

Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione

Prime osservazioni sulla bozza del 30 maggio 2012

Con CM n. 49 del 31 maggio 2012 è stata resa nota la prima bozza delle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, con la quale il Miur cerca di adempiere l'obbligo previsto dai commi 3 e 4 dell'art. 1 del Dpr 89/09, cioè il regolamento che ha attuato nel primo ciclo le modifiche introdotte dalla manovra finanziaria del 2008, contenute nella legge 133/08, art. 64. La bozza reca la data del 30 maggio 2012 ed è sottoposta ad una consultazione pubblica, da concludere entro il successivo 30 giugno, cui sono invitate tutte le scuole.

Come è noto, per evidenti ragioni di tempo, con il regolamento del 2009 il ministro Gelmini aveva prorogato per un triennio la validità delle *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* che il ministro Fioroni aveva emanato con DM 31-7-2007 per una attuazione sperimentale di durata biennale. Il biennio 2007-09 previsto da Fioroni si è dunque prolungato fino al 2012, ma sembra difficile che si possa arrivare ad emanare – ancora una volta nella forma di un regolamento – la versione definitiva delle nuove Indicazioni in tempo utile per l'inizio del nuovo anno scolastico 2012-13.

La consultazione attuale è stata preceduta – come previsto dal Dpr 89/09 – da un monitoraggio più analitico sulle Indicazioni finora applicate, i cui esiti sono stati pubblicati nelle settimane precedenti; ma tutta l'operazione reca evidenti i segni della fretta dovuta al fatto di essere di nuovo arrivati a ridosso della scadenza di legge. Per un'operazione che era programmata da tre anni si potevano adottare soluzioni più tempestive e ponderate, senza arrivare a promuovere una consultazione all'ultimo momento e proprio in coincidenza con il periodo di più intenso lavoro delle scuole impegnate negli scrutini e nelle sessioni di esame. Anche questo conferma l'impressione che tutta l'operazione, a prescindere dall'onestà e dall'impegno di chi si è materialmente assunto il compito ingrato di rielaborare questi testi – si muova in una logica di adempimento formale, motivato più dalle scadenze amministrative che dalle reali esigenze delle scuole.

Visto l'apprezzamento emerso nel monitoraggio nei confronti delle Indicazioni Fioroni, la bozza ne riproduce abbastanza fedelmente gran parte del testo. L'impianto strutturale è rimasto il medesimo, ma si è provveduto in vari casi a semplificare alcuni passaggi. Si propongono qui alcune osservazioni sulle parti generali, formulate seguendo lo sviluppo dei contenuti all'interno del testo.

Il documento si presenta privo dell'Introduzione, che dovrebbe essere un testo importante per collocare la proposta in un orizzonte culturale e pedagogico. La mancanza di queste fondamentali coordinate impedisce una valutazione completa e si ricorda che nel 2007 le Indicazioni Fioroni erano aperte da un capitolo dal titolo *Cultura Scuola Persona*, che era stato già in gran parte utilizzato come cornice per avviare i lavori di elaborazione delle Indicazioni nell'aprile di quell'anno.

La bozza attuale si apre invece con un *Profilo dello studente al termine del primo ciclo d'istruzione*, che costituisce l'unica vera novità della proposta del ministro Profumo. Fino ad oggi è infatti ancora in vigore il *Profilo* allegato al DLgs 59/04, attuativo della riforma Moratti ma per più versi asimmetrico rispetto alle successive Indicazioni Fioroni e ancor più alla successiva "armonizzazione" promossa dal ministro Gelmini con l'Atto di indirizzo dell'8-9-2009. Il *Profilo* attuale si presenta molto più sintetico e trova il suo punto di forza nel costrutto delle competenze, ripreso quasi alla lettera dalle fonti europee.

Si deve presumere che il nuovo *Profilo* vada a sostituire il *Profilo* precedente. Di per sé è apprezzabile che si voglia conservare l'idea di un *Profilo dello studente*, che evidenzia in qualche modo la centralità della persona dell'alunno, ma le differenze di impostazione rispetto al precedente *Profilo* sono molteplici e mostrano un evidente impoverimento dell'antropologia sottesa alla cultura scolastica, impostata prevalentemente in una chiave funzionalista che emerge con evidenza dai riferimenti acritici e sommari alle competenze di matrice europea.

Il Profilo si apre subito con un'espressione piuttosto equivoca: «La scuola *pubblica* italiana svolge due funzioni insostituibili ...». È vero che poche righe più sotto si precisa che nella dizione «scuole pubbliche» si devono comprendere sia le scuole statali che quelle paritarie, ma l'esordio appare comunque infelice. La scuola è per sua natura un'istituzione pubblica e l'uso di questo aggettivo non può non apparire come frutto di un'impostazione statalista e di una volontà polemica che sarebbe meglio evitare. Dal momento che le due funzioni insostituibili della scuola sono individuate nelle azioni costituzionali dell'obbligo di istruzione e della formazione della persona (con l'aggiunta extracostituzionale ma coerente della mobilità sociale attraverso il riconoscimento del merito e delle pari opportunità), sarebbe meglio – se proprio si vuole insistere sulla natura pubblica della scuola – dire che «la scuola italiana svolge due funzioni *pubbliche* insostituibili ...».

Nel medesimo primo paragrafo si afferma poi che «la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado costituiscono il primo segmento del percorso scolastico», inserendo di fatto anche la scuola dell'infanzia in una sorta di primo ciclo di istruzione allargato. Sarebbe invece più corretto mantenere la scuola dell'infanzia in una posizione ancora esterna al primo ciclo. L'obiettivo politico e istituzionale di una generalizzazione della scuola dell'infanzia si è ormai realizzato di fatto, ma ciò non autorizza forzature ordinamentali.

Il terzo capoverso del primo paragrafo contiene poi un'affermazione forse poco meditata quando dice che «il sistema scolastico è *fondato* sulla libertà d'insegnamento e sull'autonomia funzionale di ogni istituzione scolastica». Sembra che qui si sia operata un'indebita inversione di fini e mezzi, dato che la fondazione può avvenire solo su finalità istituzionali, mentre la libertà di insegnamento e l'autonomia delle scuole sono mezzi per un migliore funzionamento del servizio di istruzione. A norma di Costituzione (art. 33), infatti, sono l'arte e la scienza ad essere in primo luogo libere ed il loro insegnamento ne risulta libero di conseguenza con funzione strumentale. Quanto all'autonomia, per il solo fatto di essere definita «funzionale» dovrebbe essere evidente la sua natura strumentale alla realizzazione delle effettive finalità della scuola. Non si può quindi *fondare* il sistema scolastico sulla libertà di insegnamento o sull'autonomia delle scuole; il sistema si può *avvalere* di tali strumenti o può far sue le reali finalità istituzionali individuate dalla Costituzione e dalla legislazione vigente nel «pieno sviluppo della persona umana» (art. 3 Cost.), nella «crescita e valorizzazione della persona umana» (legge 53/03, art. 1) o nello «sviluppo della persona umana» e nel «successo formativo» degli alunni (Dpr 275/99, art. 1).

Il primo paragrafo si conclude infine con alcune imprecisioni che sarebbe il caso di eliminare. In primo luogo si dichiara di voler fissare obiettivi generali e specifici di apprendimento insieme ai «traguardi di competenze», che costituiscono forse una forma contratta di quelli che successivamente sono denominati sistematicamente «traguardi per lo sviluppo delle competenze»; sarebbe perciò il caso di utilizzare ovunque la dizione più completa e corretta.

In secondo luogo, a proposito dell'insegnamento della religione cattolica si cade in un clamoroso errore normativo in quanto, riproducendo la formula utilizzata nel 2007 (quando era giustificata), si dichiara che traguardi e obiettivi «saranno definiti d'intesa con l'autorità ecclesiastica, come da disposizione concordataria». In realtà, proprio in attuazione di quella formula, traguardi e obiettivi per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione sono stati da tempo definiti con un'intesa tra autorità scolastica ed ecclesiastica, recepita nell'ordinamento civile con il Dpr 11-2-2010. Si dovrebbe pertanto fare riferimento a questa norma, che ha modificato le indicazioni didattiche disciplinari già da due anni. Va inoltre notato che quelle indicazioni per l'insegnamento della religione cattolica erano state redatte nella forma di puntuali integrazioni al testo delle Indicazioni Fioroni e che pertanto le aggiunte si dovrebbero inserire nei punti pertinenti delle nuove Indicazioni nazionali, dato che (come risulta dalla bozza provvisoria) esse sembrano conservare la struttura originaria.

Il secondo paragrafo, dedicato agli Obiettivi generali del processo formativo, si risolve di fatto nella semplice riproduzione dell'elenco delle competenze chiave individuate dalla Raccoman-

dazione del Parlamento europeo e del Consiglio (non del solo Parlamento, come erroneamente si dichiara) del 18-12-2006. La scelta appare piuttosto riduttiva e impropria nello specifico. Da un lato, infatti, ci si limita a recepire la Raccomandazione europea riproducendo l'elenco delle otto competenze chiave con una versione appena un po' semplificata della loro descrizione. Dall'altro, si trascura il fatto che quelle otto competenze sono state tradotte in un elenco di otto differenti competenze chiave di cittadinanza nel regolamento dell'obbligo di istruzione (DM 139/07 e documento tecnico allegato), introducendo così un possibile disorientamento per le scuole del primo ciclo che dovrebbero lavorare al tempo stesso in funzione delle competenze europee e di quelle fissate per l'Italia alla fine dell'obbligo, cioè appena due anni dopo l'uscita dal primo ciclo.

Nel merito delle competenze chiave indicate occorre poi rilevare che esse costituiscono una serie di strumenti cognitivi, operativi e relazionali che non possono esaurire l'intero spettro della vita personale di un alunno durante la sua crescita. Sono competenze necessarie ma non sufficienti. Sono espressione di una concezione dell'alunno e della sua persona funzionale al sistema produttivo e non finalizzate alla sua crescita libera ed integrale. Rimane esclusa tutta l'area della gratuità, del senso, dei valori e della spiritualità, che pure costituisce una essenziale componente della persona.

Manca inoltre, a fronte di un così forte investimento sul costruito delle competenze, una definizione chiara e univoca di un concetto ancora piuttosto controverso nella stessa letteratura scientifica. E può disorientare anche il ruolo strategico che le competenze vengono ad acquistare nel primo ciclo a fronte del ridimensionamento di cui sono state fatte oggetto in diversi settori del secondo ciclo (si vedano soprattutto i documenti attuativi del regolamento dei licei). Se si voleva rendere coerente l'intero sistema educativo di istruzione e formazione, che si è andato costruendo per aggiunte successive di diversa origine e impostazione, occorre riconoscere che l'obiettivo è ancora largamente mancato.

Vista l'adesione così entusiastica alla Raccomandazione europea sulle competenze chiave, si potrebbe aggiungere quanto meno la definizione di competenza contenuta negli allegati alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23-4-2008 sulla costituzione dell'EQF; e sarebbe il caso di aggiungere anche le definizioni di conoscenze e abilità, che ugualmente vengono più avanti utilizzate nella nuova bozza di Indicazioni. In ogni caso, sarebbe da chiarire in maniera esplicita la distinzione e la relazione esistente tra le competenze chiave e le competenze più specifiche che poi sono individuate per ciascuna disciplina.

D'altra parte, nel terzo paragrafo dedicato al Profilo dello studente (incidentalmente si può osservare come sarebbe da evitare di intitolare un paragrafo interno come l'intero documento), si precisa che le indicazioni europee non sono vincolanti per gli stati membri, dato che ognuno può e deve esprimere la propria tradizione storica e la propria sensibilità culturale. Ma la ricostruzione di quella che è presentata come «storia della scuola italiana» risulta gravemente parziale e riduttiva.

In primo luogo si dichiara che la scuola italiana sarebbe «caratterizzata da una cultura pedagogica imperniata sulla centralità del *soggetto* che apprende», evitando con malcelato imbarazzo l'uso del termine «persona» che si è già rilevato essere concetto di riferimento normativo fin dal testo della Costituzione.

Inoltre la scuola italiana sarebbe caratterizzata anche dall'«approfondimento continuo delle conoscenze e delle abilità relative agli assi culturali fondamentali del nostro sistema educativo». E qui non si comprende se il riferimento agli assi culturali sia da prendere in senso generico o in senso tecnico come rinvio al regolamento dell'obbligo, che proprio sull'individuazione di alcuni assi culturali si basa. Se fosse vera questa seconda interpretazione, ci troveremmo di fronte a un'impropria utilizzazione in funzione retroattiva delle competenze chiave individuate in uscita dall'obbligo, potendo applicare ad esse le medesime obiezioni già espresse per le competenze chiave europee.

Si parla poi di «progressiva generalizzazione degli istituti comprensivi», che viene presentata come l'occasione per far passare quasi di diritto una condizione esistente al momento solo di fatto. Gli istituti comprensivi favorirebbero infatti la costituzione di «una scuola unitaria di base» che andrebbe dai tre anni di età alla fine del primo ciclo. È vero che in molti casi la realtà si presenta in questo modo, ma va chiarito se ciò è frutto di una scelta tecnico-politica o di una semplice circo-

stanza empirica: rimane infatti sempre da chiarire la posizione della scuola dell'infanzia rispetto a un primo ciclo che sembra un po' troppo fagocitarla.

Infine, il Profilo dello studente è presentato in forma riassuntiva come l'elenco delle competenze (si badi, competenze semplici e non competenze chiave, ma la differenza non è spiegata e nemmeno rilevata) da possedere a fine ciclo. Il Profilo, incorniciato in un box che ne esalta lo schema sintetico, è correttamente introdotto dal riconoscimento delle molteplici forme di apprendimento che convergono sull'alunno (studio personale, famiglia, comunità di appartenenza) e dalla necessità di lasciare spazio alla riflessione e all'espressione personale. Segue poi un elenco di competenze prevalentemente disciplinari, in cui non è difficile riconoscere il contributo offerto dallo studio della lingua italiana, delle due lingue europee (di cui una da utilizzare nell'ambito delle TIC), della matematica, delle scienze e della tecnologia. Dato che rimangono fuori da questa rassegna i contributi che possono offrire la musica, l'arte, le scienze motorie e, per chi se ne avvale, l'insegnamento della religione cattolica, se ne deve dedurre una implicita ma discutibile gerarchizzazione delle discipline scolastiche. Compaiono invece nel Profilo alcune competenze riconducibili sia ad alcune delle competenze chiave europee, sia ad alcune delle competenze chiave dell'obbligo italiano: la capacità di procurarsi informazioni e lavorare in modo autonomo, lo spirito di iniziativa, il rispetto delle regole e la partecipazione alla vita pubblica (anche se sembra decisamente sproporzionato attribuire ad un ragazzo di 14 anni la partecipazione a «funzioni pubbliche» come il volontariato, azioni di solidarietà o il servizio civile).

Il successivo capitolo, dedicato all'organizzazione del curricolo, riprende con riduzioni e adattamenti il testo dell'analogo capitolo delle Indicazioni Fioroni. Particolare enfasi viene data alla nozione di curricolo di istituto con un taglio pensato soprattutto per le scuole del primo ciclo e che va piuttosto stretto alla scuola dell'infanzia, quanto meno per via delle numerose sottolineature del ruolo delle discipline. Come minimo, sarebbe qui necessaria una definizione della nozione di curricolo, esplicitandone l'articolazione a livello ordinamentale, di istituto, di classe e di alunno.

Nel paragrafo sulla Continuità ed unitarietà del curricolo si insiste ancora su un «itinerario scolastico dai tre ai quattordici anni» che trova conferma e quasi fondamento ancora una volta nella realtà degli istituti comprensivi, all'interno dei quali si sollecita l'esigenza di «progettare un curricolo verticale». L'inserimento della scuola dell'infanzia in questo percorso rimane, a nostro parere, ancora una forzatura.

La scuola del primo ciclo è finalizzata a costruire «percorsi di conoscenza progressivamente orientati alle discipline», quindi con una intenzionalità che può apparire in contraddizione con l'obiettivo sovradisciplinare delle competenze chiave, anche se poi «i docenti dovranno tendere verso il superamento dei confini disciplinari e avere come riferimento ultimo la promozione di competenze», puntando «alla costruzione di competenze disciplinari e favor[endo] la maturazione delle competenze-chiave di cittadinanza». L'accostamento delle due tipologie di competenza, in mancanza di maggiori precisazioni (di cui si ribadisce la necessità), risulta piuttosto equivoco e disorientante: la scuola deve mirare alle competenze o alle discipline? Se le prime sono il fine e le seconde il mezzo, sarebbe il caso di dirlo, altrimenti si conferma il perverso paradigma delle scuole secondarie che hanno di fatto proposto le discipline come finalità di tutto il lavoro scolastico.

I traguardi per lo sviluppo delle competenze sono dichiarati svolgere una funzione di criterio per la valutazione delle competenze stesse (ma andrebbe meglio precisato se i traguardi siano obiettivi da misurare o strumenti di misurazione) ed avere un ruolo prescrittivo in ordine alla scansione temporale dei traguardi stessi, a garanzia della qualità ed unità del sistema.

Di conseguenza, gli obiettivi di apprendimento «sono definiti in relazione a periodi didattici lunghi». Ma all'inizio si era parlato di obiettivi generali e specifici, mentre ora si sono perse le aggettivazioni e gli obiettivi di apprendimento rimangono indeterminati (anche se sembra logico considerarli specifici, non solo in ossequio alla precedente tradizione morattiana ma anche per il loro intrinseco radicamento disciplinare).

Viene inoltre fatta una promessa che poi sembra non essere mantenuta. Si dice infatti che «gli obiettivi di apprendimento definiscono i contenuti di conoscenza e le abilità ritenuti essenziali al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze», ma nelle pagine dedicate alle singole discipline gli obiettivi di apprendimento non sono minimamente distinti per conoscenze e abilità, essendo piuttosto raggruppati per ambiti tematici e formulati in maniera prevalentemente operativa secondo il modello della tradizionale programmazione curricolare, lasciando per lo più implicita l'individuazione dei contenuti da proporre.

In materia di valutazione vengono avanzate alcune suggestioni in gran parte condivisibili, ma tendenzialmente diverse dalla logica prevalentemente misurativa e amministrativa in cui si è mosso il regolamento della valutazione, Dpr 122/09. Mentre in queste Indicazioni si esalta per esempio la «preminente funzione formativa», nel regolamento si legge che la valutazione ha una «finalità *anche* formativa» (art. 1.3). A chi dar retta?

Si mescola poi in maniera un po' equivoca la valutazione didattica con l'autovalutazione di istituto, intesa come momento di autoriflessione ma aperta al confronto con valutazioni esterne, in cui l'Invalsi andrebbe ad occupare probabilmente un ruolo strategico.

Uno specifico paragrafo è dedicato alla certificazione delle competenze, tema spinoso sul quale si vanno consumando equivoci e conflitti pericolosi. In particolare sarebbe da evitare la confusione che ancora una volta si crea tra competenze e competenze chiave, le quali ultime vengono dichiarate essere oggetto di specifica certificazione. Sull'argomento è opportuna una riflessione critica più ampia, ma sembra almeno necessario rinviare a un attento esame della genesi di questa azione di certificazione, postulata nel 1999 dal regolamento dell'autonomia in un contesto in cui il concetto di competenza non era ancora giunto alla attuale maturazione e non si era ancora distinto rispetto al più ampio costrutto della competenza chiave. Promettere che saranno finalmente adottati modelli di certificazione ad oltre 13 anni di distanza dalla loro origine legislativa, senza aggiungere alcuna precisazione sui limiti e le funzioni di tale certificazione, è quanto meno pericoloso. Soprattutto non sembra che, nonostante le migliori intenzioni, si possa procedere in maniera credibile ad una certificazione delle competenze chiave.

Alla Comunità professionale è dedicato un ultimo paragrafo che, con il suo stesso esistere, lascia intravedere i probabili motivi ispiratori di tutto il testo, evidentemente redatto più in funzione degli insegnanti che degli alunni, con un occhio attento più all'organizzazione e alla funzionalità del sistema che alle modalità di apprendimento e alle esigenze personali degli alunni. L'idea di comunità professionale è in sé apprezzabile, ma qui viene per molti aspetti a sostituire quella di comunità educativa, in cui per esempio dovrebbero occupare uno spazio rilevante anche i genitori che, nonostante il loro ruolo decisivo soprattutto in questa fascia di età scolare, rimangono ai margini di tutto il documento. Suona perciò poco credibile la conclusione del capitolo, secondo la quale «solo nella scuola intesa come comunità professionale ed educativa i discorsi sulla centralità della persona trovano il loro pieno significato»: se la centralità della persona è subordinata alla comunità professionale, ancora una volta i fini sono invertiti con i mezzi.

Il capitolo dedicato alla scuola dell'infanzia risulta piuttosto impoverito rispetto a quello delle Indicazioni Fioroni. Se si può condividere l'obiettivo di essenzializzazione, non altrettanto si può apprezzare la scelta di privilegiare alcuni passaggi in luogo di altri. Rispetto all'articolazione delle Indicazioni del 2007 compare un nuovo paragrafo dedicato ai docenti, quasi a confermare il loro ruolo strategico (vogliamo evitare di parlare di centralità, anche se il sospetto rimane). Ed il paragrafo è di nuovo occasione per parlare di comunità professionale.

Non si entra nel merito dei singoli campi di esperienza, anche se sembra di poter rilevare un'attenzione prevalente a valorizzare la diversità e il pluralismo secondo una prospettiva sostanzialmente diversa da quella olistica e globale che in altre occasioni è stata adottata nella scuola dell'infanzia. Questo carattere era già presente nelle Indicazioni Fioroni, ma sembra di vederlo oggi accentuato.

Il capitolo sulla scuola del primo ciclo è rimasto in gran parte invariato e presenta solo aggiustamenti stilistici rispetto al testo del 2007. Si conferma quindi l'impostazione fortemente unitaria del primo ciclo, espressa anche dalla trattazione altrettanto unitaria delle singole discipline secondo una sorta di curriculum continuo tra scuola primaria e secondaria di primo grado, a differenza delle indicazioni del 2004 (Moratti), che presentavano separatamente i percorsi dei due ordini di scuola. In un certo senso si conferma così il ruolo centrale delle discipline, poiché fin dai primi anni della primaria esse diventano lo schema di lavoro scolastico, anche quando la loro identificazione risulta ancora piuttosto incerta.

Nel presentare la scuola del primo ciclo, il secondo capoverso racchiude alcune incongruenze che risalgono ancora alla prima stesura, ma che sarebbe il caso di risolvere. Si dice infatti che «la finalità del primo ciclo è la promozione del pieno sviluppo della persona», ma non è chiaro se la finalità effettiva sia lo sviluppo della persona o la promozione di esso. Nel primo caso sarebbe una dichiarazione d'intenti piuttosto impegnativa, nel secondo caso una più cauta assunzione di responsabilità solo in relazione al «tentativo» di perseguire quella finalità. La seconda ipotesi sembra essere confermata dal seguito del discorso, quando si enunciano le modalità seguite dalla scuola «per realizzarla»: al femminile, quindi con evidente riferimento alla promozione e non allo sviluppo.

Del resto, anche gli strumenti elencati per perseguire quel fine sono quasi tutti una serie di condizioni strutturali e non di reali modalità di lavoro scolastico: si parla di «rimozione di ogni ostacolo alla frequenza», senza dir nulla sul contenuto di quella frequenza (come se il solo fatto di essere presenti a scuola producesse lo sviluppo della persona); si aggiunge «l'accesso facilitato per gli alunni con disabilità», limitandosi al solo accesso e non alla reale integrazione (e confermando con ciò, per esempio, il modo meno impegnativo di concepire il ruolo dell'insegnante di sostegno, utilizzato a supporto della partecipazione – magari separata – del disabile e non a sostegno della classe nel suo insieme, disabili e normodotati); si dichiara inoltre di voler prevenire «l'evasione dell'obbligo scolastico», commettendo contemporaneamente due errori: parlare di obbligo scolastico e non di obbligo di istruzione (come è giuridicamente corretto) e limitarsi a misure preventive di riduzione o esclusione di un danno per il sistema, senza prevedere modalità attive di recupero; ugualmente si dichiara di voler contrastare la dispersione, ma si concentra ancora l'attenzione sulla denuncia di un difetto, senza accorgersi che sono le modalità di lavoro scolastico che riducono concretamente la dispersione. Solo l'ultima tra quelle dichiarate, «il miglioramento della qualità del sistema di istruzione», può essere considerata una vera finalità istituzionale. Il resto lascia trasparire una mentalità burocratico-amministrativa, attenta più all'eccezione che alla regola, più a garantire i casi marginali che a individuare le ordinarie finalità e modalità di lavoro di tutto il sistema.

Il primo paragrafo del capitolo sul primo ciclo è dedicato al senso dell'esperienza educativa (che aggiunge giustamente l'aggettivo qualificativo al più generico titolo dell'identico paragrafo del 2007). Il contenuto è sostanzialmente condivisibile, ma nel penultimo capoverso c'è un elenco di azioni (ambiguamente attribuite ora alla scuola e ora agli alunni) che denuncia una chiave di lettura riduttiva. Gli alunni dovrebbero poter riflettere per capire il mondo e se stessi, diventare consapevoli del bene costituito dal proprio corpo, imparare a pensare analiticamente e criticamente, coltivare fantasia e pensiero originale, confrontarsi per ricercare significati e condividere schemi di comprensione della realtà. A prescindere dal solito orizzonte materiale, funzionale e plurale, manca del tutto l'attenzione alla sfera valoriale e alle questioni di senso; anche la dimensione etica viene appena toccata nel riferimento al rispetto degli altri ma non in relazione a principi generali o al significato intrinseco della persona.

Il paragrafo dedicato all'alfabetizzazione culturale di base presenta minime variazioni formali rispetto al testo del 2007. Rimane un po' equivoco il ruolo delle discipline, che da un lato sarebbero introdotte solo nella scuola secondaria di primo grado, ma dall'altro i loro alfabeti sono dichiarati presenti già nella primaria. Comunque può essere apprezzabile che la «valorizzazione delle discipline» sia sottoposta a due condizioni: il rifiuto della frammentazione dei saperi e dell'impostazione trasmissiva della didattica. Compare qui, inoltre, un riferimento incidentale all'interazione tra le «competenze sviluppate nell'ambito delle singole discipline» e non meglio i-

dentificate «competenze più ampie e trasversali». Sarebbe il caso di fornire indicazioni più chiare sulla natura delle due tipologie di competenza e sulla loro reciproca interazione.

Il paragrafo originariamente dedicato alla cittadinanza è oggi intitolato Cittadinanza e Costituzione, in omaggio alla nuova semidisciplina introdotta dalla legge 169/08. Nonostante la novità legislativa, però, il testo è rimasto praticamente quello precedente.

Infine, un paragrafo sull'ambiente di apprendimento conclude la presentazione del primo ciclo, che forse avrebbe meritato qualche ulteriore approfondimento. È qui che si potevano inserire i riferimenti variamente sparsi agli istituti comprensivi, come pure si potrebbe aggiungere qualche ulteriore considerazione sullo sviluppo cognitivo, relazionale ed affettivo degli alunni in questa fascia di età.

Segue la presentazione delle singole discipline, sulla quale si lascia la parola agli specialisti evitando di intervenire con osservazioni che potrebbero risultare generiche o inappropriate. Si deve soltanto notare che rispetto alle Indicazioni Fioroni scompaiono le aree disciplinari, in precedenza individuate nell'area linguistico-artistico-espressiva, nell'area storico-geografica e in quella matematico-scientifico-tecnologica. In effetti risultava piuttosto forzata la definizione di aree multidisciplinari sulla base del semplice accostamento, almeno nella denominazione, delle discipline che le avrebbero dovute generare. La scelta conferma in un certo senso la centralità delle discipline, valorizzate e riconosciute al di là di eventuali strutture intermedie di collegamento. Ma allora la stessa operazione andrebbe condotta nel secondo ciclo, dove, almeno per i licei, si è continuato a proporre esercizi di accorpamento disciplinare che suscitano più di una perplessità epistemologica.