1

LE "NUOVE" INDICAZIONI PER IL CURRICOLO 2012

A domanda risponde: le FAQ di Giancarlo Cerini

1) Possiamo parlare di "nuove" Indicazioni o più semplicemente di una revisione delle Indicazioni vigenti?

Parlare di "nuove" Indicazioni è improprio, perché il testo firmato dal Ministro il 16.11.2012 rappresenta una "revisione", seppure consistente, di documenti già esistenti, in particolare delle Indicazioni allegate al DM 31.7.2012 (Indicazioni Fioroni). Questo era l'impegno che il Ministro si era assunto con la CM 18 aprile 2012, n. 31 nella quale venivano enucleati i criteri ispiratori di questa operazione di "stabilizzazione" delle Indicazioni. La decisione, tutta "politica" e non solo "tecnica", è stata dunque quella di non azzerare tutta l'elaborazione precedente, ma di ripartire da punti di riferimento culturali già condivisi e conosciuti dalla scuola. Questo anche per evitare l'effetto spaesamento che in questi 15 anni si è manifestato ogni qual volta il Ministro pro-tempore (Berlinguer, De Mauro, Moratti, Fioroni, Gelmini, ecc.) ha "rovesciato" le carte in tavola, cercando di "rifare" i programmi vigenti, di ridare un volto alla scuola, più su misura dell'idea di scuola a lui/a lei gradita. Effetti impropri del bipolarismo, foriero di grandi conflitti anche nella scuola e di una precarietà nei documenti programmatici. Tanto è vero che ne sono stati cambiati parecchi in un decennio: ricordiamo gli indirizzi programmatici di De Mauro (2001), le Indicazioni firmate Moratti (2004), le Indicazioni Fioroni (2007), l'Atto di indirizzo Gelmini (2009). In questo modo il valore dei programmi si è indebolito e tutto è diventato più vago...

2) Perché si è reso necessario revisionare le Indicazioni vigenti?

La norma (in questo caso l'art. 1 del Dpr 89/2009, cioè il Regolamento relativo alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo, scaturito dai provvedimenti del ministro Gelmini) prevedeva che nel triennio 2009-2012 avrebbero continuato ad essere vigenti le Indicazioni del 2004, così come "aggiornate" da quelle del 2007. Un vero pasticcio di incertezze, a mala pena dipanato dall'Atto di Indirizzo del MIUR dell'8.9.2009 che ha cercato di fare un po' di luce sull'ambigua previsione di "armonizzare" le diverse indicazioni vigenti. Questa situazione aveva una data di termine, il 31 agosto 2012. Di qui l'esigenza di procedere ad una stesura definitiva delle Indicazioni, anche alla luce degli esiti del monitoraggio effettuato, ripartendo dal DM 31.7.2012, attraverso un'azione che si è sviluppata in pochi mesi nel corso del 2012.

3) Come mai si è partiti dalle Indicazioni del 2007 (Fioroni) piuttosto che da quelle del 2004 (Moratti)?

Il monitoraggio effettuato nel corso dei mesi di novembre-dicembre 2011 (CM 101/2011) ha reso esplicito il fatto che le scuole in questi anni si sono ispirate maggiormente al testo del 2007 piuttosto che a quello del 2004. Il lessico pedagogico delle Indicazioni Fioroni è stato percepito come più vicino al "sentire" della scuola, con concetti più conosciuti e condivisi dai docenti, come quelli di ambiente di apprendimento, curricolo, valore formativo delle discipline, gestione della classe, relazione educativa, campo di esperienza, didattica laboratoriale. In queste parole si ritrovano i padri fondatori della nostra istruzione popolare, Bruner, Vygotskj, Dewey, fino ad arrivare alle ultime ricerche di Gardner (pluralità delle intelligenze) e Morin (dialogo tra i saperi). Invece, il testo del 2004 è sembrato a molti una forzatura "barocca", ove certi dispositivi (Unità di Apprendimento, Obiettivi Specifici di Apprendimento,

PECUP, Piani personalizzati, Portfolio, ecc.) sono stati quasi imposti con la forza della legge, piuttosto che con la "moral suasion" della argomentazione pedagogica. Tuttavia, è anche vero che il lessico del 2007, soprattutto nei suoi termini più ambiziosi come "competenza", è rimasto spesso confinato nei documenti ufficiali, non è diventato scuola reale. C'è dunque bisogno di un bagno di sincerità, quando si affrontano le questioni del curricolo e del progetto culturale della scuola italiana. Il nuovo testo sembra prometterlo.

4) Ma chi ha scritto le Indicazioni? C'era una commissione di esperti? Quale mandato ha avuto?

In genere, quando si decide di ri-scrivere le Indicazioni si nominano un Presidente e una Commissione di esperti. Questa volta si è proceduto diversamente. È stato formato un piccolo nucleo redazionale, di operatori scolastici fortemente impegnati nell'ambiente professionale della scuola di base, cui si è dato il compito di interagire con esperti, rappresentanti di comunità scientifiche, associazioni professionali. Inoltre, ci si è avvalsi di oltre una ventina di esperti delle didattiche disciplinari cui si è chiesto di rileggere e revisionare i testi delle singole discipline. Il criterio è stato quello di "snellire" il testo (operazione non sempre riuscita) e di semplificare il linguaggio (qui, con buoni risultati di leggibilità), di ridurre la quantità di obiettivi e di riordinarli in una prospettiva "verticale", di puntualizzare il tema delle competenze e della valutazione. Poi le bozze sono state sottoposte al giudizio delle scuole e degli organi competenti (CNPI, Consiglio di Stato, ecc.)

5) È stato sentito il parere degli insegnanti? Se ne è tenuto conto?

Ci sono stati due momenti significativi di contatto tra la scuola. Il primo si è svolto nel novembre-dicembre 2011, in forma di monitoraggio telematico, con domande su aspetti organizzativi e culturali (CM 101/2011). Questa fase di ascolto ha messo in evidenza i disagi del fare scuola oggi: la scomparsa della compresenza, le classi numerose, i tempi scuola ridotti, la ferita aperta dell'anticipo, una pluralità docente ormai fuori controllo. È emersa una scuola reale che attraversa difficoltà, criticità, delusioni, di cui tenere conto e che si è riconosciuta maggiormente nel progetto del 2007 (Ceruti-Fioroni) piuttosto che in quello del 2004 (Bertagna-Moratti). E questo dato ha avuto il suo peso nel processo di revisione. C'è stato poi un secondo momento importante: il 30 maggio 2012 la prima bozza delle Indicazioni revisionate è stata inviata a tutte le scuole; sono ritornati oltre 5.000 questionari interamente compilati (erano previste 26 domande strutturate) e alcune migliaia di osservazioni libere, seppur stringate, quasi dei *tweet* rivolti dalla base al "quartier generale". Questo secondo sondaggio ha rivelato un consenso attorno all'80% sull'impostazione del nuovo testo, il suo grado di leggibilità, la fattibilità dei traguardi individuati.

6) Quali sono gli elementi di effettiva novità nel testo del 2012?

Il testo delle Indicazioni 2012 si ispira chiaramente al documento del 2007. Di quel documento riconferma l'impianto strutturale: le premesse, il capitolo sul curricolo, la specificità della scuola dell'infanzia, l'organizzazione di un unico percorso elementari-medie scandito per discipline con una unica presentazione, la distinzione tra traguardi di competenza e obiettivi di apprendimento. Invece sono del tutto nuovi i capitoli sul profilo delle competenze a 14 anni, la scomparsa dell'aggregazione in aree, una migliore definizione degli aspetti curricolari e valutativi. Fortemente coerente è l'impianto pedagogico che si ispira ai concetti di curricolo di scuola, ambiente di apprendimento, gestione della classe, didattica laboratoriale ed operativa. C'è però una accentuazione nuova: si vorrebbe raggiungere, al termine del

percorso di base, una formazione più solida, una più consistente padronanza delle competenze di base, ivi comprese le strumentalità, insomma i vecchi alfabeti del "leggere, scrivere, far di conto". Non è un compito facile. Ma la lettura del testo può aiutare, ad esempio partendo proprio dalle pagine "Italiano", disciplina trasversale per eccellenza (non a caso si sottolinea che l'educazione linguistica è di pertinenza di tutti i docenti), nelle quali si coglie bene lo sforzo di tenere insieme una visione "accogliente" della scuola di base (quella che a volte si limita a socializzare e a far star bene i bambini e gli adolescenti), con l'esigenza di assicurare una più sicura padronanza del leggere e dello scrivere (in senso lato), senza perdere di vista il valore formativo dell'intero spettro delle competenze linguistiche.

7) Perché la premessa (dovuta nel 2007 alla penna del prof. Ceruti) è rimasta quasi invariata?

Si è ritenuto opportuno mantenere la grande apertura culturale che caratterizzava l'inizio del testo del 2007, fortemente impregnato dei valori di un nuovo umanesimo per far fronte alle sfide della complessità, della globalizzazione, della pluralità di culture e di valori, delle nuove dimensioni pervasive della tecnologia dell'informazione. I "saperi" proposti dalla scuola, che pure non è più l'unica depositaria di un patrimonio culturale che si è fatto assai più liquido, possono aiutare a costruire una mente aperta, critica, capace di analisi e di comprensione, proiettata verso una dimensione etica, di solidarietà e rispetto reciproco. La responsabilità della scuola e degli adulti-professionisti che l'abitano è una risorsa fondamentale per la qualità della vita di ogni Paese e di ogni comunità. La relazione educativa è fondativa per la crescita di ogni persona e gli adulti (insegnanti e genitori) devono riscoprire il senso della fatica di educare.

8) Come mai è stato inserito un profilo delle competenze dell'allievo a 14 anni?

La presenza di un profilo al termine del primo ciclo suggella il comune impegno della scuola di base (alias istituto comprensivo) nella formazione di competenze culturali e di cittadinanza richieste ad un allievo di 14 anni, dopo 11 anni di percorso formativo coerente e unitario, proiettato verso un ulteriore biennio di istruzione obbligatoria che dovrebbe garantire una "equivalenza" di risultati. Il profilo dà conto del quadro di competenze culturali e sociali (di cittadinanza) che ci si attende al termine del percorso e che impegna la responsabilità degli insegnanti nell'organizzazione di un curricolo adeguato per raggiungere tali finalità. Il profilo mantiene un carattere "dinamico", aperto alla prospettiva del cambiamento e del miglioramento, non cristallizza singole prestazioni e abilità ma le vede integrarsi in competenze (culturali e di cittadinanza) fondamentali, frutto dell'incontro del soggetto in crescita con le stimolazioni culturali e sociali fornite dall'ambiente di apprendimento predisposto dalla scuola.

9) Il capitolo su "organizzazione del curricolo" appare ampliato rispetto alle poche righe del testo precedente, per quale motivo?

Dalla consultazione è emersa l'esigenza di rendere più espliciti alcuni passaggi relativi alle "istruzioni per l'uso" delle indicazioni, quasi di fornire delle esemplificazioni operative su come si costruisce un curricolo. Questa esigenza è stata accolta solo in parte, per non tradire la promessa di sobrietà delle Indicazioni nazionali. Anzi, per il futuro, sarebbe utile limitarsi ad alcuni elementi essenziali dei "programmi nazionali" (come i profili attesi al termine dei diversi livelli scolastici, i traguardi fondamentali delle discipline "portanti"), mentre gli aspetti più operativi (i traguardi di dettaglio, gli obiettivi intermedi, le esemplificazioni didattiche) dovrebbero essere demandati a strumenti più informali e più agili (linee guida, raccomandazioni, tracciati curricolari, ecc.) messi a disposizione delle scuole dalle comunità scientifiche e

professionali e offerti alla libera adozione dei docenti. Ne è uscita una linea mediana, ove a fianco dei traguardi essenziali sono stati mantenuti anche gli obiettivi più specifici, perché così prevede anche la normativa (art. 8 del Dpr 275/1999).

10) Sono Indicazioni per il curricolo, ma cosa si intende per curricolo? Si può parlare di un curricolo essenziale?

Da una decina d'anni, con l'autonomia, non si parla più di programmi da attuare, ma di indicazioni da contestualizzare in un curricolo. Decisiva è dunque la capacità della scuola di dotarsi di un proprio progetto, di articolarlo in una pluralità di momenti (il Pof, il curricolo di scuola, i percorsi disciplinari, la vita delle classi), di gestirlo e di verificarlo. Ma le Indicazioni "nazionali" offrono la cornice, il quadro di riferimento, per tutte le scuole del nostro paese, il senso di un progetto culturale valido per tutto il paese. Il curricolo "nazionale" viene curvato verso alcune discipline fondamentali, ad esempio la lingua e la matematica, per curare con più precisione l'acquisizione di strumentalità di base e di competenze fondamentali, come quelle di lettura e scrittura, comprensione, descrizione, argomentazione, rappresentazione. La sfida vera è mettere al centro del curricolo di ogni scuola queste abilità forti, senza impoverire la qualità della didattica.

11) Il testo della materna, pur inserito del quadro complessivo delle Indicazioni, mantiene una sua specificità ed autonomia. Questa distinzione non finisce per indebolire il ruolo della scuola dai 3 ai 6 anni?

La scuola dell'infanzia è parte integrante di un percorso formativo unitario, dall'infanzia all'adolescenza, ma merita una specifica attenzione. La scuola per i bambini dai 3 ai 6 anni si fa apprezzare per la dimensione ecologica del curricolo, in grado di accompagnare con plasticità e delicatezza lo sviluppo dei bambini, rispettando la diversità degli stili di apprendimento, il valore della creatività (come dimensione tipica dell'intelligenza), la qualità dei contesti di esperienza. In coerenza con tale impostazione è stato coniato uno specifico paragrafo sulla figura dell'insegnante d'infanzia, per valorizzarne la funzione di cura, regia, progettazione.

12) Rimane l'impostazione del curricolo dell'infanzia per "campi di esperienza". Perché non per discipline?

La struttura compositiva per "campi di esperienza", che risale ai mitici Orientamenti del 1991, rimane confermata nella sua produttività didattica, perché aiuta a cogliere le analogie con il concetto di "disciplina" (infatti sotteso ad ogni campo troviamo uno o più sistemi simbolico-culturali, cioè un substrato di conoscenze, di linguaggi, di abilità), ma anche le differenze, perché il "campo di esperienza" mette al centro dell'apprendimento l'operare del bambino, la sua corporeità, le sue azioni, le sue percezioni. Sarebbe però riduttivo pensare al campo di esperienza solo sotto il segno del "fare". Infatti, il bambino trova in ogni "campo" (connotato dai "segni" della cultura) il contesto per diventare via via più consapevole delle sue esperienze, perché le ri-elabora, le ri-evoca, le ri-costruisce proprio grazie ai "mediatori" (immagini, parole, strumenti, informazioni), messi a disposizione dal campo. Come non vedervi un forte richiamo alla psicologia culturale, in particolare a Bruner e alla sua cultura dell'educazione?.

13) I curricoli sono articolati per discipline (dieci, come nel 2007), ma sono state tolte le aggregazioni in aree. Come va interpretata questa scelta?

L'articolazione in aree viene spesso rimpianta dagli insegnanti, come una chiave di interpretazione del valore formativo delle singole discipline, in quanto consente di cogliere non solo contenuti di conoscenza o linguaggi specifici della disciplina, ma connessioni, elementi di trasferibilità, analogie, in grado di amplificare gli apprendimenti (trasferibilità). Tuttavia appare arduo delimitare a priori il perimetro delle aree disciplinari, dando ad esse un sicuro ed univoco fondamento epistemico. È sembrato più corretto riconoscere la loro fecondità in termini di stimolo ad una conoscenza aperta, integrata, capace di "comprendere". Il richiamo "didattico" alle aree è un suggerimento per l'insegnante a lavorare sulle zone di confine delle discipline, sulle possibili connessioni, su situazioni di apprendimento "ampie" (compiti di realtà, problem solving, simulazioni), piuttosto che su frammenti isolati. Inoltre l'aggregazione delle discipline in aree è demandata dal Regolamento dell'autonomia (dPR 275/1999) agli insegnanti.

14) Qualcuno fa osservare che c'è un eccesso di disciplinarismo, che è troppo preponderante il numero degli obiettivi specifici.

Il curricolo non è una successione lineare di contenuti da presentare in una serie di lezioni espositive, disciplina per disciplina. Le discipline rappresentano i "materiali" simbolico-culturali che vanno trattati dal punto di vista didattico dagli insegnanti attraverso un dosaggio equilibrato tra "allenamento" all'acquisizione di alfabeti, strumenti, informazioni (lavorare *sulle* discipline) e la loro "ri-composizione" e "utilizzo" in situazioni significative (lavorare *con* le discipline), sapendo che non c'è un prima e un dopo, ma un intreccio tra analisi e sintesi, tra figura e sfondo, tra frammento e ologramma. Oltre ad allenarsi, i ragazzi devono poter giocare la loro partita, emozionarsi per una sfida, fare squadra, impegnarsi per un risultato. Forse questa è la vera didattica per competenze.

15) Fa discutere il concetto di prescrittività dei traguardi. Se i traguardi sono prescrittivi (cioè obbligatori), dove va a finire l'autonomia della scuola e degli insegnanti?

Lo spostamento *dai processi ai risultati* degli apprendimenti (cioè la questione degli standard) è indicativo di una forte pressione sociale nei confronti della scuola, cui si richiedono una maggiore affidabilità e una più chiara rendicontazione degli esiti (accountability). Ma siamo all'interno di una scuola di base, che deve saper accogliere e "promuovere" tutti. La dicitura "traguardi per lo sviluppo delle competenze", che era contenuta nelle Indicazioni 2007 (e che è stata riconfermata), è un sapiente dosaggio di ingredienti tra di loro diversi: *i traguardi* indicano i risultati attesi, quasi degli standard formativi; lo *sviluppo* richiama il dinamismo dei processi, l'attenzione ai percorsi, ai contesti e alle motivazioni; le *competenze* riconducono ad una parola chiave della scuola europea, tuttavia densa di una pluralità di significati. Designare i traguardi attesi al termine di un percorso educativo con questa locuzione lascia aperte molte strade, come forse è giusto che sia in una scuola di base che deve promuovere in tutti i ragazzi un rapporto positivo con l'apprendimento, piuttosto che limitarsi a giudicarlo e misurarlo.

16) Anche il riferimento agli obiettivi appare ad alcuni eccessivamente impegnativo. Abilità e conoscenze richiamate dagli obiettivi sono considerate "indispensabili". Non è eccessivo? C'è forse la richiesta di fissare degli standard di apprendimento?

La prospettiva degli standard non deve far dimenticare che in un percorso formativo di base ciò che conta è anche l'effettiva progressione di apprendimenti, lo stimolo al miglioramento, la costruzione di motivazioni positive verso la conoscenza, l'esplorazione di aree

di potenzialità per ogni allievo, il rispetto per modalità diverse di essere intelligenti. Dunque lo standard è un concetto da utilizzare con cautela, con la massima preoccupazione verso gli allievi che si possono trovare in situazioni di criticità (al di sotto degli standard attesi). Mentre il traguardo di competenza indica una prospettiva "cogente" alla scuola, gli obiettivi suggeriscono delle piste di lavoro, con corredo di abilità, contenuti, esperienze, cioè gli ingredienti su cui costruire "competenze". Ma non sono prescrittivi. Possono esserci percorsi diversi, ma quelli indicati nel testo "ufficiale" sono in sintonia con la migliore ricerca didattica svolta nel nostro paese. Ecco perché vanno guardati con attenzione.

17) Il testo sembra costruito "apposta" per gli istituti comprensivi, in quanto si sviluppa con molta insistenza il concetto di curricolo verticale. È così?... Come lo dobbiamo interpretare?

Si sta generalizzando la configurazione "verticale" e "comprensiva" dei tre distinti gradi scolastici (materna, elementare, media) del primo ciclo. Dal 1° settembre 2012 oltre 4.800 istituti scolastici italiani sono "comprensivi" (erano però già 4.000 l'anno precedente) e residuano circa 1.500 direzioni didattiche e scuole secondarie che saranno sicuramente aggregate in verticale entro l'a.s. 2014-15. Oltre 450.000 docenti si trovano ad operare nel nuovo contesto professionale dell'istituto comprensivo ed occorre fornire "motivazioni", "ragioni", "senso" a questa novità, per non farla percepire come scelta di ripiego dovuta a mere ragioni economiche. In particolare occorre "rileggere" le criticità della scuola media (cfr. Rapporto Fondazione Agnelli, 2011) nell'ambito del nuovo contesto "verticale", che non significa impoverire la proposta didattica della scuola secondaria o elementarizzarla, bensì arricchirla e renderla più efficace salvaguardando specificità, identità, compiti formativi, ma in una visione d'insieme che può dare più forza ad ogni segmento e più responsabilità (e soddisfazioni) ai docenti. Il problema della continuità attiene proprio alla natura di questa declinazione didattica. Occorre però superare una visione "naturalistica" della continuità, che sembra sottintendere una idea lineare e cumulativa dello sviluppo cognitivo. Tutti gli studi sull'apprendimento mettono in evidenza l'importanza delle discontinuità, delle sfide, dei dislivelli da superare: spetta alla regia degli adulti definire le caratteristiche di questi "compiti di sviluppo", per motivare i ragazzi ad esplorare aree di conoscenza e a non deprimere le loro potenzialità. Dunque, la continuità si intreccia con la discontinuità. Il curricolo verticale deve stimolare una sicura progressione nei risultati degli apprendimenti, nella differenziazione delle condotte cognitive (dagli automatismi a condotte sempre più autonome e riflessive), nell'ampliamento del patrimonio conoscitivo e nell'affinamento di linguaggi e codici. Questo ritmo implica una progressiva differenziazione degli ambienti di apprendimento, in relazione alla organizzazione delle classi (degli spazi, dei tempi, della tipologia di attività, dei "mediatori" didattici, degli stili comunicativi). Verticalità non significa uniformità. Nel testo 2012 appaiono diversi criteri ordinatori diversi del curricolo verticale, come la ricorsività (in matematica, in tecnologia, ecc.), la ciclicità (come in italiano), la linearità (in storia). È importante esserne consapevoli e farne oggetto di ricerca nei dipartimenti "verticali".

18) Ha fatto molto discutere la soluzione salomonica per la "storia".

È diffuso nella scuola il disagio verso un'impostazione lineare "lunga" dell'insegnamento della storia (e della geografia) a scavalco tra elementari e medie. Nata per favorire una migliore attenzione alle operazioni cognitive sottese agli apprendimenti dell'area storica (di cui c'è ampia traccia negli obiettivi e nei traguardi delle Indicazioni/2007) e per svincolarsi dalla logica *evenemential*, la linearità ha finito per riconfermare la tradizionale sudditanza dell'insegnamento storico alla distribuzione dei contenuti lungo l'asse cronologico, per altro

con ricadute a prima vista discutibili (es.: la cultura greco-romana confinata negli anni della elementari). Tuttavia, la consultazione promossa sulla bozza ha riconfermato (47,5% di consenso) l'arco cronologico "lungo", rispetto all'idea di tornare ai due mini-cicli (32%), mentre una parte dei docenti (20%) richiede una maggiore flessibilità nella costruzione di un curricolo unitario.

19) Ma allora, come si dovrebbe costruire un curricolo verticale di storia?

La ricerca è aperta, il testo definitivo è più possibilista della bozza: storia si dovrebbe "fare" in modo diverso, sia in riferimento all'età degli allievi ed alle operazioni cognitive possibili, sia alla diversa scelta/estensione/tessitura dei contenuti (da contenere), sia alla tipologia di "lavoro storico" che si può progressivamente affrontare. Il paradosso della "storia" (che è sostanzialmente analogo per la geografia) ci segnala che curricolo verticale e "continuo" non significa necessariamente curricolo lineare, perché occorre mettere in gioco valori quali la ciclicità, la progressione, la differenziazione (proprio grazie alla comune regia della comunità professionale del "comprensivo").

20) Si continua a parlare di competenze? È il solito tormentone o c'è qualcosa di nuovo?

L'enfasi sulle *competenze* (come orientamento ad un apprendimento non esecutivo, ma dinamico, attivabile in situazione) è evidente lungo tutto il testo delle Indicazioni 2012. Occorre capire quali implicazioni si aprono per la didattica, anche tenendo conto che nei monitoraggi più recenti sembra tornare in auge la lezione frontale: il 76 % delle scuole medie dichiara che è la pratica didattica più diffusa. È evidente che condizioni più difficili influenzano negativamente il lavoro didattico, ma molto dipende anche dall'atteggiamento culturale dei docenti. E poi, che cos'è veramente la "lezione frontale"? Forse bisogna scavare anche attorno a questo luogo comune e impegnarsi a sperimentare una pluralità di metodologie (didattica per compiti di realtà, simulazioni, problem solving, analisi di caso, apprendimento cooperativo, ecc.). Una spinta a prendere sul serio le competenze potrebbe arrivare dalla scadenza della certificazione delle competenze, per la quale si prevede l'elaborazione di un modello nazionale, che dovrà evidentemente essere raccordato con le nuove Indicazioni. La certificazione assume un duplice significato, come ricorda il testo, di descrizione delle competenze e di loro attestazione. Si tratta di due prospettive diverse (l'una più formativa, l'altra più sommativa) che dovranno necessariamente essere tenute in equilibrio.

21) In materia di valutazione si richiama l'Invalsi a promuovere una cultura della valutazione, ma di che segno è questa cultura?

L'impatto della *valutazione* (nei suoi aspetti di valutazione formativa, di rilevazioni nazionali, di certificazione) sulla vita della scuola e sulla didattica in questi ultimi anni è stato assai controverso. È vero che le prove Invalsi sembrano averla fatta da padrone; gli "item" a risposta multipla sono diventati i "custodi" della qualità e del rigore della scuola italiana. Nessuna demonizzazione, per carità: ci danno informazioni utili, ma non rappresentano "tutta" la formazione che si realizza a scuola. Anche in questo caso disporre di buoni programmi nazionali "tiene a bada" le invasioni di campo di una valutazione esorbitante. Su questo punto il nuovo documento è assai "radicale", infatti si invitano INVALSI e scuole a scoraggiare una didattica addestrativa, finalizzata all'esclusivo superamento delle prove. Si riconferma, dunque, il principio di una valutazione formativa, tesa a conoscere, descrivere, sostenere l'apprendimento, piuttosto che a classificare, sanzionare, pesare i risultati

degli allievi. Non dimentichiamo che siamo in una scuola di base e che in molti paesi europei non è prevista la bocciatura, ma piuttosto la differenziazione e personalizzazione dei percorsi.

22) Si ritorna spesso sull'idea di una scuola inclusiva, però non si dice molto sulle disabilità, sui bisogni educativi speciali, sui DSA. Non sarà una scuola troppo performativa, troppo proiettata all'efficacia dei risultati?

La scuola italiana riconferma anche dalle pagine del nuovo testo la sua vocazione inclusiva, che la caratterizza da ormai oltre 40 anni. Ma piuttosto che lunghi giri di parole vengono richiamati seccamente alcuni documenti di forte impatto operativo, tra cui le Linee Guida in materia di integrazione dei disabili (3 agosto 2009) e quelle relative ai disturbi specifici di apprendimento-DSA (allegato al DM 12 luglio 2011). Resta comunque l'esigenza di rendere reale questa impostazione di grande apertura calandola nelle concrete pratiche didattiche, in classi sempre più inclusive. In altre parole, l'integrazione non può rimanere compito esclusivo dell'insegnante di sostegno, ma deve coinvolgere complessivamente l'intera comunità scolastica e professionale.

23) Lo scenario multiculturale sembra caratterizzare la scuola di questi anni, ed ancor più quella dei prossimi. Il documento ne tiene conto? In che misura?

Le nostre classi sono sempre più "colorate", e di questo si è cercato di tener conto: nel testo si parla dell'italiano come lingua di scolarizzazione, come seconda lingua per molti alunni (già il 15% in alcune regioni). Nelle Indicazioni 2012 si respira un clima plurale, che si innesta nel bel documento del MIUR (*La via italiana all'educazione interculturale,* 2007) e nei più recenti orientamenti europei (*Insegnare e apprendere in un ambiente plurilingue,* 2010). L'intercultura non riguarda la presenza di stranieri in classe, ma un più generale atteggiamento culturale verso il mondo e la realtà in cui vivranno i nostri giovani.

24) Le nuove tecnologie stanno incidendo a fondo nei vissuti dei nostri adolescenti. La scuola spesso è restia a prendere atto della nuova "screen generation". Forse perché tra gli insegnanti non sono ancora arrivati i "nativi digitali"? C'è l'impressione che il testo sia un po' restìo in questa materia.

Assistiamo ad una presenza pervasiva delle nuove tecnologie digitali, di nuove forme di comunicazione (i social network), dei linguaggi multimediali nella società contemporanea. Sono abitudini e comportamenti che toccano non solo gli adolescenti, ma anche i bambini, e la cui evoluzione è molto rapida: dopo i digitali nativi arriva la *screen generation*. La scuola appare incerta, tra la tentazione di inseguire queste nuove forme del sapere e quella di arroccarsi nella cittadella degli alfabeti. Il testo sceglie una linea di cauta apertura, ma sta dalla parte dei vecchi alfabeti: solo una sicura padronanza di strumenti personali di lettura, comprensione, analisi consentirà di non essere travolti dall'estasi della comunicazione, dal caleidoscopio della multimedialità. Non è solo un problema di contatto e di utilizzo ragionevole delle nuove tecnologie (di cui pure è cosparso il testo, disciplina per disciplina), ma di consapevolezza delle nuove regole di produzione, trasmissione e conservazione di conoscenza e degli inevitabili risvolti sui processi cognitivi ed emozionali di insegnanti e allievi.

25) Si nota nel testo una forte richiesta di una più sicura padronanza delle strumentalità di base nel campo della lingua, si riparla di dettato, di ortografia, di abilità di base. C'è il rischio di un ritorno all'indietro, a didattiche puramente formali?

La scuola elementare è nata come scuola della prima alfabetizzazione, del "leggere, scrivere, far di conto", all'insegna del "pane e grammatica", un compito che rimane di stretta attualità, ma che va riletto alla luce delle condizioni della società contemporanea, multiculturale, multimediale, digitalizzata. Le classi si caratterizzano sempre più come ambienti plurilingui e questo implica scenari inediti nell'approccio all'alfabetizzazione e alla padronanza della lingua. Le Indicazioni 2012 insistono su una padronanza sicura delle abilità di lettoscrittura, come chiavi accesso all'informazione consapevole, alla cittadinanza, all'apprendimento permanente. Tuttavia l'enfasi sulle abilità fondamentali (tra le quali non si possono dimenticare quelle orali, di ascolto e di riflessione sulla lingua) non può essere scambiata per un ritorno ad un insegnamento grammaticale, descrittivo e meramente esecutivo. Va salvaguardato il concetto di competenza linguistica, e non solo di abilità strumentali, riscoprendo il legame tra padronanza della lingua e abilità cognitive più trasversali (una buona competenza linguistica rende la mente meno pigra, e il mondo meno opaco), mettendo a fuoco il rapporto tra discipline e lingua, vedendone il mutuo rapporto e sostegno.

26) Quale profilo di docente esce da questo nuovo testo? E come si intreccia la dimensione della libertà di insegnamento con l'idea di comunità professionale, su cui si trova una forte insistenza nel testo?

Tra gli elementi di novità del testo troviamo un richiamo esplicito alla figura dell'insegnante, ben visibile nell'ampio spazio dedicato alla questione nella parte relativa alla scuola dell'infanzia (dove c'era bisogno di rimarcare uno spessore professionale), ma anche in molti altri passaggi. Nel profilo del docente non dovrebbero mancare elementi di pedagogia "sociale", tenendo conto del ruolo di primo impatto della scuola con stili di vita, responsabilità genitoriali, conflittualità, povertà di varia natura, vulnerabilità dei comportamenti degli adulti, che si riflettono sui bambini e i ragazzi anche dopo che hanno varcato il portone della scuola. Il profilo sottolinea che il "prendersi cura" degli allievi è una componente fondamentale del ruolo dell'insegnante, che implica capacità di ascolto, osservazione, accompagnamento, incoraggiamento, mediazione. L'apprendimento scaturisce dalla capacità di costruire un ambiente di apprendimento sicuro, motivante, ricco di suggestioni cognitive. E questo richiede che il singolo insegnante quando entra in classe senta di avere dietro di sé una scuola ben organizzata, una comunità di professionisti, capaci di condividere conoscenze, di prendere decisioni, di crescere attraverso il confronto e la formazione.

27) Si parla di rivedibilità delle Indicazioni. Cosa ci dobbiamo aspettare in proposito?

Nella storia della nostra scuola i programmi didattici della scuola hanno sempre interpretato vere e proprie stagioni culturali (l'idealismo, il positivismo, il pragmatismo, l'attivismo, il cognitivismo, ecc.). Oggi la situazione culturale e pedagogica è assai più movimentata e pluralistica. Non sarebbero accettati programmi troppo connotati dal punto di vista ideale. Si respira un certo eclettismo nelle enunciazioni pedagogiche. Inoltre, la società si trasforma in fretta, emergono nuove istanze, la ricerca sugli apprendimenti e sulle discipline non si ferma. Dunque è necessario attrezzarsi per far evolvere le Indicazioni, ma soprattutto per aprire canali di comunicazione tra scuola "reale", comunità scientifiche, sistema di valutazione, esperti di didattica.

10

28) A chi è affidata la supervisione delle Indicazioni?

Nel decreto che accompagna il testo è prevista la costituzione di una struttura scientifica nazionale (di durata biennale, che può essere prorogata fino a sei anni) per la "manutenzione" delle Indicazioni (una sorta di "agenzia" permanente agile e snella, come avviene in altri paesi), per garantire una azione di *survey* sull'impatto delle Indicazioni nella vita delle scuole e proporre gli opportuni adattamenti in "progress", a prescindere dalle stagioni politiche del momento. Non è detto che per risolvere un problema specifico (es. l'insegnamento della storia, il posto della grammatica, il curricolo verticale di musica, ecc.) si debbano rivedere integralmente le Indicazioni, magari aspettando il cambio di Ministro o una nuova legislatura. Occorre che la scuola abbia punti di riferimento permanenti e che sia reso stabile un dialogo con la scuola sulla sostenibilità dei programmi.

29) Ma adesso, come si attueranno le Indicazioni?

Le Indicazioni entrano in vigore dal 1° settembre 2012, ma solo per quelle parti che siano già coerenti con quanto deliberato nel POF di ogni scuola (è dunque opportuno procedere ad una comparazione), mentre l'avvio completo si avrà dal 1° settembre 2013 (per i libri di testo rinnovati bisognerà poi aspettare il 1° settembre 2014). Dunque siamo in presenza di un'operazione complessa, ma graduale, che per essere efficace dovrà essere accompagna da specifiche azioni di supporto per gli insegnanti. Senza immaginare faraonici piani di formazione (per cui mancano anche le indispensabili risorse economiche), occorre però pensare ad una strategia articolata di iniziative, che si prolunghino nel tempo, almeno per un triennio, per lasciare un qualche segno.

30) Sono previste misure di accompagnamento?

È ipotizzabile un Direttiva ministeriale che indichi alcune possibili azioni di formazione. Sappiamo però che ci sono dei vincoli sia di natura finanziaria, sia di natura contrattuale (come e dove collocare le ore da dedicare alla formazione), per cui si possono fare solo alcune ipotesi. Ad esempio, avendo a disposizione ogni anno un monte-ore di 20 ore procapite per insegnante sarebbe auspicabile la seguente tabella di marcia:

a) primo anno: lettura e conoscenza approfondita e complessiva del testo, nelle sue implicazioni con gli orientamenti precedenti (cosa c'è di nuovo e di diverso?), i curricoli realmente praticati (qual è l'incidenza sul mio modo di insegnare?), le pratiche valutative (qual è il rapporto con i sistemi valutativi e di certificazione?), l'efficacia degli apprendimenti e dei risultati (potrò migliorare la qualità della mia scuola?);

b) secondo anno: approfondimento di aspetti disciplinari, didattici, metodologici ed operativi degli insegnamenti di interesse specifico, con l'impegno a realizzare alcune microsperimentazioni didattiche "pilota" nell'ambito del proprio percorso di formazione, con la guida di un tutor-formatore in grado di fornire supporto, orientamento, validazione;

c) terzo anno: messa a disposizione della scuola (dipartimenti, gruppi, referenti, ecc.) di materiali didattici e formativi e di validati prodotti nei percorsi di formazione, costruzione di itinerari curricolari, adozione di pratiche innovative, modifiche al piano dell'offerta formativa, protocolli di autovalutazione/valutazione esterna.