

23 giugno 2012

OSSERVAZIONI SULLA BOZZA DELLE INDICAZIONI NAZIONALI PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA E IL 1° CICLO

di Giovanni Campana



Osservazione 1

La scelta di evitare l'*armonizzazione* (prevista dall'Atto di indirizzo dell'8/9/09 del ministro Gelmini) tra le Indicazioni del 2004 (Moratti) e quelle del 2007 (Fioroni), è **assolutamente condivisibile**. I due documenti presentano infatti, tra le altre differenze, una visione semplicemente opposta del problema della *continuità del percorso di apprendimento* all'interno del primo ciclo: le Indicazioni del 2004 affermano con molta nettezza la *secondarietà* della secondaria di 1° grado, parlando con enfasi del "*valore simbolico di rottura*" del passaggio e insistendo con speciale vigore sulla sua secondarietà, mentre le Indicazioni del 2007 pongono la centralità della *continuità del processo formativo dai 3 ai 14 anni* e una visione radicalmente unitaria del primo ciclo, tanto da presentare in forma unitaria – e non in sezioni distinte per primaria e secondaria di 1° grado – sia il primo ciclo in generale, sia ogni singola disciplina.

Osservazione 2

Posta la condivisione della scelta, è necessario non nascondere che la secondaria di primo grado guarda non solo alla continuità con la primaria, ma anche con la scuola secondaria di secondo grado. Affermare nella parte introduttiva (pag. 6 "*Unitarietà e continuità del curriculum*") che nel primo ciclo – primaria e secondaria di 1° grado – i percorsi di conoscenza sono semplicemente "*progressivamente orientati alle discipline*", quasi che i saperi propriamente disciplinari arrivino solo nel secondo grado, sembra essere spia di **una visione che minimizza la criticità del passaggio alla secondarietà**, il quale, sia pure progressivo, costituisce uno snodo critico effettivo che la scuola deve affrontare dando il massimo di continuità alle *discontinuità* ad esso connaturate (già la stessa primaria, in realtà, nel suo modo proprio, *si inoltra nelle discipline* e non è solo *orientata* ad esse). A questo aspetto cruciale è giusto dare il rilievo dovuto, altrimenti la *scuola di mezzo* sentirà lo iato tra la pressione naturale che proviene dal secondo grado e la visione priva della necessaria tensione tra continuità e discontinuità, propria delle Indicazioni, che rischiano di essere percepite piuttosto astratte rispetto alla scuola reale. La preoccupazione delle Indicazioni 2004 – enfatizzata in modo francamente discutibile – di fare correttamente i conti con gli elementi di discontinuità della secondaria di 1° grado non era infondata. I *traguardi per le competenze* e *gli obiettivi* e le relative introduzioni sono correttamente centrati sui percorsi disciplinari anche per gli aspetti di maggiore complessità, ma **nelle parti introduttive**, il cui compito è di dare la chiave di lettura a tutto il resto, **sarebbe opportuna e necessaria una più calibrata esplicitazione di questo aspetto**.

Osservazione 3

In tema di continuità l'affermazione che "*la progressiva generalizzazione degli istituti comprensivi crea inoltre le condizioni perché si affermi una scuola unitaria di base*" è chiaramente **smentita dai fatti** (si vedano anche gli esiti del recente monitoraggio): evidentemente **la creazione del contenitore non produce da sé il nuovo contenuto**. Il

problema della continuità tra primaria e secondaria di 1° grado deriva essenzialmente dalla profonda diversità di strutturazione dei due gradi di scuola e dalla diversa struttura e percezione sociale della figura del docente di scuola primaria – la *maestra* – e del docente di scuola secondaria – la *professoressa* -: fattori complessi, il cui spessore non sembra modificato dall'unificazione dei colleghi docenti e che andrebbe risolto innanzitutto a livello di formazione iniziale degli insegnanti. Invece, come noto, la formazione dei docenti della scuola secondaria di 1° grado è rimasta strutturata in modo assolutamente omogeneo a quella dei docenti della secondaria di 2° grado.

Osservazione 4

L'aver assunto, in apertura, **le competenze-chiave del Parlamento europeo** come vincolanti per la scuola italiana è un passo importante, ma esso va compiuto con convinzione (accompagnandolo con un impegno specifico a *far passare* nelle scuole la cultura del riferimento europeo, il che rafforzerebbe anche, di riflesso, l'azione dell'Invalsi). **L'aver intitolato "Obiettivi generali del processo formativo" e non "Competenze-chiave", il paragrafo dedicato a queste ultime le indebolisce**, evidentemente. **L'aver poi formulato**, subito dopo le competenze-chiave, **un "Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione"** consistente anch'esso in una batteria di competenze più o meno sovrapponibili alle competenze-chiave non solo relativizza queste ultime, ma impone automaticamente alle scuole e ai docenti, almeno a quelli più attenti, un compito di raffronto e integrazione tra le *competenze-chiave europee* e il successivo *Profilo delle competenze*, che **appesantisce in partenza** in modo insopportabile **quello che dovrebbe essere un riferimento chiaro, autorevole, essenziale**, e conferisce un carattere odiosamente *buropedagogico* al compito di comprensione e di autonoma elaborazione applicativa delle scuole. Alle scuole le Indicazioni devono giungere come *documento finito*: se le competenze chiave hanno bisogno di integrazione, questa non deve essere inferita da parte delle scuole da un raffronto tra due riferimenti, ma elaborata dal ministero (oltretutto il problema di un doppio riferimento è già posto dal fatto che i *traguardi di competenza* delle discipline siano poi definiti in modo del tutto indipendente dalle competenze-chiave: riformularli in accordo ad esse avrebbe evidentemente comportato di rifare tutto daccapo, ma **la presenza di due riferimenti non coordinati costituisce un problema sia in se stesso sia sul piano della comunicazione**).

Osservazione 5

Un'integrazione davvero opportuna, presente nella bozza delle Indicazioni, sta nel richiamo alla **specificità italiana** costituita dal forte rilievo nella nostra tradizione della *dimensione propriamente culturale*, trascurata nelle competenze-chiave europee. **Ma** nel testo attuale **tale richiamo** al perseguimento delle conoscenze e abilità *"relative agli assi culturali fondamentali del nostro sistema educativo"*, essendo **inserito nel pedante doppione**, sopra ricordato, rispetto alle competenze-chiave, **perde tutto il suo spessore**.

Osservazione 6

Il richiamo "all'integrazione fra le discipline e alla loro potenziale aggregazione in aree" e alla "ricerca delle connessioni tra i diversi saperi" è opportuno e sufficiente. È perciò del tutto condivisibile la scelta di evitare non tanto il raggruppamento in aree – che sarebbe in sé plausibile – ma gli inevitabili approfondimenti epistemologici e pedagogico-didattici, che nei precedenti Indicazioni aveva non solo appesantito notevolmente il testo, ma dato occasione, in alcuni casi, di avanzare visioni epistemologiche unilaterali o opinabili (così il modo discutibile in cui era posto il rapporto tra linguaggio verbale e linguaggi non verbali nell'area linguistica). Nella stessa direzione si osserva come, nelle Indicazioni 2007, il documento, di forte impronta epistemologico-filosofica, *"Cultura scuola persona"* fosse un perfetto esempio di come non deve essere il rapporto tra il centro e le istituzioni autonome.

Osservazione 7

Quanto alla impostazione relativa alla **scuola dell'infanzia** appare **non del tutto superato il rilievo** avanzato nei confronti delle precedenti Indicazioni **di essere troppo** direttamente **centrata sugli aspetti di consapevolezza senza valorizzare** in forma abbastanza esplicita nei traguardi per la competenza e negli obiettivi come nelle relative introduzioni, **gli aspetti del fare in se stessi**, che pure intende mettere *“al centro del progetto educativo”*, organizzando nei campi di esperienza *“le azioni, la corporeità, la percezione, gli occhi, le mani del bambino”*.

Osservazione 8

La presentazione delle singole discipline nel primo ciclo è svolta **in Italiano e Storia** mediante una puntuale suddivisione dei vari aspetti della disciplina e, anche per questo, con forti caratteristiche di chiarezza, rigore, essenzialità. Ciò costituisce **un effettivo salto di qualità rispetto alle precedenti Indicazioni. Nelle altre discipline** non si segue questo metodo, col risultato di una **minore efficacia e chiarezza comunicativa** e di una maggiore aleatorietà dell'esito interpretativo da parte dei docenti e delle scuole e, in alcuni casi, di minor rigore ed essenzialità. **Si ritiene che**, data la natura del documento, **non sia ammissibile una simile differenza di impostazione**. Stupisce, in particolare, che tale metodo non sia stato seguito per discipline affini a quelle indicate: Lingue comunitarie, Geografia, ma anche, evidentemente, per le altre, prime fra tutte Matematica e Scienze.

Osservazione 9

Benché **l'impiego delle tecnologie informatiche e multimediali in tutti gli ambiti d'apprendimento** rappresenti correttamente **l'obiettivo fondamentale** per l'acquisizione della competenza digitale, il farne solo un obiettivo general-generico sembra anche stemperarne il rilievo. E' vero che nel *Profilo* si prevede che lo studente arrivi a utilizzare in modo sicuro le tecnologie della comunicazione, **ma tale richiamo** potrebbe risultare, in definitiva, **insufficiente**, se si guarda all'incisività della formulazione nelle competenze-chiave del Parlamento europeo, che parla chiaramente di *“abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC): l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet”*. La disciplina di Tecnologia, che se ne occupa in modo specifico, sembra più preoccupata di non dare a questo tema troppo rilievo piuttosto che di non far mancare il senso della sua importanza.

Osservazione 10

Nel richiamo all'attuazione di *“interventi adeguati nei riguardi delle diversità”*, **le situazioni di alunni con difficoltà** – appena menzionate nel testo precedente – **sono semplicemente sparite per essere** evidentemente **incluse nel riferimento generale “alle differenze nei modi e nei livelli di apprendimento, alle specifiche inclinazioni e ai personali interessi, a particolari stati emotivi e affettivi”**. Gli alunni con difficoltà nell'apprendimento – derivanti da DSA o dai più disparati e sottili fattori condizionanti – costituiscono di fatto, quantitativamente oltre che qualitativamente, un problema e un impegno pedagogici e didattici di portata decisiva nella scuola. **Il solo richiamo alla differenziazione degli interventi non aiuta a cogliere la criticità del compito** e lascia soli i docenti davanti a un problema di cui le Indicazioni evitano di farsi interpreti in modo esplicito (mentre spendono qualche parola sul problema specifico degli alunni stranieri). **Questo aspetto andrebbe rafforzato** (qualche spunto essenziale potrebbe derivare dallo spirito delle *Linee guida per i DSA*, particolarmente prezioso in questo senso).

Osservazione 11

Simmetricamente andrebbe sottolineato l'impegno delle scuole a riconoscere e promuovere – in un'ottica che non ha alcun bisogno di essere competitiva piuttosto che collaborativa – **la qualità dell'impegno e dei risultati di apprendimento di quegli alunni che manifestano una particolare disponibilità personale e intellettuale all'apprendimento** scolastico. Anche questa esigenza presenta un'urgenza e un'importanza cruciali nella nostra scuola. **Il tema della personalizzazione**, benché in modo per diversi aspetti discutibile, era affrontato dalle Indicazioni 2004 con forte rilievo in entrambe le direzioni, il che, in ogni caso, rendeva più concreto e cogente il compito della differenziazione dell'azione didattica in rapporto ai diversi bisogni formativi. Lo sforzo delle Indicazioni del 2004 di impegnare le scuole in modo esplicito – benché per diversi aspetti discutibile – in un'articolata azione di *personalizzazione* sia in direzione degli alunni con difficoltà sia della promozione delle potenzialità e del successo nell'apprendimento **dovrebbe risultare comunque esplicito e centrale**, anche se con una diversa visione (individualizzazione o personalizzazione: il problema è la differenziazione, richiamata, ma non articolata nella bozza) e senza introdurre farraginosi adempimenti.

Altre osservazioni potranno emergere, con maggiore puntualità, da un'attenta analisi del testo relativo alle singole discipline e campi d'esperienza e su singoli punti.

In conclusione

In conclusione, la revisione delle Indicazioni ha costituito un'occasione di miglioramento, anche se sono presenti punti critici. Può forse essere utile una sintesi delle posizioni espresse nel parere sopra esposto:

1. **bene la scelta di prendere in considerazione solo le Indicazioni per il curriculum** (migliori delle Indicazioni Nazionali 2004), evitando assurde armonizzazioni, il cui senso sarebbe stato solo odiosamente politico e il risultato improponibile;
2. la tensione tra **continuità e discontinuità** è un elemento di estrema incidenza nel percorso di apprendimento e nell'esperienza didattica e la *scuola di mezzo* – la *ex media* – la vive intensamente: questo problema **deve trovare espressione nelle Indicazioni** perché queste non suonino false o astratte;
3. il riferimento agli **istituti comprensivi suona come un tentativo di sostituire una possibile riforma con una velleitaria raccomandazione**;
4. **è opportuno fare chiarezza sul posto che devono avere per noi le competenze europee, eliminando l'ambiguità rappresentata dalla seconda batteria di competenze** (contenuta nel *Profilo delle competenze*). Questo solo punto di indigeribile appesantimento e di confusiva complicazione diplomatico-burocratica porterebbe i docenti a concentrarsi solo sui traguardi di competenza e sugli obiettivi di ogni disciplina senza lo sguardo di insieme che il *Profilo* giustamente intende dare;
5. **si dovrebbe esplicitare** in modo chiaro la precisazione sulla **specificità italiana** costituita dall'attenzione agli assi culturali della nostra tradizione formativa;
6. **bene l'aver tolto le aggregazioni delle discipline in aree** e il relativo approfondimento epistemologico, che, anche se sperabilmente corretto, sarebbe un appesantimento eccessivo;
7. **nella scuola dell'infanzia è opportuno valorizzare in forma abbastanza esplicita gli aspetti del fare in se stessi** – *“le azioni, la corporeità, la percezione, gli occhi, le mani del bambino”* – badando di non enfatizzare in modo eccessivo gli aspetti di consapevolezza e riflessività;
8. **appare necessario ed opportuno suddividere la presentazione di ogni disciplina nei suoi vari aspetti come si è fatto per Italiano e Storia**, dando rigore, essenzialità e chiarezza come in queste due discipline;
9. **è opportuno rafforzare il tema della competenza digitale**, anche esplicitandone meglio il rilievo nella formazione di base;
10. **appare necessario ed indispensabile esplicitare con maggiore forza il problema degli alunni con difficoltà di apprendimento** o – con espressione volutamente più imprecisa, ma più vera – con *difficoltà scolastiche*, dal momento che costituisce forse la più importante sfida della nostra scuola;

11. simmetricamente, **esplicitare l'impegno della scuola a promuovere** in tutti i modi **gli alunni che esprimono un forte desiderio di apprendere e di dare il meglio**. In definitiva si avverte una perdita di attenzione all'impegno della *personalizzazione*, molto consistente nelle Indicazioni del 2004.