiettivi) e selezionante (traguardi)

Si può comunque riconoscere la validità della Bozza (speriamo sia davvero tale) di Indicazioni come semplice premessa a un dibattito da cui possano lentamente emergere le future linee programmatiche della scuola italiana. Certo, le parti specifiche e soprattutto quelle riferite ai campi di esperienza e alle discipline appaiono per ora piuttosto povere di idee e ricche di superfluo o di dannoso: sopravvivono o soprammuoiono alla caduta della programmazione gli obiettivi ed emergono dalle rovine i terribili Traguardi, frutto di una ristrutturazione degli insegnamenti funzionale solo alla verificabilità docimologica. Dopo l'iniziale colpo d'ala del documento di Aprile, si sta dunque profilando il risucchio nelle correnti

discendenti del pensiero amministrante, volto a una scuola che mira solo a far acquisire a basso prezzo per il sistema competenze misurabili. Di qui i "traguardi" figure di cui nella scuola nessuno avvertiva il bisogno.

Fissare traguardi vuol dire prevedere che qualcuno arrivi prima, altri dopo e qualcuno non vi arrivi mai. E' forse pratica utile per sviluppare gli hobbesiani e smithiani "spiriti animali", per preparare i ragazzi alla grande corsa alla sopravvivenza e al successo che essi dovranno affrontare nella jungla che li aspetta; educano gli insegnanti a privilegiare i risultati sui principi, la prestazione sulla relazione.

Il concetto di "traguardo di sviluppo di competenze", di sapore aziendal-efficientista, sorta di linea "oggettiva" e oggettivante che pone necessariamente qualcuno prima o dopo una linea generale, non appare adeguato a rappresentare le finalità cui indirizzare il processo progettuale dei primi ordini di scuola. In sommo luogo poichè la scuola è essenzialmente vocata a far che il soggetto realizzi se stesso (e si diverta) nell'atto del puro conoscere, qui invece assolutamente disatteso forse perché non misurabile e certificabile.

Quel che ci vuole e che possiamo costruire

Nella scuola il bisogno essenziale cui corrispondere era ed è invece quello di incontrarsi con volti che facciano cenno a prospettive di senso, invitino alla mensa del sapere. Ciò di cui vi sarebbe bisogno e che noi tutti possiamo costruire è una scuola di base che, fondata sulla tradizione e attenta al futuro (anzi: luogo di formazione dello stesso) sia spazio di interpretazione e produzione culturale; che non produca tanto competenze nel fare, ma introduca primariamente al sentire e al conoscere, al pensiero critico e creativo.

Più che "Traguardi di sviluppo della competenza" è necessario indicare le direzioni cui s'intende volgere il senso dell' azione pedagogica e didattica. Linee che primariamente indirizzeranno al conoscere –da tremila anni finalità essenziale di tutta la scuola- e solo secondariamente alle competenze, che tra l'altro senza le prime costituiscono una forma di pensare/agire insensato. Proporrei dunque, cambiando naturalmente anche la scrittura del contenuto, la dizione: "Direzioni di sviluppo del conoscere".

Campi di esperienza e nuova disciplinarietà

Una costellazione di finalità per le scuole si può disegnare come visione dell'insieme, annuncio e additamento di scenari di conoscenza e saggezza che vengono dall'aver una terra e dall'accingersi ad attraversarne altre; ogni programma o quasi-programma costituisce un piano di viaggio nel mondo. Richiede a noi, suoi costruttori

ulteriori, un impegno personale discreto di studio, di presenza e di testimonianza, una ricerca disinteressata (onestamente interessata), critica, emancipativa, una volontà di realizzare un laboratorio di produzione di significati e di sintesi disciplinari.

Una buona costellazione di indicazioni come quella che le scuole si apprestano a delineare cerca di dar forza a un pensiero pensante (incessante, non prefabbricato, non tassonomico, che rifiuta la "cementificazione" come fatto ma si vuole sempre in atto, in-finito).

Le discipline, a partire da quelle linguistiche (e in particolare il latino, la vera "luce occidentale" che sognerei vedere insegnata anche dalle cattedre della scuola secondaria di I grado), formano in quanto offrono consuetudini di approccio affinché il venire a evidenza dei fenomeni fisici e culturali lasci tracce attive nella coscienza del soggetto, divenga storia sua. Un additare l'evidenza che inviti all'apertura, introduca non tanto alla conoscenza quanto al conoscere, non tanto allo stato quanto al senso, metta in moto nelle direzioni verso cui l'intelligenza del soggetto in sintonia/dissintonia con la realtà delle discipline, è vocata a trascendersi.

L'identità della scuola tutta non può che essere disegnata sulla linea di incontro tra la cultura, l'esperienza (intesa come l'esser dentro, il passare attraverso), il gioco e l'assoluta apertura propria dell'infanzia. L'esperienza pone in evidenza l'attività del soggetto; è il vissuto di un soggetto intero che conosce con passione.

L'esperienza educativa autentica è orientata a mete ma non ha traguardi; si può, dalla scuola dell'infanzia all'università, articolare in campi, ossia in territori che si formano per l'atto del loro attraversamento da parte di un soggetto e del suo porre/porsi delle domande. E' il soggetto che elabora il suo sapere e i saperi preesistenti non saranno più gli stessi.

Il campo di esperienza si attraversa con l'esperire che muove dall'azione per pervenire ad una riorganizzazione del vissuto sul piano simbolico. L'esperienza viene vissuta direttamente da ciascuno; poi è costruita attraverso i sistemi simbolici messi a disposizione dalla cultura e diviene disciplina. Ogni autentica conoscenza di campo è "trasformativa" dei significati originari, ma anche generatrice di significati nuovi e importanti.

L'esperienza pedagogica vuol essere unitaria; ogni campo di esperienza/disciplina è contesto da cui muovere per acquisire conoscenza dell'insieme. Si parte da questo e a questo si ritorna in forme più ricche e articolate introducendo ordini di tipo culturale per poi procedere ancora a ricomporre l'insieme.

Tesi sulla costituzione disciplinare

E' auspicabile una integrazione/distinzione tra il soggetto e gli eventi di cui partecipa e degli eventi tra loro secondo le tradizioni interpretative storicamente formate (discipline come analisi). Ma il senso dovrebbe mantenersi unitario e additare la totalità, situarsi nella costituzione intellettuale dell'unità tra soggetto e mondo e tra i vari profili delle visioni del mondo.

La disciplina, in quel tardomoderno della didattica che ispira la parte operativa delle Indicazioni oggetto sincrone e ed epistemicamente confuso con il campo di eventi trattato, non mostri ma racconti e additi, indichi qualcosa che non sta al suo interno, che non le appartiene. Offra per questo consuetudini di approccio affinché il venire a evidenza dei fenomeni non sia vano e lasci tracce attive nella coscienza del soggetto, divenga storia sua.

La conoscenza è indivisibile, è articolazione della visione del mondo non smontabile in obiettivi ovvero in frammenti posti come dotati di significato. Lo è invece la competenza, unica forma di cultura buona per le masse destinate al lavoro servile (quasi tutto): quel che conta è in questa prospettiva il saper fare una certa cosa secondo gli standard e i traguardi produttivi dell'officina tardomoderna e possibilmente senza conoscere la radice e il senso di quel che si fa.

Un curriculum (non "curricolo" come, con involontario umorismo, si scrive nel documento) contrariamente alla pedagogia del non-pensiero, non è una manovra informatizzata, non è un piano lineare di percorrimto di un pre-pensato.. E' un movimento incerto, solo probabilisticamente prevedibile, animato da tensori interni al soggetto e al suo ambiente e si attua come percorso esistenziale che porta alla consapevolezza della prossimità a molteplici radici degli eventi, allocabili nella pluralità degli spazi e dei tempi e prima ignote al soggetto.

Esistono per chi insegna, e comunque continueranno ad agire, indicazioni perenni che vengono da tremila anni di pensiero occidentale: ricordare e annunciare, avviare all'atto puro del conoscere, attuare una didattica correlata all'intero del mondo-della-vita e consapevole dell'incertezza ma anche della fondazionalità delle conoscenze e della irrilevanza (nella scuola non professionale) delle competenze, che sappia giocare con le polisemie e i processi di generazione dei significati. Senza ossessioni per i risultati e i traguardi: la scuola non è tanto il luogo dell'Esito ma, fin dai suoi esordi in terra di Grecia, del Principio. La scuola è –e comunque resterà sempre- il mondo che comincia.

## Bibliografia

Ceruti, M. La danza che crea, Milano, Feltrinelli, 1999

Ceruti, M. Il vincolo e la possibilità, Milano, Feltrinelli, 2000

Mortari, L. Aver cura della vita della mente, La Nuova Italia, Scandicci, 2002

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

Boselli, G. Non-pensiero. Scenari e volti per un'educazione al pensare venturo, in uscita a novembre 2007 presso Erikson, Trento

Intervento di Loredana Leoni tratto da [www.scuolaoggi.org](http://www.scuolaoggi.org)

## **Nuove Indicazioni: la scuola dell'infanzia comincia a discuterne**

Il Coordinamento Nazionale per le politiche dell'Infanzia e della sua scuola ha organizzato un Seminario nazionale per cominciare a discutere delle nuove Indicazioni per il curricolo della scuola dell'Infanzia e della scuola del Primo ciclo. Il seminario è stato un primo importante momento di confronto non tanto sui contenuti delle Indicazioni, che vanno approfonditi e analizzati a fondo, ma soprattutto sul metodo e sulle condizioni per realizzare una sperimentazione vera che, oltre a validare la proposta, la renda condivisibile e condivisa.

Il Coordinamento riunisce i rappresentanti delle organizzazioni sindacali e delle associazioni professionali dei docenti con l'obiettivo di contribuire alle scelte per le politiche sull'Infanzia, attraverso la sintesi delle diverse posizioni. L'unica associazione di dirigenti scolastici che fa parte del Coordinamento è l'Andis, il cui apporto è stato definito fondamentale perché rende possibile l'interazione dei differenti punti di vista degli operatori scolastici. Infatti non è possibile pensare di realizzare cambiamenti significativi se questi non sono sostenuti dalla progettualità dei collegi docenti. In questo ambito il dirigente scolastico gioca un ruolo fondamentale, in quanto garante del diritto all'apprendimento degli alunni e responsabile dell'istituzione scolastica.

Dopo la fase difficile dell'era Moratti, il Coordinamento è tornato a chiedere di essere riconosciuto come un importante elemento di costruzione di cultura della scuola, di quella dell'infanzia in particolare, proprio perché portatore di quella ricchezza di esperienze che solo chi lavora sul campo può avere.

Le relazioni introduttive ai lavori di gruppo del pomeriggio sono state tenute da Noemi Ranieri, rappresentante del Coordinamento, che ha riassunto il senso del lavoro portato avanti in questi anni e ha richiesto un confronto continuo su come affrontare questa nuova fase, e da Giancarlo Cerini che, dopo aver ringraziato il Coordinamento per un'iniziativa così tempestiva, ha indicato piste di lettura per i nuovi documenti ministeriali e spunti di riflessione da portare subito nel vivo del dibattito associativo e soprattutto scolastico.

- La velocità con cui sono stati elaborati i documenti, necessaria per superare le parzialità dell'anno ponte, ha messo a rischio la trasparenza della composizione della Commissione che li ha elaborati. Questo aspetto è sicuramente controbilanciato dalla possibilità di discuterne entrando nel merito nei prossimi due anni. Ci poteva essere maggiore confronto, ma vi era la necessità di un segnale forte poiché l'obiettivo era quello di arrivare a un prodotto da proporre all'opinione pubblica e alle scuole.
- È da valutare positivamente la presentazione di un unico documento rivolto ai docenti dei diversi ordini di scuola. La logica è quella del curricolo verticale e quindi della continuità dei diversi gradi scolastici, in una coerenza che dovrebbe trovare risposta anche negli ordinamenti e non nella casualità delle scelte degli Enti Locali.
- Le parole: indicazioni per il curricolo per superare l'interpretazione liberista del concetto di personalizzazione e per tornare a praticare la progettualità (curricolo come itinerario progettato) e l'intenzionalità nella costruzione di un ambiente curato per l'apprendimento, in cui le relazioni e la vita delle persone, bambini e adulti, hanno un peso nel raggiungimento di obiettivi di qualità dell'offerta formativa. E poi il curricolo rimanda al valore dell'esperienza scolastica, come possibilità per bambini che vivono immersi in immagini e suoni, che devono destreggiarsi in un mondo carico di simboli, di smontare e capire per iniziare a mettere ordine nell'universo disordinato di messaggi che li circonda.
- Cultura, scuola, persona: le parole. Ma in una società della conoscenza, democratica e plurale meglio sarebbe parlare di culture, scuole e persone.

- Ancora parole. Si ritrovano altre parole degli Orientamenti del '91 che delineavano le finalità della scuola dell'Infanzia, cioè identità, autonomia, competenza. A queste si aggiunge cittadinanza che può assumere il significato di responsabilità del contesto per la realizzazione delle altre finalità.

- Competenza, parola abusata che già negli Orientamenti del 91 era utilizzata nella sua accezione costruttivista e vigostkiana. Allora usare traguardi di sviluppo della competenza anche nella primaria e nella media, significa avere come riferimento una logica in cui la competenza è un processo mai definitivamente concluso. I traguardi non sono obiettivi di prestazione, ma è possibile pensarli come compiti di sviluppo per riconoscere il percorso evolutivo nella costruzione della conoscenza. Non un'idea di maturazione di stampo naturalistico. Al centro c'è il bambino con la sua energia e lo sviluppo è un processo sostenuto da un ambiente favorevole, in cui anche la routine, l'organizzazione degli spazi della sezione, gli spazi, i materiali, ecc. sono i contesti.

Allora le Tavole che definiscono i traguardi di sviluppo della competenza sono da considerare tracciati per la scuola per promuovere il progresso in un ambiente organizzato.

- I campi di esperienza continuano a essere l'ambito entro cui lavorare per dare senso alle esperienze dei bambini alla luce del senso "alto" delle discipline che deve permeare il lavoro degli insegnanti.

- Parole nuove: cura come attenzione ai bisogni primari, di protezione e di sicurezza, di relazione e di responsabilità degli insegnanti per lo sviluppo dell'autonomia, dell'identità che si giocano anche nelle routine, che non è il retrobottega di altri momenti "nobili".

- Manca la parola gioco, spesso sostituita anche dagli insegnanti con lavoro, come se giocare non fosse una cosa seria per i bambini e non solo.

I lavori di gruppo hanno centrato l'attenzione su quello che le scuole fanno e come spesso sia la casualità, delle persone, dei contesti, delle risorse, delle motivazioni, a rendere possibili percorsi che divengono virtuosi. E non basta la diffusione delle buone pratiche se non se ne coglie appieno il senso. Allora ben venga una ricerca-azione per favorire il protagonismo delle scuole e per entrare nel merito di condizioni che consentano di superare la casualità in una logica di intenzionalità, anche a livello politico. Anche per evitare che l'alternanza politica del sistema maggioritario sia determinante per le scelte di politica scolastica. È la proposta di un organismo permanente a livello istituzionale, che sia sede di elaborazione tecnico-culturale con un respiro lungo che vada al di là delle maggioranze politiche e dei cambi dei ministri.

Se è già apprezzabile il fatto che si tratta di un documento sobrio, ora sono le scuole a dover provare a capire se è possibile utilizzarlo come uno degli strumenti per fare una buona scuola, in questo caso una buona scuola dell'infanzia. Resta da capire quali saranno le modalità di interazione tra il Ministero e le scuole che sperimentano, il ruolo delle associazioni professionali, e come si intenda affrontare il nodo della formazione del personale in una logica di supporto alla riflessione, all'analisi e alla comprensione, per evitare che diventi il luogo dell'"interpretazione autentica" che smentirebbe il significato che a queste Indicazioni per il curricolo è stato dato per garantire l'autonomia progettuale e di ricerca delle scuole. Questo è un ambito su cui il Coordinamento per le politiche dell'Infanzia e della sua scuola dovrà vigilare e l'Andis assicurare la presenza del punto di vista dei dirigenti scolastici.

Sintesi a cura di Loredana Leoni