Ministero della Pubblica Istruzione
Dipartimento per l'Istruzione
Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici - Ufficio IX
Segreteria del Consiglio Nazionale della P.I.

Prot. n. AOODGOS 1231 Roma, 19.12.2007

All'On.le Ministro
S E D E

Oggetto: *Ulteriore Contributo sulle Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.*

Adunanza del 19 dicembre 2007

IL CONSIGLIO NAZIONALE DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Vista la nota prot. n. 7411 dell'11 luglio 2007 con la quale il Direttore Generale per gli Ordinamenti Scolastici ha richiesto il parere del CNPI circa l'argomento in oggetto citato;

Visto il parere reso nell'adunanza del 26 luglio 2007;

Visti **i contributi elaborati dal COSMAT, COSE e COSME, in attuazione del mandato ricevuto dall'aula;**

Vista la bozza di parere predisposta dal Comitato redazionale che ha recepito i predetti documenti dei Comitati Orizzontali, sui quali ha espresso piena condivisione;

Visti gli artt. 24 e 25 del D.L.vo n. 297 del 14 aprile 1994;

dopo ampio ed approfondito dibattito;

E S P R I M E

il proprio parere nei seguenti termini:

PREMESSA:

Il CNPI, avendo a riferimento il prescritto parere reso nella seduta del 26 luglio scorso, ha ritenuto di voler proporre, anche in ragione dei tempi ristretti, un percorso di lavoro che coinvolgesse i comitati orizzontali per esprimere osservazioni e valutazioni nel merito delle Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

La metodologia di lavoro adottata scaturisce da quanto espresso in quella sede: *"…accompagnare il percorso graduale e di prima attuazione, al fine di apportare tutte le modifiche necessarie per pervenire alla definizione in sede regolamentare, di nuovi ordinamenti…"* .

I comitati orizzontali (COSMAT, COSE, COSME), in attuazione del mandato ricevuto dall'aula, ***hanno elaborato tre specifici contributi***, sui contenuti dei quali si esprime piena condivisione.

Oggetto di specifica riflessione sono, in questa sede, le azioni di accompagnamento previste dal Decreto ministeriale del 31 luglio 2007, dalla Direttiva n. 68 del 3 agosto 2007 e i contenuti delle Indicazioni per il curricolo (aspetti culturali e metodologico-didattici).

La gradualità del processo innovativo conferma, a parere del CNPI, l'esigenza di un protagonismo reale della scuola dell'autonomia a garanzia di tutte le iniziative che le istituzioni scolastiche e/o le reti di scuole vorranno intraprendere per meglio corrispondere alle finalità della scuola pubblica nella società odierna, per come sono rappresentate nel testo delle Indicazioni.

Così come evidenziato nel richiamato parere del CNPI del 26 luglio scorso, acquista particolare rilevanza il lavoro di revisione del POF (coerenza e compatibilità rispetto all'impianto delle Indicazioni, esperienze maturate nel contesto scolastico, esigenze del territorio, condizioni di fattibilità), anche in vista di successive e più organiche proposte per l'anno scolastico 2008-2009.

E', dunque, opportunamente rimessa all'autonomia delle scuole la scelta dei contenuti da approfondire, da elaborare, da sottoporre a ricerca, sperimentazione e validazione, in vista della costruzione del curricolo di scuola.

Il CNPI, in ragione dell'obiettivo del rafforzamento dell'autonomia scolastica, intende accompagnare le scuole nel prosieguo del loro lavoro, attraverso ulteriori contributi e pareri su nodi problematici e questioni aperte contenuti nel testo delle Indicazioni o sollevati da atti dell'Amministrazione che dovessero avere come destinatarie le scuole.

In particolare il CNPI si riserva di approfondire le seguenti questioni che sono già emerse nei contributi dei comitati orizzontali e nelle iniziative che l'Amministrazione ha realizzato nel periodo settembre-dicembre 2007:

- la formazione che vede coinvolte le scuole;
- la continuità orizzontale e verticale;
- la valutazione;
- l'impianto disciplinare;
- il monitoraggio.

- **Formazione** Essendo prevista una misura di accompagnamento per la seconda fase del processo innovativo, si segnala fin d'ora l'esigenza di rafforzare la dimensione della ricerca azione e di portare a sintesi e a documentazione l'esperienza delle scuole coinvolte. Ciò al fine di garantire la qualità degli interventi formativi previsti, la piena valorizzazione della professionalità insegnante, un investimento e un rafforzamento dell'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo. In presenza di specifiche scelte dell'Amministrazione, in questo ambito, il CNPI si riserva di esprimere osservazioni e approfondimenti

- **Continuità verticale e orizzontale** Il CNPI ritiene di dover compiere una ulteriore riflessione sul principio della verticalità del curricolo, oggetto dell'impostazione culturale delle Indicazioni, avendo a riferimento il raccordo fra ordini di scuola, oggi più necessario in presenza dell'elevamento dell'obbligo di istruzione a 16 anni. In questo ambito acquista particolare rilevanza il tema della scuola nel territorio, che dovrà coinvolgere i contesti e i diversi soggetti.

- **Valutazione** Come già evidenziato nel parere del 26 luglio scorso, merita una ulteriore riflessione tutta la problematica della valutazione a scuola (valutazione degli apprendimenti, autovalutazione, valutazione di sistema). La valutazione risulta, a parere del CNPI, un tema ancora da approfondire e sviluppare. Si segnala ad esempio l'opportunità di un approfondimento in merito alla questione dei traguardi per lo sviluppo delle competenze in rapporto alla certificazione delle medesime e alla valutazione di sistema.

- **Impianto disciplinare** Il CNPI ritiene necessario proseguire nell'approfondimento su singole problematiche aventi per oggetto le proposte curricolari. In particolare si sottolinea il delicato rapporto fra campi di esperienza - aree disciplinari – discipline e assi culturali, avendo a riferimento il percorso 3 – 16 anni.

- **Monitoraggio** Il decreto del 31 luglio 2007 impegna in questo ambito i diversi soggetti istituzionali,di livello nazionale e territoriale. Diventa fondamentale che le osservazioni e le elaborazioni delle scuole siano diffuse per un confronto attivo fra i protagonisti del processo di cambiamento. Già il CNPI aveva sottolineato, nel prescritto parere, la preoccupazione riguardo alla pervasività di alcune azioni di monitoraggio, non sempre armonizzate fra loro. In questa sede, anche per pervenire a ulteriori valutazioni e approfondimenti, il CNPI ritiene necessario disporre dei risultati derivanti dalle azioni di monitoraggio per avvalersene in funzione di ulteriori modifiche del testo. Valorizzare le proposte delle scuole avrebbe il merito di sostenere e promuovere un cambiamento dal basso *(bottom up).* Il CNPI impegna l'Amministrazione a attivare una rete di comunicazione fra il livello nazionale e le singole istituzioni scolastiche.

Queste considerazioni intendono sollecitare un dibattito culturale che veda coinvolto il Paese, il mondo della cultura e della politica, del lavoro, dei media, dei genitori e di tutti gli operatori scolastici (insegnanti e dirigenti).

I contributi dei Comitati orizzontali <u>si allegano</u> con l'intento di fornire all'Amministrazione e alle scuole opportune riflessioni sul processo di cambiamento in atto.

Il Segretario
M.R. Cocca

Il Vice Presidente
M. Guglietti

Comitato Orizzontale per la Scuola Materna

Premessa

Il ***Cosmat*** nell'accingersi ad elaborare un ulteriore contributo relativo alle *"Indicazioni per il curricolo"*, intende offrire elementi di analisi e spunti alle scuole che sono chiamate ad elaborare riflessioni e proposte tese a tradurre e migliorare il Documento in esame.

Il ***Cosmat*** ha ritenuto opportuno partire da una ricostruzione storica della scuola dell'infanzia in relazione all'idea di educazione, ai diritti del bambino, alla missione della scuola e alla pedagogia dell'ambiente, all'idea del conoscere, alla continuità, per contestualizzare l'interpretazione delle *"Indicazioni per il curricolo"* che vengono oggi proposte.

In questa ottica il ***Cosmat*** propone una lettura del testo puntando l'attenzione sul valore della scuola dell'infanzia statale, la dignità e la centralità della funzione magistrale e di *cura intenzionale* nel processo di apprendimento, l'idea di curriculum nella prospettiva di una riconsiderazione di aspetti culturali e pedagogici cui dovrebbero corrispondere nuovi assetti ordinamentali.

In questa fase il ***Cosmat*** non entra ancora nello specifico dei *"campi di esperienza"* rinviando a momenti successivi, auspicando di potersi avvalere anche del contributo autorevole di insegnanti che hanno realizzato significative esperienze.

Per favorire una interazione fondata sul dialogo e sul confronto costruttivo con le scuole diventa determinante la predisposizione di un canale comunicativo fluido e costante. In questa fase è opportuno che tra CNPI, Cabina di regia nazionale, le Scuole e gli Insegnanti si crei una comunicazione attiva.

Alla luce di quanto sopra evidenziato il ***Cosmat*** esprime di seguito il proprio contributo.

Dagli Asili infantili alla Scuola dell' infanzia: evoluzione storica.

Le *Indicazioni per il curricolo* - secondo il Cosmat - vanno lette anche attraverso il confronto con la storia. Emergono dalla vicenda storica il valore della scuola d'infanzia, la dignità e la centralità della funzione magistrale, l'idea di curriculum.

La scuola materna nata, come entità pedagogica con una propria fisionomia, agli inizi dell'Ottocento, ha visto un processo di espansione con gli inizi della rivoluzione industriale.

Queste ultime *Indicazioni* rappresentano l'esito di una vicenda iniziata oltre 150 anni fa, nel ***Regno di Piemonte e Sardegna, con il Regio Decreto 21 agosto 1853*** sugli *"asili d'infanzia"*. Il regio decreto mostrava una concezione romantica dell'infanzia condensata nel termine *"asilo"*: un luogo ove i bambini - solitamente quelli provenienti da famiglie operaie a minimo reddito o senza famiglia- fossero accolti e presi in cura per essere protetti dalle aggressioni. Tale funzione venne ripresa nel ***Regio Decreto 4.1.1914 del Regno d'Italia***, che prevedeva *"asili infantili"* e *"giardini d'infanzia"*. La pedagogia è ancora in buona parte quella positivistica: la scuola deve in particolare insegnare le regole dell'igiene, mirare alla formazione del gabelliano *"strumento testa"*; non mancano tuttavia elementi di interesse per la specificità dell'animo infantile.

Fino al 1923 la pedagogia dei documenti destinati alle scuole dell'infanzia appare improntata dal buonsenso; non esprime una visione generale della cultura e dell'educazione, né una inquadratura scientifica dello sviluppo del pensiero infantile.

Le cose cambiano con la Riforma Gentile, La scuola dell'infanzia è nel disegno di Gentile e di Lombardo-Radice profondamente integrata nella scuola elementare: si chiama infatti *"scuola di grado preparatorio"*, un nome non da tutti condiviso, ma che per la prima volta sancisce una dignità di scuola a pieno titolo.

I ***Regi Decreti 1.10.1923 e 21.12.1923, n. 3106 e il successivo T.U. del 1928,*** mentre riconoscono i diritti personali del bambino come aspetti imprescindibili dello sviluppo dell'infanzia, affidano allo Stato la promozione e la vigilanza, ma non la gestione (arriverà solo nel 1968) della scuola dell'infanzia delegata a Enti pubblici, o comitati privati con concorso del Ministero. Le nomine dei docenti - a garanzia della serietà della scuola e in particolare della preparazione culturale delle insegnanti - sono però soggette all'approvazione del regio provveditore agli studi. Tale scuola fornisce gli elementi dell'istruzione nel rispetto dell'irriducibilità dell'essere del bambino, visto come soggetto nella sua interezza. La scuola *"di grado preparatorio"* ha il compito di mostrare l'Intero del mondo.

Anche se non vide l'intervento diretto degli autori della riforma del 1923, la **Carta della scuola 1939-40** (conseguenti Programmi per la scuola materna furono emessi con decreto n. 43 del 27.7.1942) continua il pensiero di Gentile e indica come fine supremo il formare la coscienza nella continuità con l'ambiente e con la storia. In questo pensiero vi è una forte raccomandazione ad evitare il didatticismo, in nome della creatività della maestra e del libero manifestarsi ed evolversi del bambino. Forte anche qui l'accento sull'unitarietà del conoscere, sulla conversazione, la narrazione, il pensiero logico, il disegno, il canto, l'igiene.

Una tappa importante nello sviluppo dei programmi per la scuola dell'infanzia si avrà solo con gli **Orientamenti per l'attività educativa della scuola materna dell'11.6.1958** che succedono ai programmi per la scuola elementare del 1955: vi si prende posizione contro l'anticipazionismo e si afferma il valore della spontaneità come via privilegiata per fare emergere il cuore e la mente del bambino attraverso pratiche in cui chi insegna liberi anche la propria fantasia.

Negli ultimi cinquant'anni, specialmente dopo la storica legge **444 del 1968** istitutiva della *"scuola materna statale"*, lo Stato ha riconosciuto la necessità di un suo diretto intervento nella gestione, finalizzata alla maggior attuazione ***in tutto il territorio nazionale*** dei diritti del bambino.

Seguono gli **Orientamenti del '69** che riconoscono ai bambini in età dai tre ai sei anni peculiarità tali da richiedere una esperienza educativa più varia di quella che può essere vissuta in famiglia.

Con gli **Orientamenti '91** il bambino viene riconosciuto come soggetto di diritti e la scuola dell'infanzia raggiunge la sua *"maggiore età"*. Tale documento - frutto di un confronto aperto tra gli esperti e gli operatori della scuola - è ispirato dal pensiero fenomenologico (concetto di campo di esperienza) e riconosce il bambino soggetto di diritto e titolare del proprio conoscere. E' il bambino della ragione, del sentimento e della fantasia. E' la scuola dei bambini, degli operatori che vi operano e della comunità in cui essa sorge.

Le ***Indicazioni*** (il termine compare per la prima volta) ***del 2004*** introducono il ***pensiero della complessità*** e riportano all'attenzione l'***idea di persona*** e quella***,*** derivata da Heidegger e Binswanger, di ***cura.***

Nelle sue definizioni programmatiche la scuola dell'infanzia nasce dunque – due secoli fa – romantica, ha un'infanzia positivista, cresce nella tradizione educativa delle scuole cattoliche, nel neo-idealismo, nell'attivismo e nel personalismo, per giungere ad incontrare, oggi,le teorie della Complessità e della Cura. In questo percorso non va dimenticato il quotidiano pensare e agire delle sue Maestre che ha consentito l'affermarsi di *"buone scuole"* dell'infanzia, il cui modello è riconosciuto dal livello internazionale.

Diritti del bambino e missione della scuola dell'infanzia

I diritti del bambino rappresentano i valori fondanti dell'intero impianto pedagogico e delle scelte dello Stato in campo educativo, come si evince nelle Carte Internazionali, nelle normative Europee e nella nostra Costituzione. E' quindi responsabilità dello Stato istituire una scuola pubblica, statale e gratuita tesa a garantire ad ogni bambino dai 3 ai 6 anni livelli adeguati di formazione per rimuovere *"gli ostacoli di ordine economico e sociale che limitano la libertà e l'uguaglianza dei cittadini e impediscono il pieno sviluppo della persona umana*".

Il testo delle indicazioni per il curricolo nella scuola avrebbe dovuto abbracciare e promuovere i suddetti diritti, valori e principi in maniera più decisa.

Nella parte in cui si delinea il profilo della scuola dell'infanzia si legge: *"la scuola … liberamente scelta dalle famiglie".* In realtà, non sempre sussistono le condizioni oggettive per l'esercizio di tale diritto e a volte le famiglie sono obbligate a rivolgersi alle istituzioni scolastiche non statali, non sempre di fatto accessibili a tutti. Ciò in quanto l'impegno dello Stato per la generalizzazione del servizio ha subito una inversione di tendenza negli ultimi anni per effetto di iniziative legislative di contenimento della spesa pubblica, (le liste di attesa sono aumentate a fronte di una richiesta del servizio in aumento anche da parte di famiglie provenienti da altri Paesi).

Il diritto del bambino ad essere posto in condizioni di frequentare la scuola con pari opportunità e a poter fruire di un servizio educativo di qualità, non può essere certamente garantito lasciando alla scuola e alle strutture professionali - nell'ambito dell'autonomia- il compito di progettare e di sperimentare senza il supporto di investimenti e risorse certe. Inoltre il divario nelle condizioni di funzionalità tra regione e regione, tra comuni e comuni, che ha spesso determinato una situazione di forte sperequazione, richiede una assunzione di forte responsabilità ed impegno per poter essere superato. Infatti, non deve sfuggire a nessuno che tale affermazione assume una forte rilevanza politica nei confronti dell'infanzia e della sua scuola. La generalizzazione qualitativa e quantitativa di essa - tanto annunciata e mai traguardata - presuppone la realizzazione di un sistema integrato cui concorrono scuola statale, scuola paritaria ex privata e gli Enti Locali.

Al riguardo, Il Comitato ritiene non più rinviabile un intervento legislativo che regolamenti l'intero sistema attraverso una normativa che metta in relazione le responsabilità degli Enti preposti, uniformando il sistema pubblico integrato, cioè standard di funzionalità educativa e organizzativa - ruolo dello Stato, delle Regioni, dei Comuni - strumenti di valutazione.

Nel *"nuovo umanesimo"*, caratterizzato dalla rappresentazione di una società globale e locale, pluralistica, incerta, in continuo divenire, la scuola dell'infanzia, pur in assenza di un necessario ordinamento, ruota attorno ad alcuni fondamentali parametri concettuali:

- il riconoscimento dell'infanzia, come preziosa età nella quale il bambino sviluppa la propria identità, l'autonomia, la capacità di conoscere, la competenza, il senso di cittadinanza;
- il valore delle differenze e della diversità e quindi dell'integrazione che assume una forte carica educativa in prospettiva interculturale;
- la consapevolezza che è a partire dalla scuola dell'infanzia che i bambini devono essere sostenuti a costruirsi quelle disposizioni mentali indispensabili per riconoscersi, riconoscere e interpretare il cambiamento, viverlo ed essere protagonisti.

Ne risulta che la missione della scuola dell'infanzia è valorizzata sotto il profilo sociale culturale e pedagogico.

In particolare si configura come istituzione:

- integrata nel sistema formativo di base, con una propria specificità educativa, nell'ambito delle finalità della formazione di base;
- mirata al conseguimento di capacità di comunicazione e di espressione cognitive, affettive, morali e relazionali che sostengano i bambini nel desiderio di conoscere, di interagire e di scoprire la realtà per prenderne progressivamente consapevolezza;
- eletta a perseguire funzioni preventive e compensative, dirette alla riduzione dell'incidenza negativa delle differenze sociali e ad assumere criteri educativi multiculturali, riconoscendo e rispettando le diversità nei bambini.

La scuola dell'infanzia va, quindi, situata saldamente alle radici del sistema scolastico di base in una proposta organica che riflette concretamente un interesse generale della società, oltre ad aprire lo spazio per l'identificazione di precise finalità formative.

Alla luce di quanto sopra, è responsabilità della comunità educante e di chi governa la *"res pubblica"* individuare, condividere e mettere a disposizione della collettività un *"sistema di garanzie"* a tutela dei diritti dei bambini e della qualità educativa.

Chi opera in un contesto educativo è chiamato ad adempiere al meglio il proprio compito attraverso un costante confronto con le esperienze professionali, umane e culturali degli altri operatori.

I fattori che vanno considerati, riconducibili a responsabilità che concorrono a rendere qualitativamente ricca e significativa l'esperienza educativa per i bambini, sono tanto interni alla scuola quanto esterni ad essa. A tal proposito sembra opportuno ricordare che il Regolamento per l'Autonomia scolastica indica responsabilità, regole, condizioni che costituiscono riferimenti ineludibili:

- il progetto educativo deve essere esplicitamente dichiarato all'utenza e la scuola ha la responsabilità di mettere a punto tutto ciò che serve per rendere *"trasparente"* regole, orientamenti e metodi di lavoro;
- la scuola ha una propria identità educativa, professionale, culturale che deve ri-conoscersi consapevolmente e sulla quale riflettere costantemente per assicurare confronto e continuità educativa con l'utenza e con il territorio;
- il Ministro della Pubblica istruzione ai sensi dell'articolo 8 comma 1 del d.P.R. 275/99 definisce i curricoli e l'orario obbligatorio annuale e gli standard relativi alla qualità del servizio.

Al Comitato non sembra che nelle *"Indicazioni per il curricolo"* si possano intravedere riferimenti decisi alla necessità di risorse adeguate per la configurazione di un quadro di condizioni tese ad assicurare la qualità educativa. Tanto è vero che alla scuola dell'infanzia viene assicurata libertà nel darsi "*una propria organizzazione a seconda dell'età e della numerosità dei bambini e delle risorse umane e ambientali delle quali può disporre".*

La numerosità delle sezioni, l'età dei bambini, il tempo di compresenza degli insegnanti, la loro professionalità e la formazione in servizio di tutti gli operatori coinvolti nel progetto, un tempo di funzionamento curricolare certo e margini definiti per l'ampliamento dell'offerta formativa, sono fattori sensibili alla qualità educativa e interni all'Istituzione scolastica. Vi sono poi sicuramente fattori altrettanto sensibili esterni alla scuola riferiti alle responsabilità degli Enti Locali: l'edilizia scolastica e la manutenzione degli edifici, la predisposizione della mensa e dei trasporti, l'organizzazione dei servizi educativi sul territorio comunale e intercomunale nelle piccole realtà. Condizioni tutte che richiamano precise responsabilità e che richiedono risorse certe e definite. Se queste non vengono descritte ed assicurate, il progetto educativo cui sottende il documento *"Indicazioni per il Curricolo"* rischia di vanificarsi inesorabilmente.

Ambiente di apprendimento e strutture di professionalità

La scuola ha il compito di aiutare ogni bambino a diventare se stesso. La cura intenzionale che viene profusa dagli insegnanti e dagli operatori nella predisposizione dell'ambiente e che si configura come culla per l'apprendimento e lo sviluppo, è un fattore importante per la qualità del progetto educativo.

A fronte di questo convincimento, però, si rileva che in più punti il riferimento all'attenzione per le «scelte educative delle famiglie» potrebbe lasciar intendere una possibile dipendenza del progetto educativo proprio dalle scelte valoriali, culturali, esistenziali degli ambienti di appartenenza dei bambini.

Ciò, ovviamente, deve essere chiarito senza ombra di dubbio alcuno. La scuola ha la responsabilità di ri-conoscere le culture di provenienza dei bambini e con queste misurarsi in un progetto di continuità intesa non come assoggettamento ai desideri ed alle aspettative delle famiglie, ma come riconoscimento delle diversità e risposta ai diritti del bambino.

In questo quadro, la descrizione della scuola dell'infanzia in termini di *ambiente di apprendimento* non è del tutto esauriente e rappresentativa delle cosiddette *"buone pratiche"*, patrimonio culturale e pedagogico della nostra scuola dell'infanzia .

A fronte di una responsabilità che la scuola ha di individuare le strategie ritenute più opportune, non si trovano riferimenti solidi per il profilo professionale dell'insegnante. Sembra che il testo dia per scontato ciò che scontato non è: l'osservazione quale strumento indispensabile per conoscere e ri-progettare il contesto; l'attenzione a creare condizioni per la comunicazione educativa e una vita di relazioni in un clima sereno e positivo; l'assicurare ai bambini la possibilità di continuare con curiosità ad esplorare lo spazio, gli oggetti presenti e a sperimentarne nuove combinazioni; la garanzia di essere supportati per nuove scoperte e conoscenze da una sapiente regia degli insegnanti che intenzionalmente e progettualmente governano la relazione educativa. Le citate strutture di professionalità non sono da lasciare sullo sfondo.

La qualità del progetto educativo dipende in grandissima parte dalla professionalità degli insegnanti, per questo il profilo di professionalità, a parere del Cosmat, deve essere autorevolmente declinato.

Più che assicurare la *libertà* delle scelte da operare sul piano organizzativo, in relazione ai contesti di intervento, è necessario che nelle Indicazioni vengano raccomandate scelte fondate su una forte responsabilità sempre orientata dall'interrogativo guida: *perché si fa quel che si fa.*

Dietro all'idea di contesto che si predispone, c'è l'idea di bambino per il quale si costruisce il progetto educativo.

Per questo è determinante che l'ambiente di apprendimento che si realizza nelle scuole possa essere verificato con strumenti messi a disposizione degli insegnanti: è da una valutazione del contesto fatta collegialmente che si individuano le coerenze tra il dichiarato e l'agito, è dal confronto collegiale supportato da opportuni percorsi di formazione in servizio che scaturiscono le indicazioni per il miglioramento.

Le *"Indicazioni per il curricolo"* lasciano sicuramente intendere di voler sostenere un bambino curioso che sperimenta, prova, elabora ipotesi, le confronta, le riorganizza, trova soluzioni collaborando con i pari, chiede con fiducia aiuto agli adulti quando serve: tutto ciò è ampiamente condivisibile e va ancor più reso esplicito nel testo.

Questa la ragione della preoccupazione di quei passaggi nei quali si afferma che l'apprendimento avviene *attraverso* l'esperienza: l'esperienza non è uno strumento o un veicolo, l'esperienza è vita, così come per i bambini è vita il gioco.

E' proprio giocando che il bambino riconosce se stesso e gli altri, si racconta e racconta esperienze, emozioni, formula ipotesi di comprensione, rielabora e approfondisce pensieri e, sganciandosi dalla percezione, sviluppa la capacità di simbolizzazione. Non solo; è nel gioco che il bambino si confronta autenticamente con la realtà e con gli altri decentrando il proprio punto di vista ed è così che acquisisce fiducia in sé e definisce la propria personalità. Affermazioni queste che sul piano teorico trovano ampi consensi, ma nell'agire quotidiano risulta difficile concretizzare: si è ancora in un limbo latente del *"tempo perso"* a giocare, del gioco come strumento per far nascere interessi e catturare attenzioni.

Il gioco deve essere favorito in quanto gioco piacevole, libero, gratuito. L'insegnante deve essere competente per saper stare nel gioco dei bambini, sostenendoli dall'interno, riconoscendo le competenze che i bambini hanno nel contrattare, negoziare, mediare, scambiarsi conoscenze. Così i bambini, guidati da un adulto professionalmente competente e culturalmente forte, potranno incontrare i sistemi simbolico-culturali, orientando e dando significato al loro fare e al loro agire.

Senso e significato del conoscere

Nel nostro tempo, ovvero nel tempo della prevalenza degli oggetti non fisicamente presenti e della pervasività dei prodotti della tecnologia dell'informazione, il mondo del bambino rischia di essere un luogo ove il centro dei significati é sempre più spostato verso la componente virtuale dell'universo.

Ne conseguono radicali mutamenti nella struttura del conoscere; uno dei problemi più importanti sarà allora quello di riuscire a capire le nuove forme dell'esperire in cui oggi la mente del bambino, *"sente"* e conosce.

La persona che impara a sapere di sè e del mondo è da riconoscersi come il soggetto essenziale e necessario del conoscere; prescinderne pregiudica ogni possibilità di conoscenza autentica.

Occorre partire dai bambini, dalla loro richiesta di comunicazione che è fatta di pianti, di sorrisi, di silenzi, di gesti e di parole. Occorre partire da loro e creare le condizioni affinché con fiducia possano dire *"non ho capito"*. E' dal sentire di *"non-capire"* che si approda all'autocoscienza, a quella coscienza interna che si costituisce prendendo contatto con il limite. L'*"aver capito"*, invece, trova la sua esplicitazione quando il bambino sente l'attenuarsi del grado di dissonanza tra la struttura del proprio pensare e la percezione di adeguatezza al campo di esperienza attraversato. Il conoscere che ne deriva per essere valido (generativo di valore) deve essere volto al sapere nella sua interezza; deve essere immagine di un sapere in atto. La conoscenza che matura percorrendo i campi dell'esperienza è il sentiero che ci raccorda a quel campo globale di fenomeni che ci si configura intorno.

Conoscere è dunque imparare come divenire consapevoli di un proprio *"essere-al-mondo"*, significa abitare la propria terra, la casa in cui si vive, la lingua in cui si risiede; ma anche essere aperti a ciò che schiude al trascendimento dal presente.

Nella scuola dell'infanzia il senso ed il significato del conoscere devono poter trovare riscontro nei *"campi di esperienza"*. Questi non rappresentano una struttura formale precostituita né un insieme compiuto di attività didattiche, ma risultano profilo dell'esperire nell'incontro delle diverse soggettività. Il *"campo di esperienza"* non preesiste all'esperire dei soggetti, il suo esser percorso lo con-forma e accresce il patrimonio formale di chi lo attraversa.

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 non è un dato, viene costruita attraverso i sistemi simbolici.

Il campo di esperienza è un profilo del mondo scoperto dal soggetto nel suo incontrarsi con la vita. Il campo come oggetto dell'esperienza, ciò su cui l'esperienza verte non é didatticamente disgiungibile dal soggetto dell'esperienza, ossia dal suo autore e dal contesto complessivo.

Nel processo di attraversamento del campo di esperienza l'attività degli insegnanti non deve essere quella dell'*intervento,* ma essi devono professionalmente consentire il "giusto tempo" dell'esperienza rifuggendo dall'ansia del riscontro didattico immediato, ma sostenendo la narrazione: la vera spiegazione del mondo avviene nel racconto della sua vicenda.

Discontinuità/Continuità

Il CNPI nel parere espresso a luglio 2007 ha già proposto una integrazione al testo delle Indicazioni laddove tratta l'organizzazione del curricolo. Tale integrazione recita : … *"il curricolo si sviluppa nella verticalità del percorso educativo dai 3 ai 14 anni di età, nell'orizzontalità sottolineata da una riaggregazione delle conoscenze , dei saperi e delle competenze e nella valorizzazione dei rapporti interdisciplinari…".* Sottolineare l'importanza del fatto che il curricolo si sviluppa in continuità significa riconoscere che le Indicazioni - pensate per la scuola dell'infanzia ed il primo ciclo - dovranno essere tradotte assicurando la continuità c*ome armonia di fondo.*

Oltre alla continuità fra le scuole, tradizionale oggetto di attenzione, vi sono altre continuità/discontinuità da valutare e far giocare nelle dinamiche di educazione istruzione: la continuità scuola/famiglia, scuola/società, scuola/cultura.

La scuola dell'infanzia ha bisogno di continuità perché il lavoro che si fa al suo interno è un lavoro che acquista senso e valore proprio nel suo proseguimento, a volte ricco di dialettica, nella capacità che la scuole hanno di raccordarsi attraverso la sperimentazione di percorsi curricolari verticali per i quali quel lavoro diventa realmente fondativo.

Pertanto, occorre prevedere esplicitamente un sistema di rapporti interattivi tra la scuola dell'infanzia e le altre istituzioni ad essa contigue, in modo che si realizzi un contesto educativo *"continuo e crescente"* raccordato a tutte le esperienze e conoscenze del bambino. La continuità non è scontata e gli insegnanti devono garantirla ed essere aiutati in tale compito attraverso periodici e specifici percorsi formativi. Occorre anche sottolineare la necessità di sostenere la continuità non solo nel curricolo esplicito, ma soprattutto in quello implicito; per questa ragione si auspica che le Indicazioni per il curricolo possano porre all'attenzione degli insegnanti le condizioni essenziali per promuovere una effettiva continuità. Già gli Orientamenti del '91 sottolineavano a tal proposito l'attenzione da riservare, in stretta collaborazione con le famiglie, all'accoglienza dei bambini, all'osservazione sistematica del comportamento, alla equilibrata formazione delle sezioni, alla flessibilità dei tempi, alla predisposizione degli spazi ed alla scansione delle attività.

Sul piano pedagogico occorre, più che mai, pensare secondo un'immagine integrale della persona del bambino e dell'adolescente e lavorare per l'autonomia intellettuale, morale ed estetica dei bambini e dei ragazzi che vanno visti non come frammentati nei loro limiti e nelle loro abilità, ma come *Interi nell'Intero*.

Per la crescita equilibrata è tanto importante che il bambino sia garantito da un progetto in continuità, come pure che sia sostenuto nell'affrontare la discontinuità nel cambiamento.

Il grado di discontinuità non deve comunque eccedere le capacità di raccordo e deve essere mantenuta tra persone ed istituzioni una linea di confronto, di dialogo e di comunicazione. E' altresì necessaria una particolare attenzione pedagogica per mantenere attivo il dialogo tra le parti al fine di sviluppare in positivo le differenze e le diversità e consentire così ai bambini, che attraversano i vari spazi istituzionali, di compiere esperienze diverse e magari contraddittorie, ma collegate da comuni trame di dialogo.

Per camminare con costanza verso una continuità reale ed attuale è auspicabile che le scuole si aprano alla discussione e alla interpretazione delle Indicazioni con la consapevolezza che la cultura è anche negoziazione di significati.

Comitato Orizzontale per la Scuola Elementare

Il CNPI, con il parere del 26.7.2007, ha offerto al Ministro alcune valutazioni e proposte che hanno avuto come oggetto il Decreto relativo alla progressiva introduzione delle *"Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione".*

Il COSE (Comitato Orizzontale Scuola Elementare), riunitosi in Roma nei giorni 15, 16 novembre e il 27 novembre 2007, in continuità con i lavori, sviluppati nel Comitato nella fase di predisposizione del parere sopra richiamato, con questo ulteriore contributo, sintesi di una più attenta riflessione ed analisi del documento *"Indicazioni per il curricolo"*, intende ora accompagnare il personale nel dibattito avviatosi nella scuola, chiamata a realizzare, nell'arco di questo e del prossimo anno scolastico, una progressiva e partecipata introduzione delle *"Indicazioni per il curricolo"*.

Il COSE, nel contempo, consegna all'Amministrazione Scolastica Centrale, quelle osservazioni che, sottolineando alcuni degli elementi caratterizzanti le *"nuove"* Indicazioni, ritiene debbano essere tenute presenti nella definizione e qualificazione della seconda fase di accompagnamento che dovrà coinvolgere più direttamente il corpo professionale, avviando anche percorsi di *"ricerca-azione"* centrati sul rapporto tra i principi ispiratori della premessa (persona, nuovo umanesimo, cittadinanza, …) e i contenuti proposti nelle *"Indicazioni per il curricolo"*.

Preliminarmente, riprendendo i contenuti del documento già elaborato in preparazione del parere del CNPI, il COSE evidenzia gli aspetti positivi e largamente condivisi, rintracciabili nel documento proposto alle scuole, quali:

- il richiamo alla centralità della persona che apprende in un contesto aperto ad una molteplicità di opportunità;
- il ruolo insostituibile della scuola pubblica quale principale agenzia che *"forma, istruendo"* secondo il dettame costituzionale;
- la verticalità ed unitarietà del curricolo nel suo sviluppo, anche se maggiormente messe in evidenza nel percorso 6 - 14 anni;
- l'occasione per i docenti di ripensare e rimodulare, consapevolmente e responsabilmente, il proprio agire professionale;

e sottolinea la necessità di affrontare quelle questioni che, se adeguatamente specificate e chiarite nelle sedi competenti, favoriranno e sosterranno un approccio ed un metodo di lavoro che, evitando semplificazioni e travisamenti, sostengano rinnovati comportamenti pedagogici e didattici.

Curricolo

Il COSE si è soffermato sul significato che il termine assume nella scuola dell'autonomia e che le *"Indicazioni per il curricolo"* pongono come elemento di discontinuità e novità.

La positiva riproposizione dell'idea di curricolo, che ha caratterizzato i sistemi formativi contrassegnati da processi di decentramento e autonomia delle istituzioni scolastiche, è rilanciata e ricontestualizzata, in quanto, differenziandosi sostanzialmente da scelte *"per i programmi"* o per *"piani di studio"* evidenzia importanti implicazioni di carattere istituzionale ed organizzativo.

Le potenzialità innovative di tale orientamento devono essere collocate nel quadro dello sviluppo dell'autonomia didattica, organizzativa, di ricerca e di sperimentazione delle istituzioni scolastiche, superando possibili fraintendimenti legati ad una burocratica logica *"di adempimento"* dell'ennesima novità o di un astratto mutamento terminologico *"di cose, in fondo, già viste".*

Se il curricolo, correttamente inteso come curricolo di scuola, si colloca nel quadro dell'autonomia progettuale delle scuole e dell'autonomia professionale dei docenti, risulta molto importante che obiettivi di apprendimento e contenuti specifici dell'insegnamento siano correttamente interpretati nel quadro di saperi, conoscenze e competenze essenziali.

Vanno, pertanto, contrastate quelle interpretazioni dell'autonomia che, poggiando sull'autoreferenzialità del *"fai da te"* e/o sull'attenzione preminente a logiche ed esigenze localistiche, possono minare alla base l'unitarietà di un sistema nazionale che deve garantire a tutti livelli essenziali di apprendimento.

Un curricolo essenziale, non minimo, in quanto i saperi e le competenze essenziali sono individuati e scelti come generativi e si sviluppano dai campi di esperienza della scuola dell'infanzia verso i saperi organizzati nelle discipline.

Con questa ottica, a parere del COSE, è importante leggere, selezionare e organizzare i contenuti relativi alle aree disciplinari affinché sostengano apprendimenti significativi.

"Pertanto i contenuti specifici che in seguito saranno suggeriti vanno intesi come esempi di scelte possibili da effettuarsi nell'ambito dell'autonomia scolastica e di una progettazione complessiva e a lungo termine del percorso di apprendimento" (esemplificazione tratta da indicazioni per l'area scientifica, a pag. 101 del documento).

Con queste logiche e su queste piste operative vanno sostenute ed implementate azioni, anche formative, centrate sulla identificazione di strumenti e criteri rigorosi per elaborare il *"curricolo di scuola"*, espressione della capacità della scuola dell'autonoma di programmare proposte culturali, didattiche, organizzative e valutative.

Il *"curricolo di scuola"* diventa strumento identificativo e qualificativo dell'istituzione scolastica che deve definire, con scelte responsabili, il Piano dell'Offerta Formativa, ed è, soprattutto, risposta coerente della comunità professionale alle istanze nazionali ed ai bisogni educativi e formativi degli alunni, alle richieste ed aspettative delle famiglie e del contesto sociale di appartenenza.

Traguardi

Le *"Indicazioni per il curricolo"* individuano traguardi di sviluppo delle competenze degli alunni e non livelli di prestazione da raggiungere. Ai traguardi, che costituiscono riferimenti per l'attività didattica dei docenti, sono connessi obiettivi ritenuti strategici per il raggiungimento dei suddetti traguardi.

Si tratta di una scelta fondamentale del documento che occorre cogliere con la consapevolezza di alcune implicazioni problematiche che, in questa prima fase di confronto nelle scuole, già stanno emergendo.

La distinzione concettuale e la relazione fra traguardi, obiettivi e competenze e tra questi e i livelli essenziali da far acquisire al termine del percorso, richiede sicuramente approfondimenti e chiarimenti anche di carattere formale, coerenti però con il carattere aperto e processuale dell'impianto curricolare.

Le scuole, attraverso un opportuno accompagnamento, possono quindi affrontare questo nodo, individuando repertori di competenze verificabili e confrontabili che costituiscano, a livello di istituzione scolastica, il quadro unitario di riferimento dell'azione didattica e delle pratiche professionali e conseguentemente, anche criterio per i processi di valutazione e autovalutazione.

Valutazione - Certificazione degli apprendimenti e dello sviluppo delle competenze

Il testo delle Indicazioni, coerentemente con l'impianto complessivo e con le stesse competenze dell'autonomia scolastica ha scelto di lasciare agli insegnanti *"la competenza della valutazione e la cura della documentazione didattica, nonché la scelta dei relativi strumenti nel quadro dei criteri deliberati dai competenti organi collegiali"*.

Permangono, tuttavia, interrogativi e problemi che, a parere del COSE, richiedono approfondimenti e chiarimenti al fine di orientare le scelte delle scuole e dei docenti.

Relativamente al metodo di valutazione pare opportuno sottolineare come la condivisione della dimensione educativa della valutazione, attenta all'accompagnamento dei processi che portano ai risultati non possa, a priori, escludere, il valore e l'importanza della valutazione sommativa e quantitativa.

Il COSE ritiene utile che venga definito l'*"oggetto"* della valutazione: i traguardi di sviluppo delle competenze, al compimento della scuola primaria e secondaria di primo grado, oppure gli obiettivi di apprendimento, oppure il possesso di competenze?

Emerge, inoltre, anche la questione della comunicabilità degli esiti dei momenti valutativi collocati durante il percorso scolastico, che richiama alla necessità, pur nel dubbio della possibile legittimazione di tale scelta, di individuare criteri comuni utili ad assicurare adeguati livelli di comunicazione tra scuola e famiglia e tra scuola e scuola.

Il COSE ritiene importante ed urgente non tanto l'intervento normativo su aspetti rilevanti della problematica educativa e della pratica professionale, che richiamano il rapporto tra centro ed autonomia, ma la diffusione di quei chiarimenti necessari per evitare incongruenze nella predisposizione sia del documento di valutazione, in itinere, degli esiti dell'apprendimento, sia del documento di certificazione degli esiti del percorso scolastico (competenze e livello di acquisizione), documento che deve tenere insieme, in modo coerente, le caratteristiche dell'impianto delle *"Indicazioni per il curricolo"*, l'unicità di una certificazione nazionale, la sua esprimibilità in termini di standard.

Approfondire e chiarire questi aspetti risulta importante anche per definire sia il ruolo delle azioni autovalutative a livello di scuola, che quello della valutazione esterna di sistema, per la quale non sono in alcun modo ripetibili le forzature e le imposizioni che le scuole hanno subito negli anni scorsi con le rilevazioni censimentarie promosse dal Ministero.

Ambiente di apprendimento

L'attenzione alla qualità delle relazioni educative nella classe, al gruppo come luogo di crescita umana e di costruzione sociale della conoscenza, al lavoro cooperativo, al rispetto della diversità dei tempi di apprendimento e degli stili cognitivi degli alunni costituiscono tratti distintivi di un ambiente per l'apprendimento.

Per questo l'unitarietà e la continuità del curricolo di scuola, il superamento della frammentarietà e aggiuntività nella progettazione e gestione delle attività didattiche, l'esigenza di tempi distesi per lo svolgimento delle medesime e adeguate condizioni di contesto devono trovare concrete e stabili risposte sul piano ordinamentale e organizzativo.

Nella scuola primaria un lungo dibattito e una consolidata pratica professionale individuano nel gruppo docente un elemento strutturale nella progettazione, organizzazione e gestione dell'azione educativa e didattica.

Il COSE ritiene che in questo ambito l'esperienza della scuola primaria rappresenti un patrimonio che parla in termini innovativi all'insieme della scuola, in modo particolare nella prospettiva di una sviluppo unitario e verticale del curricolo.

Per questo consolidare e rilanciare il gruppo docente nella sua unitarietà richiede azioni di sostegno da parte dell'amministrazione che garantiscano adeguate condizioni di esercizio in riferimento a:

- tempo strutturale per la programmazione didattica;
- disponibilità di tempi di compresenza per l'articolazione delle attività didattiche e per l'esercizio della collegialità;
- organici funzionali per rendere effettiva la flessibilità dell'offerta formativa in rapporto anche ai diversificati livelli di bisogno;
- azioni mirate di formazione in servizio.

Formazione

Il COSE considera strategica la fase di accompagnamento alla progressiva introduzione delle Indicazioni sotto lo specifico aspetto delle iniziative di informazione-formazione per i docenti e per i dirigenti scolastici, ma denuncia come l'attuale 1ª fase in svolgimento prevista dalla direttiva ministeriale non faccia cogliere la dimensione corale del complessivo intervento informativo-formativo tanto che la scuola e l'utenza è in difficoltà nel riscontrare quanto sta avvenendo e le proposte in essere.

L'attività di formazione in servizio è ora collocata nelle competenze della contrattazione ed è a questo livello che devono essere definite le scelte, le modalità e le relative risorse, il COSE ritiene necessario che i modelli di formazione in servizio sostengano realmente un approccio di ricerca-azione.

La formazione in servizio deve essere proposta come sostegno all'attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo delle scuole e alla valorizzazione dell'azione dell'autonomia professionale dei docenti.

A parere del COSE è necessario, prevedere, ferme le prerogative contrattuali, per le fasi successive, nuove e diverse modalità di formazione coerenti con l'impianto culturale e programmatico delle indicazioni per il Curricolo a partire dalla valorizzazione della scelta di uno sviluppo verticale del curricolo attraverso attività di formazione, salvaguardando alcune limitate specificità, da realizzarsi in modo unitario per i docenti della scuola dell'infanzia e del primo ciclo.

Comitato Orizzontale per la Scuola Media

Introduzione

Il COSME, fin dalla fase istruttoria che ha accompagnato la formulazione del parere sulle Indicazioni per il curricolo, reso nella seduta del 26 luglio scorso, ha ritenuto importante segnalare alcune problematiche connesse con la fase di prima attuazione delle disposizioni contenute nel DM del 31 luglio 2007 nella scuola secondaria di primo grado, con l'intento di sollecitare l'Amministrazione a garantire strumenti e azioni di supporto efficaci, coerenti con la dimensione *"sperimentale"* delle Indicazioni per il curricolo, e le scuole a una lettura approfondita del testo al fine di valutarne l'impianto, anche in vista di una revisione del POF coerente con la nuova impostazione culturale.

L'impegno assunto dal CNPI: *"accompagnare il percorso graduale e di prima attuazione, al fine di apportare tutte le modifiche necessarie per pervenire alla definizione in sede regolamentare dei nuovi ordinamenti"*, sollecita il COSME, con riferimento alle specificità del settore di sua competenza, ad approfondire in questo contributo le Indicazioni per il curricolo sul piano culturale e metodologico-didattico, valutando le ricadute di detto impianto sul piano professionale, nella prospettiva dei previsti ordinamenti (2009-2010).

Il COSME intende dar voce, in questo e nei contributi che seguiranno, alle scuole coinvolte nel processo, formulando osservazioni e proposte in grado di garantire un ritorno di azioni positive a chi ha la responsabilità delle scelte.

Osservazioni sulla fase di avvio

Il presente contributo, collocato temporalmente a conclusione della fase iniziale di informazione e conoscenza prevista dalla Direttiva n. 68 del 3 agosto scorso, ha anche lo scopo di sollevare alcune questioni emerse in questa prima fase del percorso di accompagnamento messo in atto dall'Amministrazione.

Pur apprezzando lo sforzo sostenuto (capillare diffusione del testo delle Indicazioni per il curricolo nelle scuole, informazione sul percorso in atto ai dirigenti scolastici), il COSME vuole evidenziare alcune criticità.

In particolare si intende far notare che l'avere diretto le attività di prima informazione – formazione prevalentemente ai dirigenti scolastici non ha garantito il coinvolgimento dei docenti. Si segnalano, a tal proposito, alcune difformità nei percorsi attivati dalle scuole in questa prima fase, soprattutto in assenza di risorse finanziarie allocate presso le stesse che avrebbero consentito, fin da subito, di avvalersi del contributo di esperti per le questioni che le scuole, dopo una prima lettura, avessero voluto approfondire.

Nei fatti è stato privilegiato un modello piramidale, poco coerente con le caratteristiche di una scuola autonoma e delle stesse intenzioni dichiarate nella Direttiva n. 68. Ne danno conferma le osservazioni pervenute dalle conferenze di servizio organizzate dagli USP; la stessa dislocazione di seminari disciplinari (ancora in corso) in ambito regionale, non ha consentito di approfondire se non alcuni aspetti, rendendo quasi nullo il contributo delle scuole coinvolte nel processo.

Gli stessi nuclei di supporto provinciali e regionali costituiti allo scopo, peraltro con criteri discrezionali, risentono di una impostazione amministrativa e stentano a mettere in atto strategie e strumenti di dialogo con le scuole per la validazione e la diffusione delle esperienze migliori.

Il COSME ritiene in proposito che una scelta siffatta non faccia emergere domande di formazione coerenti con l'innovazione curricolare che pure si dichiara di voler implementare.

Si ritiene che occorra un investimento destinato alle scuole finalizzato alla ricerca didattica che possa garantire, attraverso la ricerca azione, una riflessione sull'impianto culturale proposto per aree disciplinari, anche per garantire *"la ricerca delle connessioni fra i saperi disciplinari e la collaborazione fra i docenti"* .

Iniziative capillari destinate a singole scuole, a reti di scuole avrebbero consentito il coinvolgimento attivo di tutti i dirigenti scolatici, degli insegnanti, dei genitori nei luoghi di lavoro, un'occasione significativa di confronto e scambio, in cui far valere anche la capacità delle scuole di scegliere gli interlocutori (esperti disciplinari, di metodologia e didattica, in ambito psico-pedagogico e sociale, associazionismo disciplinare e professionale) che potessero stimolare fin dall'avvio della fase di informazione e conoscenza le domande delle scuole coinvolte nel processo, attraverso una lettura critica del testo in rapporto al contesto.

Formazione in servizio e ricerca azione

Alla luce di quanto sembra emergere dal testo delle Indicazioni per il curricolo con riferimento alla professionalità insegnante, il COSME segnala l'esigenza di una formazione in servizio centrata sulle istituzioni scolastiche autonome, una formazione che sappia intercettare i bisogni professionali degli insegnanti, favorendo, in particolare tutte quelle azioni "riflessive" in grado di interpretare il nuovo impianto pedagogico – didattico centrato sull'ambiente di apprendimento, sulla gestione della classe, sulla laboratorialità, sul curricolo verticale, sulle aree disciplinari, sugli obiettivi di apprendimento e sui traguardi di sviluppo delle competenze…. Un'azione formativa coerente con l'impostazione della ricerca azione, la cui titolarità è rimessa alla comunità tecnico professionale e educativa in situazione.

Tali iniziative dovrebbero prevedere attività di aggiornamento e formazione in servizio tra docenti di vari ordini di scuola, considerato che le innovazioni coinvolgono un percorso educativo in continuità che parte fin dai primi anni di scolarizzazione e che investe anche le scuole secondarie di secondo grado, in ragione dell'innalzamento dell'obbligo d'istruzione.

Per questo motivo, mentre sono allo studio le proposte di formazione che dovranno coinvolgere le scuole nel prosieguo dell'anno scolastico in corso e in prospettiva nel 2008 – 2009, il COSME ritiene importante sollecitare l'Amministrazione a una reale finalizzazione delle risorse all'innovazione, in modo che vi sia un effettivo protagonismo delle scuole nel processo in atto e si creino le condizioni per la ricerca, la sperimentazione e lo sviluppo nel campo della progettazione curricolare .

A riguardo il COSME richiama l'esigenza di una formazione in servizio non generica, che faccia perno sulle scuole come comunità di pratiche, sui rapporti fra le istituzioni scolastiche che agiscono sul medesimo territorio, rinforzando la cultura di rete e lo sviluppo di laboratori territoriali destinati alla formazione e alla documentazione/valutazione delle buone pratiche; una formazione che sappia riconoscere e valorizzare l'azione dei gruppi di lavoro delle scuole, a diverso titolo coinvolti nel processo (commissioni, dipartimenti disciplinari, consigli di classe).

Senza trascurare esperienze di formazione on line interattive (forum, laboratori didattici), va garantita una formazione in presenza (con il ricorso periodico a esperti scelti dalle scuole), una formazione di esclusiva responsabilità e competenza delle istituzioni scolastiche autonome, una formazione che intervenga a valorizzare anche in questo campo le esperienze migliori.

Se la formazione prevista per la fase successiva mantenesse il carattere dei piani nazionali di formazione e aggiornamento e un appesantimento degli orari di lavoro, non consentirebbe, a parere del COSME, un reale sviluppo dell'innovazione curricolare nelle scuole (art. 3, 4, 5, 6, 7, 11 del DPR 275/99), con il rischio palese di un ennesimo adempimento burocratico.

Osservazioni sul testo delle Indicazioni per il curricolo

Il documento-cornice *"Cultura, Scuola, Persona"* propone un'analisi e una interpretazione efficace delle profonde trasformazioni della società odierna e della crisi dei contesti scolastici.

La stessa idea di insegnamento-apprendimento proposta è coerente con l'impostazione curricolare, con il superamento del modello trasmissivo; assegna e riconosce alla scuola pubblica il compito di accompagnare le giovani generazioni oltre la frammentazione e il proliferare dei saperi, in una società profondamente segnata dalla *"diversità"* in una prospettiva multiculturale.

Le Indicazioni, leggere nell'impostazione e nel linguaggio, sono affidate alle scuole (alla ricerca della/nella scuola); ad esse si affida il compito di intercettare intelligenze e stili di apprendimento degli studenti contro la sfiducia dilagante nei contesti scolastici, in un'ottica di continuità del percorso formativo fra i 3 e i 14 anni.

La costruzione di una identità, consapevole e aperta, sollecita l'azione educativa verso il superamento di trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze a vantaggio di un modello di insegnamento-apprendimento cooperativo, avendo a riferimento il valore formativo delle discipline, di quelle storicamente assegnate al sapere della scuola, di quelle a cui la postmodernità sembra affidare nuovi compiti nel campo dell'istruzione e dell'educazione.

L'impegno a sostenere e valorizzare le diversità, a prescindere dai contesti sociali, multilinguistici e multiculturali degli alunni, può consentire l'investimento nella crescita della qualità della scuola per una nuova cittadinanza, capace di garantire coesione sociale, in un tempo in cui le tensioni individuali e collettive sono sempre più crescenti.

Una scelta e una proposta che, a parere del COSME, potrebbe alimentare positivamente il dibattito culturale nelle scuole, messo a dura prova negli ultimi anni, che ha bisogno di ricerca attenta (contenuti e metodologie da privilegiare).

In questo senso il superamento di programmi dettati dal centro, la stessa prospettiva curricolare consentono un rinforzo dell' autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, assegnando alla progettualità educativa e alla responsabilità degli insegnanti il compito di adattare gli obiettivi ai contesti educativi.

La scelta di non voler riproporre lunghi elenchi di obiettivi lascia, infatti, un margine ampio di autonomia alle scuole nella costruzione del curricolo verticale, sollecitando le stesse a sperimentare modelli organizzativi non estranei ai contesti educativi in cui nasce e si sviluppa la proposta educativa.

L'individuazione di traguardi di sviluppo delle competenze, pur in presenza di alcune criticità nel campo della valutazione, può decisamente orientare il lavoro degli insegnanti nel corso dei cinque anni della scuola primaria e nei 3 anni della scuola secondaria di primo grado.

Sarà necessario, in fase di sperimentazione, verificare la congruenza fra obiettivi di apprendimento e traguardi di sviluppo delle competenze, coerentemente con l'età degli alunni e i relativi bisogni e capacità in ingresso. La compattezza dell'impianto culturale sull'asse 6-14 anni, infine, valorizza la verticalità del curricolo, consente scelte graduali e progressive, costituisce un'occasione importante per superare la separatezza culturale e pedagogica fra scuola primaria e secondaria di primo grado, ancorché con la scuola dell'infanzia, frutto di scelte culturali e di ordinamento lontane nel tempo, sia pure non del tutto esplorate

Alcune criticità

Risulta ancora debole, a parere del COSME, la prospettiva di un effettivo **raccordo** fra la scuola secondaria di primo grado e la scuola superiore, pur in presenza dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione a 16 anni, così come sembrano chiedere le Indicazioni per il biennio

della scuola superiore orientate alla costruzione di curricoli per competenze e le stesse raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio Europeo.

Una reale linea di continuità di impianto culturale, pedagogico-didattico del percorso di istruzione fra i 3 e 16 anni avrebbe garantito il raggiungimento di competenze culturali di cittadinanza.

Va nella direzione di una ricerca culturale affidata alle scuole (curricoli per competenze e traguardi di sviluppo relativi alle competenze) la richiesta del COSME di rinviare, così come la stessa UE suggerisce, al sedicesimo anno di età la certificazione delle competenze, ad evitare rigidità di impostazione e eccessivi precocismi.

Nel campo della **valutazione**, pur nella linearità delle scelte fatte nel testo delle Indicazioni (si assegna la valutazione degli apprendimenti agli insegnanti, l'autovalutazione alle istituzioni scolastiche, la valutazione di sistema all'INVALSI), restano ancora irrisolti, a parere del COSME, i rapporti fra obiettivi, traguardi e sistemi valutativi e piuttosto contraddittorie le scelte di una quarta prova d'esame e di una valutazione censuaria di *"conoscenze e abilità"* affidate all'INVALSI.

Il COSME, qualora non sia richiesto uno specifico parere riguardo all'indagine censuaria affidata all'IVALSI ed alla quarta prova d'esame, si riserva di elaborare uno specifico contributo al riguardo, preoccupato delle difformità che potrebbero verificarsi sul territorio nazionale, stante la scelta di affidare alle scuole la responsabilità nella definizione dei contenuti per il conseguimento delle abilità e delle competenze.

Si segnala altresì la necessità di prevedere che il personale scelto per la valutazione di sistema possegga alte competenze nel campo della valutazione in coerenza con gli aspetti pedagogico-didattici, vista l'importanza che riveste il monitoraggio delle azioni per il miglioramento del sistema di istruzione del nostro paese.

Vanno chiariti i rapporti fra i traguardi di competenza e gli aspetti processuali, se gli obiettivi di apprendimento siano prescrittivi o se invece costituiscano un repertorio cui le scuole possono accedere liberamente, ferma restante l'impegno a raggiungere traguardi di sviluppo.

Questioni di particolare rilevanza per le scuole che sul terreno della valutazione degli apprendimenti mostrano ancora incertezze fra valutazione diagnostica, formativa e sommativa, anche nella prospettiva dell'autovalutazione, della valutazione di sistema e delle indagini internazionali.

Per questi motivi, anche ad evitare rischi di sovraesposizione delle scuole nel campo della valutazione piuttosto che nella ricerca sul *"cosa e come insegnare"*, il COSME chiede che siano chiariti dal centro gli aspetti che sono stati lasciati nell'indeterminatezza.

Con riferimento all'**orientamento,** il COSME, in continuità con quanto già i Programmi del '79 richiamavano, intende confermare il convincimento che, nell'età della preadolescenza, è importante sollecitare l'iniziativa del soggetto nel prendere decisioni.

La conquista dell'identità, il processo formativo continuo sono ancora costanti cui la scuola secondaria di primo grado dovrà riferirsi per avviare a scelte realistiche gli studenti nell'immediato e nel futuro.

A fronte, però, dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione a 16 anni va da sè che l'orientare/ orientarsi è azione formativa che non si completa al quattordicesimo anno di età.

A riguardo si segnala l'esperienza significativa della scuola nel campo della didattica orientativa che ha saputo interagire positivamente con alunni, genitori, esperti fornendo indicazioni agli studenti per i percorsi scolastici successivi.

Il COSME sollecita le scuole a compiere una riflessione sul consiglio orientativo evidenziando l'importanza di una descrizione del percorso effettuato (in termini di abilità e competenze) che potrebbe meglio motivare gli studenti a compiere scelte più consapevoli e le scuole superiori, soprattutto il biennio, a continuare l'azione di orientamento, ad evitare precocismi e una canalizzazione eccessiva.

Con riferimento al sempre maggior numero di soggetti in situazione di **recupero**, il COSME sollecita l'Amministrazione e le scuole a compiere una riflessione sulle azioni di recupero delle abilità di base, anche alla luce delle disposizioni in materia di recupero di debiti formativi nella scuola superiore.

Convintamente si sottolinea una riflessione, che non potrà che vedere protagoniste le istituzioni scolastiche, sulle azioni e sugli strumenti già adottati nelle diverse situazioni per evidenziare problematiche emergenti e formulare ipotesi di soluzione

Si ritiene che le carenze individuali consistenti meriterebbero, oltre che attività interne all'azione didattico-educativa, momenti specificatamente indirizzati al recupero (anche in orario pomeridiano), in ambito disciplinare e trasversale, e di risorse finanziarie e professionali (v. organico funzionale) dedicate, ad evitare una eccessiva frammentazione della proposta culturale complessiva.

Parimenti andrebbero garantite azioni di potenziamento e sviluppo perché ad ogni studente si consenta di valorizzare le proprie potenzialità, creando anche opportunità atte al riconoscimento delle eccellenze.

Si sollecita, in presenza di alunni migranti, un potenziamento dell'asse linguistico, focalizzando l'attenzione sulla lingua italiana e le lingue comunitarie e in presenza di alunni in situazione di handicap un investimento significativo su un ambiente di apprendimento a forte inclusività, ad evitare le marginalizzazioni esistenti.

Il curricolo verticale

In questa sede il COSME intende richiamare il nesso autonomia – curricolo avendo a riferimento il paragrafo delle Indicazioni destinato alla costruzione del curricolo e l'impianto disciplinare. E' di grande interesse l'opzione culturale che garantisce alle scuole autonome la responsabilità in ordine all'elaborazione del POF e all'organizzazione della didattica.

Anche gli indicatori prescelti per descrivere la scuola del primo ciclo rappresentano un approdo culturale significativo per garantire in *"un arco di tempo fondamentale per l'apprendimento e la costruzione dell'identità degli alunni … le basi … e le competenze indispensabili per continuare ad apprendere a scuola e lungo tutto l'arco della vita".*

Il senso dell'esperienza, l'alfabetizzazione culturale di base, la cittadinanza, l'ambiente di apprendimento rappresentano significativamente, nel tempo di vita che gli studenti trascorrono a scuola, altrettante occasioni di conoscenza, suggeriscono investimenti professionali per la predisposizione degli spazi e dei tempi dell'insegnamento/apprendimento.

Le tre aree, in cui si incardinano 10 discipline, invitano a considerare nella scuola secondaria di primo grado nuove opportunità di dialogo tra insegnanti e insegnamenti per una più efficace interconnessione fra i saperi privilegiando il lavoro collegiale. Una modalità di lavoro già diffusa, che richiede di essere ripensata alla luce di una ritrovata continuità in verticale.

A fronte di una impostazione culturale per aree disciplinari si segnalano alcune preoccupazioni se si guarda alla tipologia delle cattedre nella scuola secondaria di primo grado.

C'è chi guarda alle aree (e agli assi culturali) evidenziando le matrici comuni al loro interno (privilegiando quindi un approccio epistemologico); c'è chi, invece, esprime preoccupazioni per una impostazione operativa, per ambiti, che costringerebbe la scuola secondaria di primo grado ad una possibile primarizzazione che potrebbe comportare una soppressione di alcune discipline .

Nel merito delle singole discipline si fanno notare alcune preoccupazioni riguardo all'impostazione di alcuni curricoli. .

IL COSME si riserva di approfondire alcuni aspetti di contenuto in contributi successivi sottolineando l'importanza delle scelte delle scuole nella fase di sperimentazione.

Prospettive

Le indicazioni esigono che le scuole divengano protagoniste dei processi di cambiamento. Per questo motivo, pur sollevando alcune questioni, si sollecitano le istituzioni scolastiche a costruire occasioni di insegnamento/apprendimento, in una prospettiva *bottom – up.*

Ma trasformare le Indicazioni in innovazione richiede la messa a disposizione da parte del centro di risorse umane ed economiche e di una sapiente azione di coordinamento perché si realizzino le condizioni che potrebbero garantire un vero cambiamento dall'interno dell'azione educativa. A tal proposito non sembra che l'Amministrazione sia in grado di valutare l'impatto delle sue proposte in termini di ricaduta sulle scuole.

Una proposta e un'azione che dovranno puntare sulle competenze professionali già esistenti nelle singole scuole, sulla responsabilità dei dirigenti scolastici nella gestione del cambiamento, concentrando l'attenzione sulle scelte che si intenderà adottare sul piano metodologico – didattico e organizzativo per dare risposte culturali alle problematiche educative emergenti.

Il percorso di ricerca azione si è appena avviato; garantire che non si trasformi in adempimento è una richiesta legittima, che può essere avanzata e sostenuta solo investendo sulla piena valorizzazione di tutta la comunità educante, anzitutto gli insegnanti.

A fronte di un percorso così impegnativo è fondamentale ricalibrare i tempi della scuola in ragione delle priorità (costruzione del curricolo, revisione del POF, coinvolgimento dei genitori e del territorio, reti di scuole…).

Né può essere ignorato che occorre contestualmente avviare, a partire dall'esperienza della scuola, una riflessione sulle parti del Decreto legislativo n. 59 ancora vigenti, ovvero sui modelli organizzativi, avendo a riferimento il tempo scuola, gli organici, le cattedre, nella prospettiva degli ordinamenti.

Si fa notare che nella scuola secondaria di primo grado la mancanza di tempi e spazi riconosciuti per la progettualità educativa, l'assenza di un organico funzionale per garantire un più ampio ricorso alla flessibilità didattica, stanti le osservazioni fatte in precedenza sul recupero, lo stesso impianto disciplinare articolato in materie troppo spesso separate meriterebbero un confronto e degli investimenti per garantire una reale prospettiva di cambiamento alla scuola della preadolescenza.

Negli ultimi anni, a fronte di vecchie e nuove emergenze educative, si è ridotto il tempo scuola, aggiungendo artificiosamente attività opzionali e facoltative, alimentando l'aggiuntivo. Questa impostazione, se si valutano anche le esigenze dei più deboli (alunni in situazione di handicap, immigrati), non è più percorribile. Anche a questo serve l'organico funzionale, un tempo scuola disteso, unitario, in cui insegnanti e insegnamenti si incontrino in spazi e tempi riconosciuti per alimentare approcci interdisciplinari.

In questo senso meriterebbe una riflessione, fin dalla scuola primaria, la nota del Ministro del 28 novembre avente come oggetto *" Iniziative e interventi per il sostegno didattico e il recupero dei debiti formativi"*, in cui si sollecitano le scuole a porre in essere interventi di recupero e sostegno.

Serve un piano nazionale strategico di investimento per la scuola che tenga conto della domanda di istruzione e delle richieste non più rinviabili degli insegnanti e dei dirigenti scolastici, un piano finalizzato al riconoscimento e alla valorizzazione delle professionalità di scuola e della ricerca e sperimentazione.