

Quaderni Infanzia

Leggere **le *Indicazioni***

*Riflessioni e proposte
per la scuola dell'infanzia*

Anna Bondioli
Monica Ferrari
Valerio Ferrari
Elena Mignosi
Donatella Savio

edizioni junior

ISBN 978-88-8434-576-9

© 2013 edizioni junior - Spaggiari edizioni Srl

info@edizionijunior.it
www.edizionijunior.com

Prima edizione: settembre 2013

Edizioni: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
2017 2016 2015 2014 2013

Questo volume è stato stampato presso
Spaggiari® S.p.A., Parma
Stampato in Italia – Printed in Italy

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, segreteria@aidro.org e www.aidro.org

Indice

Introduzione	5
Testi citati.....	6
Nodi	
Capitolo 1 – La scuola dell’infanzia: Quale educazione?	
<i>Anna Bondioli</i>	9
1. I presupposti educativi nella scuola dell’infanzia delle <i>Indicazioni</i>	9
1.1. <i>Un contesto entro altri contesti con cui confrontarsi, interagire e definirsi</i>	11
1.2. <i>Una scuola inclusiva</i>	14
1.3. <i>Una scuola attiva</i>	15
1.4. <i>Un luogo di vita</i>	16
2. Ambiguità, rischi e sfide.....	17
2.1. <i>Le risorse dei bambini e i saperi dell’adulto</i>	17
2.2. <i>Competenze, curriculum e traguardi formativi</i>	18
3. Rischi e sfide	21
3.1. <i>Derive istruzionali e valorizzazione del gioco</i>	21
3.2. <i>Valutazione del bambino o sostegno alla crescita</i>	22
Testi citati.....	24
Approfondimenti	
Capitolo 2 – La relazione educativa	
<i>Donatella Savio</i>	29
1. L’idea di bambino.....	29
1.1. <i>Una persona unica e irripetibile</i>	29
1.2. <i>Bambini in bilico</i>	31
2. L’idea di relazione educativa.....	33
2.1. <i>L’idea esplicita: l’insegnante che “promuove dall’interno”</i>	33
2.2. <i>L’idea implicita: l’adulto “figura di riferimento”</i>	36
3. Le dimensioni lasciate sullo sfondo: il corpo e il gruppo di apprendimento	39
Testi citati.....	42
Capitolo 3 – Il contesto educativo	
<i>Elena Mignosi</i>	45
1. La nozione di contesto	45

2. La transizione tra contesti e la scuola come “comunità educativa”	47
3. Contesto o Ambiente educativo?	55
4. Attività, ritmi, spazi, materiali.....	57
Testi citati.....	63
Capitolo 4 – La continuità	
<i>Valerio Ferrari</i>	65
1. La prospettiva del <i>Documento</i> : spunti di riflessione	65
1.1. <i>Gli istituti comprensivi</i>	65
1.2. <i>La specifica identità educativa e professionale di scuola dell’infanzia e primo ciclo d’istruzione</i>	66
1.3. <i>Itinerario scolastico e curricolo</i>	68
1.4. <i>Progettare</i>	69
1.5. <i>I traguardi per lo sviluppo delle competenze</i>	71
1.6. <i>La valutazione</i>	73
1.7. <i>La figura del docente</i>	74
1.8. <i>Lo sguardo della continuità</i>	75
2. Motivi di continuità e discontinuità tra scuola dell’infanzia e scuola primaria	76
2.1. <i>La continuità nei principi ispiratori</i>	76
2.2. <i>Motivi di discontinuità nei traguardi per lo sviluppo delle competenze e nella valutazione</i>	78
2.3. <i>Motivi di discontinuità su una questione apparentemente di contorno: l’organizzazione dello spazio</i>	81
3. Considerazioni finali	83
Testi citati.....	85
Aperture	
Capitolo 5 – Competenze e attività professionali degli insegnanti	
<i>Monica Ferrari</i>	91
1. Il nodo della valutazione	95
2. La professionalità docente.....	100
3. Dalla scuola al mondo, dal mondo alla scuola.....	104
4. Un nuovo professionista dell’educazione.....	105
5. Indicazioni per il futuro.....	108
Testi citati.....	112
Appendice documentaria	
Le indicazioni nazionali per il curricolo	117

Introduzione

Il testo intende proporre un commento ad alcuni temi “chiave” delle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione* per quanto riguarda la parte relativa alla scuola dell’infanzia. Il documento cui ci riferiamo è il D.M. n. 254 del 16 novembre 2012, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 30 del 5.2.2013. Queste “nuove” *Indicazioni* sostituiscono le precedenti (D.M. 31.7.2007) che avevano come scadenza il 31 agosto 2012. Un’esigenza *giuridica*, oltre a quella di aggiornamento, sta dunque a monte della revisione, di cui brevemente sintetizziamo la storia.

Nel 2008 il Ministro Gelmini nomina una commissione con il compito di armonizzare, entro il 31 agosto 2012, le *Indicazioni* del 2001 con quelle del 2007. Nel novembre 2011 il Ministro Profumo ribadisce l’intenzione di definire entro il termine fissato le “nuove” *Indicazioni*. Viene data la possibilità alle scuole di esprimere il proprio punto di vista avviando una consultazione che ha visto coinvolti in prima persona gli insegnanti. Dopo aver raccolto gli esiti di tale consultazione, il nucleo redazionale del Ministero, avvalendosi anche della consulenza di esperti, ha elaborato un nuovo *Documento* che, pubblicato sul sito del MIUR il 30 maggio 2012, ha offerto nuovamente al mondo della scuola la possibilità di esprimersi sia rispondendo a un questionario strutturato, sia sollecitando pareri da parte di organismi, associazioni, persone singole appartenenti al mondo della scuola. Va ricordato che oltre 5000 scuole hanno espresso le loro opinioni in proposito (cfr. Nota MIUR 5559 del 5.9.2012). Sono seguiti due pronunciamenti da parte del CNPI con la richiesta di provvedere ad alcuni cambiamenti del testo. Il testo definitivo tiene conto delle osservazioni proposte e risulta dunque lievemente modificato rispetto alla prima bozza diffusa nel corso della consultazione.

L’aspetto maggiormente significativo di queste “nuove” *Indicazioni*, che dovrebbero rimanere in vigore fino al 2017, è dunque il processo partecipato attraverso cui il *Documento* nella sua versione definitiva è stato elaborato. È un segnale importante, che sottolinea il diritto/dovere da parte degli insegnanti di contribuire culturalmente alla definizione della carta d’identità della scuola.

Quanto ai contenuti, il nuovo *Documento* si colloca in linea di continuità con quello precedente e con gli *Orientamenti* del ’91¹, pur presentando, secondo uno

¹ Giancarlo Cerini, uno degli estensori del testo, così si esprime al proposito: “Era più credibile procedere a una manutenzione straordinaria del testo precedente che, tra l’altro, aveva riscosso una

dei quattro estensori del testo, alcuni aspetti innovativi: “l’innesto delle finalità della scuola nel quadro europeo delle competenze-chiave; la definizione del 14enne come impegno comune di tutti i docenti, dai 3 ai 14 anni; una migliore descrizione dell’organizzazione del curriculum e del profilo dei docenti, visti all’interno di una comunità professionale” (Cerini, 2012, p. 10).

Come si diceva all’inizio, il volume presenta, oltre al testo delle *Indicazioni* (in appendice)², il commento alla parte del *Documento* relativo alla scuola dell’infanzia attraverso la messa a fuoco di alcune tematiche di fondo: l’idea di scuola, di relazione educativa, di contesto, di continuità, di attività professionali. Si tratta di questioni a nostro avviso cruciali che meritano un’attenzione particolare. Gli autori dei commenti, attraverso la lettura interpretativa del testo ministeriale, propongono dei temi affrontati una disamina critica oltre a riflessioni e suggerimenti che ne consentano una traduzione operativa nella pratica educativa quotidiana.

I cinque capitoli, di cui il libro si compone, intendono offrire al lettore piste di riflessione ma con prospettive diverse. Il capitolo che apre il volume presenta una serie di punti significativi che qualificano la scuola dell’infanzia sottolineando alcuni nodi problematici relativi al significato pedagogico complessivo da attribuire a questo segmento formativo. I capitoli dal secondo al quarto ne costituiscono degli approfondimenti prendendo in considerazione in maniera più specifica alcune delle tematiche che trasversalmente sono rintracciabili nel *Documento*. Attraverso l’evidenziazione e il commento di passi del testo ne viene proposta una lettura che ciascun autore ha impostato in maniera differente – più o meno aderente al testo, più o meno collocata entro un *framework* teorico di riferimento – e che suggerisce riflessioni sui temi presi in esame. L’ultimo capitolo, pur partendo da una attenta lettura del *Documento*, allarga l’orizzonte rispetto al fuoco specifico del volume relativo alla scuola dell’infanzia, mostrando come le attività professionali dell’insegnante costituiscano una risorsa essenziale per il rinnovamento della scuola in qualsiasi segmento del percorso formativo.

Testi citati

CERINI G. CON ALTRE SESSANTA VOCI DELLA SCUOLA (2012), *Passa...Parole. Chiavi di lettura delle Indicazioni 2012*, Faenza, Homeless book.

buona *audience* tra gli insegnanti, stando agli esiti del monitoraggio dell’autunno-inverno 2011 (v. C.M. 4-11-2011, n. 101). Occorreva, dunque, inserirsi nell’alveo di quella elaborazione e farla evolvere per renderla più coerente con le domande che la società di oggi ci pone” (Cerini, 2012, pp. 9-10).

² Nei saggi di questo volume si è scelto di fare riferimento nelle diverse citazioni alle pagine del testo delle *Indicazioni* qui riportate in appendice. D’ora in avanti pertanto con la dicitura *Indicazioni* e numero di pagina si farà riferimento a tale appendice.

Nodi

Capitolo 1

La scuola dell'infanzia: quale educazione?

Anna Bondioli

1. I presupposti educativi nella scuola dell'infanzia delle *Indicazioni*

Quali sono i presupposti a partire dai quali vengono offerti nelle *Indicazioni* suggerimenti per l'educazione dei bambini nella scuola dell'infanzia? Enuncio brevemente quelli che mi sembrano i più significativi:

- la scuola dell'infanzia non è né l'unico né il primo ambiente di apprendimento per il bambino il quale è esposto precocemente a una pluralità di esperienze e di stimoli, non sempre sinergici e calibrati¹;
- la famiglia è il partner privilegiato della scuola del bambino dai tre ai sei anni ma presenta oggi, oltre a una pluralità di modelli, fragilità e disagi²;
- la scuola dell'infanzia si configura come il primo gradino di un curriculum continuo pur mantenendo la propria specificità³;

¹ “In un tempo molto breve, abbiamo vissuto il passaggio da una società relativamente stabile a una società caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità. Questo nuovo scenario è ambivalente: per ogni persona, per ogni comunità, per ogni società si moltiplicano sia i rischi che le opportunità. Gli ambienti in cui la scuola è immersa sono più ricchi di stimoli culturali, ma anche più contraddittori. Oggi l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici” (*Indicazioni*, p. 4).

² “Le famiglie sono il contesto più influente per lo sviluppo affettivo e cognitivo dei bambini [...] Gli ambienti di provenienza [...] comprendono famiglie equilibrate e ricche di proposte educative accanto ad altre più fragili e precarie; una presenza genitoriale sicura ma anche situazioni diverse di assenza; il rispetto per chi è bambino insieme al rischio della frettosità e del precoce coinvolgimento nelle dinamiche della vita adulta” (*Indicazioni*, p. 22).

³ “L'itinerario scolastico dai tre ai quattordici anni, pur abbracciando tre gradi di scuola caratterizzati ciascuno da una specifica identità educativa e professionale, è progressivo e continuo. La presenza, sempre più diffusa, degli istituti comprensivi consente la progettazione di un unico curriculum verticale e facilita il raccordo con la scuola secondaria di secondo grado. Negli anni dell'infanzia la scuola accoglie, promuove e arricchisce l'esperienza vissuta dei bambini in una prospettiva evolutiva, le attività educative offrono occasioni di crescita all'interno di un contesto educativo orientato al benessere, alle domande di senso e al graduale sviluppo di competenze riferibili alle diverse età, dai tre ai sei anni dai tre ai sei anni” (*Indicazioni*, p. 17).

- il bambino che la scuola dell’infanzia ha di fronte è un *unicum*⁴, diverso per storia⁵, personalità, attitudini; soggetto di diritti⁶; ricco di risorse per l’apprendimento⁷ ma anche bisognoso di cura, affetti, sicurezza⁸.

A partire da questi presupposti è possibile attribuire alla scuola dell’infanzia una serie di compiti che vale la pena esplicitare:

- riconoscere la pluralità di esperienze che i bambini hanno modo di fare in contesti diversi da quello scolastico e contribuire a dare ad esse ordine, significato, direzione;
- instaurare un dialogo produttivo con le famiglie valorizzandone le risorse e affrontare con loro in maniera sinergica il problema del benessere e della crescita dei bambini;
- considerare l’esperienza educativa del bambino come un *continuum* – dall’ingresso nell’asilo nido o nella sezione Primavera fino al termine della scuola dell’obbligo – e, come scuola dei bambini dai tre ai sei anni, assumerne pienamente la responsabilità;
- valorizzare e promuovere le risorse native infantili di iniziativa, osservazione, esplorazione, comunicazione, attraverso situazioni di esperienza che sappiano nutrirle e dare ad esse direzione;
- offrire una risposta al bisogno di accoglienza, sicurezza, cura.

Si tratta di compiti complessi e interconnessi per illustrare i quali in maniera astratta può essere utile fornire dei controesempi, mostrare cioè che cosa una scuola dell’infanzia non deve essere se vuole tentare di assolverli. Eccone alcuni.

- Una scuola che non si interroga sulle esperienze extrascolastiche dei bambini: quello che vedono in televisione, che colgono dagli adulti, che hanno modo di osservare nella quotidianità, i dubbi, le paure, i convincimenti che ne derivano. Una

⁴ “Ogni bambino è, in sé, diverso ed unico” (*Indicazioni*, p. 22).

⁵ “I bambini giungono alla scuola dell’infanzia con una storia” (*ibidem*).

⁶ “La scuola dell’infanzia [...] è la risposta al loro (dei bambini) diritto all’educazione e alla cura, in coerenza con i principi di pluralismo culturale ed istituzionale presenti nella Costituzione della Repubblica, nella Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza e nei documenti dell’Unione Europea” (*Indicazioni*, p. 21).

⁷ I bambini “fra i tre e i sei anni esprimono una grande ricchezza di bisogni ed emozioni, [...] sono pronti ad incontrare e sperimentare nuovi linguaggi, [...] pongono a se stessi, ai coetanei e agli adulti domande impegnative e inattese, [...] osservano e interrogano la natura, [...] elaborano le prime ipotesi sulle cose, sugli eventi, sul corpo, sulle relazioni, sulla lingua, sui diversi sistemi simbolici e sui *media*” (*Indicazioni*, p. 22).

⁸ “I bambini sono alla ricerca di legami affettivi e di punti di riferimento, di conferme e di serenità e, al contempo, di nuovi stimoli emotivi, sociali, culturali, di ritualità, ripetizioni, narrazioni, scoperte” (*ibidem*).

scuola che non offre ai bambini situazioni nelle quali queste esperienze possano venire comunicate, socializzate, elaborate, metabolizzate. Una scuola che non offre ai bambini situazioni nelle quali, a partire da queste esperienze, se ne proponano di nuove che alle prime conferiscano significato e ne costituiscano arricchimento. Una scuola che non dialoga con le famiglie – perché non le conosce approfonditamente, perché le teme, perché le ritiene fragili o incompetenti, perché non ha chiara la propria identità educativa – e trova difficoltà a stabilire con loro un “patto educativo” che chiarisca che cosa si debba intendere per educazione infantile, le aspettative reciproche, le idee circa i bisogni dei bambini.

Una scuola che non agisce con piani in mente per far crescere ogni singolo bambino, con le sue attitudini, le sue capacità, le sue risorse, in quel segmento educativo che le è proprio, in modo da consegnarlo al segmento successivo al massimo delle sue possibilità. Una scuola cioè che non si cura di allestire situazioni di esperienza e attività a partire dalle quali possano emergere le potenzialità di ogni singolo bambino né possiede strumenti per leggerne i progressi e le strade tortuose dei percorsi di crescita.

Una scuola che, non riconoscendo le risorse infantili, offre un ambiente piatto e ripetitivo nel quale si privilegiano attitudini di ordine, obbedienza, acquiescenza a scapito di quelle immaginative, inventive ed esplorative.

- Una scuola, infine, sciatta, disordinata o asettica, fredda dal punto di vista emotivo, incapace di trasmettere un senso di appartenenza e di intimità.

Ecco, invece, gli aspetti in positivo che, alla luce del testo delle *Indicazioni*, caratterizzano e qualificano la scuola dell’infanzia:

- un contesto entro altri contesti con cui confrontarsi, interagire e definirsi;
- una scuola inclusiva;
- una scuola attiva;
- un luogo di vita;
- un punto di incontro tra il mondo del bambino e il sapere dell’adulto (tra la realtà infantile e quella adulta).

1.1. Un contesto entro altri contesti con cui confrontarsi, interagire e definirsi

La scuola dell’infanzia non è un’isola ma una realtà educativa collocata entro contesti che la influenzano, la interrogano, la accompagnano: la scuola primaria, la famiglia, i servizi di educazione infantile per i più piccoli, il territorio di appartenenza, la società in tutta la sua complessità. Questa affermazione, che traduce in maniera sintetica quanto contenuto nel testo delle *Indicazioni*, apre a diverse riflessioni.

La prima riguarda la posizione della scuola dell’infanzia entro un percorso che, pur scandito in gradi differenti, viene proposto come continuo “dai tre ai quattordici anni”. La scuola del bambino dai tre ai sei anni, pur non essendo “dell’obbligo”,

è vista, in questa prospettiva, come parte integrante di un percorso formativo unitario. Ne consegue che, proprio per questo, pur difendendo la propria specificità, si debba porre in condizioni di dialogo e confronto con la scuola primaria; quest'ultima, d'altra parte, a sua volta, dovrà guardare al segmento educativo precedente come a un momento in sé significativo della crescita del bambino, e, proprio a partire da tale riconoscimento, istituire raccordi e strategie di continuità⁹. Il fatto però che tale percorso di continuità venga prospettato a partire dai tre anni (dalla scuola dell'infanzia), e non a partire da servizi educativi relativi alla fascia di età precedente (asilo nido), tende a rimarcare maggiormente l'esigenza di un raccordo con la scuola primaria piuttosto che con l'asilo nido e a indebolire l'idea, altrettanto sostenibile, della significatività pedagogica di un percorso unitario per la fascia 0-6, anche se se, nel testo delle *Indicazioni*, non si dimentica che per molti bambini l'educazione fuori dalla famiglia comincia prima, nell'asilo nido o nella sezione Primavera¹⁰. Sembra dunque non arbitrario pensare che le *Indicazioni* suggeriscano la continuità come dispositivo pedagogico indispensabile a garantire coerenza e ricucitura delle molteplici e variegate esperienze che, come si afferma nel testo (cfr. nota 1), precocemente i bambini si trovano ad affrontare. Non solo, dunque, una continuità "curricolare". Ciò che si consiglia è la realizzazione di strategie di continuità a tutti i livelli, che vanno, di volta in volta, anche in riferimento a casi specifici, individuate e elaborate, a supporto dello sforzo, necessario, di integrare e dare senso alle esperienze infantili. Se si considera infatti questo compito come cruciale – e il testo lo afferma esplicitamente – allora la continuità viene ad assumere il significato pregnante di accompagnamento di ogni singolo bambino in un percorso coerente di sostegno e promozione alla crescita.

La seconda considerazione riguarda la relazione tra la scuola e le famiglie¹¹ che,

⁹ Ciò non significa affatto che alla scuola dell'infanzia sia attribuita la funzione di preparare il bambino all'ingresso della scuola elementare.

¹⁰ "I bambini giungono alla scuola dell'infanzia con una storia: in famiglia, al nido di infanzia o alla sezione primavera hanno imparato a muoversi e ad entrare in contatto con gli altri con livelli crescenti, ma ancora incerti, di autonomia; hanno sperimentato le prime e più importanti relazioni; hanno vissuto emozioni ed interpretato ruoli attraverso il gioco e la parola; hanno intuito i tratti fondamentali della loro cultura, hanno iniziato a porsi domande di senso sul mondo e la vita" (*Indicazioni*, p. 22).

¹¹ "Le famiglie sono il contesto più influente per lo sviluppo affettivo e cognitivo dei bambini. Nella diversità di stili di vita, di culture, di scelte etiche e religiose, esse sono portatrici di risorse che devono essere valorizzate nella scuola, per far crescere una solida rete di scambi comunicativi e di responsabilità condivise.

L'ingresso dei bambini nella scuola dell'infanzia è una grande occasione per prendere più chiaramente coscienza delle responsabilità genitoriali. Mamme e papà (ma anche i nonni, gli zii, i fratelli e le sorelle) sono stimolati a partecipare alla vita della scuola, condividendone finalità e contenuti, strategie educative e modalità concrete per aiutare i piccoli a crescere e imparare, a diventare più 'forti' per un futuro che non è facile da prevedere e da decifrare" (*Indicazioni*, pp. 22-23).

in queste *Indicazioni*, viene presentata, nella sua forma ideale, come “rete di scambi comunicativi e di responsabilità condivise”, come partecipazione che conduce alla condivisione di “finalità e contenuti, strategie per aiutare i piccoli a crescere e imparare ...” (*Indicazioni*, p. 22). Sembra, da queste affermazioni, che il testo proponga l’idea di un partenariato tra scuola e famiglia, tra insegnanti e genitori, che, partecipando alla vita della scuola, giungono a dividerne le finalità e ad agire sinergicamente per conseguirle¹². Un’idea che, nella letteratura pedagogica relativa a questo tema, viene particolarmente sostenuta e promossa nei termini di una distribuzione paritaria di responsabilità tra scuola e famiglia (nessuno dei due partner può, da solo, raggiungere risultati ottimali), comunanza di obiettivi, che vanno negoziati, rispetto reciproco e apertura al confronto. Una concezione che considera i genitori come effettivi co-attori nell’educazione infantile e vede la relazione tra educatori e famiglie come un rapporto di tipo paritario, non gerarchico, con ruoli differenziati ma sinergici¹³. Si tratta di un punto decisivo, nei confronti del quale il testo delle *Indicazioni* mostra alcune ambiguità¹⁴ che non inficiano comunque, a mio avviso, il valore delle affermazioni di principio enunciate. L’idea della relazione di partenariato tra scuola e famiglia ha infatti come corollario che ambedue i partner siano considerati competenti a svolgere il proprio ruolo educativo: gli educatori in qualità di esperti dei processi di apprendimento e i genitori in quanto capaci di sostenere lo sviluppo dei figli. L’ambiguità presente nel testo sta invece nel considerare, da un lato, i genitori come una risorsa: “Nella diversità di stili di vita, di culture, di scelte etiche e religiose, esse (le famiglie) sono portatrici di risorse che devono essere valorizzate nella scuola, per far crescere una solida rete di scambi comunicativi e di responsabilità condivise” (*Indicazioni*, p. 23) e, dall’altro, come bisognosi, per larga parte, di supporto nello svolgimento dei propri compiti genitoriali¹⁵.

¹² “La scuola persegue una doppia linea formativa: verticale e orizzontale [...] quella orizzontale indica la necessità di un’attenta collaborazione fra la scuola e gli attori extrascolastici con funzioni a vario titolo educative: la famiglia in primo luogo” (*Indicazioni*, p. 7).

¹³ “La scuola perseguirà costantemente l’obiettivo di costruire un’alleanza educativa con i genitori. Non si tratta di rapporti da stringere solo in momenti critici, ma di relazioni costanti che riconoscano i reciproci ruoli e che si supportino vicendevolmente nelle comuni finalità educative” (*ibidem*).

¹⁴ Qui come in altri passi del capitolo il termine “ambiguità” non viene usato nella sua accezione “forte” e negativa di oscurità. Con questo termine si vuole sottolineare come il testo delle *Indicazioni*, in quanto composito e ricco, proponga affermazioni che possono dare adito a letture differenti.

¹⁵ “Ogni bambino è, in sé, diverso ed unico e riflette anche la diversità degli ambienti di provenienza che oggi conoscono una straordinaria differenziazione di modelli antropologici ed educativi, che comprendono famiglie equilibrate e ricche di proposte educative accanto ad altre più fragili e precarie; una presenza genitoriale sicura ma anche situazioni diverse di assenza; il rispetto per chi è bambino insieme al rischio della frettosità e del precoce coinvolgimento nelle dinamiche della vita adulta” (*Indicazioni*, p. 22).

Il testo delle *Indicazioni* presenta comunque il rapporto tra scuola e famiglia in una prospettiva più estesa di quella relativa al potenziamento delle possibilità di apprendimento degli allievi¹⁶. “La scuola” – si dice – “si offre come uno spazio pubblico per costruire rapporti di fiducia e nuovi legami di comunità” (*ibidem*), come luogo nel quale “rafforzare i presupposti della convivenza democratica” (*Indicazioni*, p. 26). Questa “funzione civica” attribuita alla scuola è un elemento di novità di queste *Indicazioni* che va sottolineato in vista di una sua concreta realizzazione.

1.2. Una scuola inclusiva

Con l’aggettivo “inclusivo” riferito alla scuola si intende, in senso ristretto, che è anche quello più in uso, una scuola che accoglie le diversità, in particolare quelle relative agli allievi con “bisogni speciali” e quelli provenienti da altre culture. Anche il testo delle *Indicazioni* utilizza per lo più il termine in questa accezione¹⁷. In riferimento specificatamente alla scuola dell’infanzia il termine invece non compare; compare invece, seppure non esplicitamente dichiarata, un’idea di scuola inclusiva in un senso più esteso. Lo si evince dal riferimento alla Costituzione e alla Convenzione sui diritti per l’infanzia come fondamenti ideali del dovere di assicurare lo sviluppo di tutti i bambini; dall’affermazione della necessità di “accogliere le diversità e di promuovere le potenzialità di tutti i bambini” (*Indicazioni*, p. 22) e dagli accenni, sparsi in più punti del *Documento*, relativi all’unicità della persona (“ogni bambino è in sé diverso e unico”) e alla necessità di dare riconoscimento e valore a tale unicità e singolarità. Nella sua accezione più ampia, infatti, la scuola inclusiva è quella che si attrezza e si modifica per rispondere alle esigenze specifiche di ognuno, che

¹⁶ “In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, e è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria” (*Indicazioni*, p. 8). “La scuola si pone come spazio di incontro e di dialogo, di approfondimento culturale e di reciproca formazione tra genitori e insegnanti per affrontare insieme questi temi e proporre ai bambini un modello di ascolto e di rispetto, che li aiuti a trovare risposte alle loro domande di senso in coerenza con le scelte della propria famiglia, nel comune intento di rafforzare i presupposti della convivenza democratica” (*Indicazioni*, p. 26).

¹⁷ Nel paragrafo introduttivo “La scuola nel nuovo scenario” si dice: “La scuola realizza appieno la propria funzione pubblica [...] per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità, o di svantaggio. Questo comporta saper accettare la sfida che la diversità pone: innanzitutto nella classe, dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza” (*Indicazioni*, p. 6). In quello intitolato “Una scuola di tutti e di ciascuno” si afferma: “La scuola italiana sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell’inclusione delle persone e dell’integrazione delle culture, considerando l’accoglienza della diversità un valore irrinunciabile” e, in relazione al recupero della “dispersione scolastica e del fallimento formativo precoce” (*Indicazioni*, p. 19).

ha a cuore il benessere di tutti gli studenti, cerca di promuoverne la partecipazione e di rimuovere ogni forma di diseguità e di discriminazione. Una scuola inclusiva considera la diversità – di attitudini, di cultura, di interessi – come la caratteristica intrinseca di ogni gruppo umano – dunque anche della sezione o della classe – e si organizza per assicurare a ciascuno le migliori possibilità di sviluppo. Come afferma D’Alonzo (2002, p. 22) “Se focalizziamo l’attenzione sul fatto che occorre, all’interno di un’aula e di una scuola, impostare una vita di gruppo per rispondere alle esigenze specifiche di ognuno, possiamo arrivare a comprendere come sia ormai fuori luogo parlare di integrazione riferendoci solo al soggetto disabile: è doveroso e necessario capire come favorire le ‘integrazioni’ nella classe [...] ogni singolo alunno porta i suoi specifici bisogni che devono essere riconosciuti, accettati e ai quali bisogna rispondere. Questo cambiamento di prospettiva pedagogica ribalta completamente l’antica visione dell’integrazione [...] La classe deve essere progettata come luogo educativo di incontro di tutti i suoi componenti, poiché l’integrazione non è questione che emerga solamente quando viene inserito un soggetto disabile, ma deve rappresentare un modello formativo integrato capace di rispondere alle esigenze specifiche di ogni studente”. Una scuola inclusiva, dunque, non solo accetta le diversità ma le considera risorse preziose per impostare esperienze pedagogicamente e didatticamente significative, si oppone all’omologazione e alla standardizzazione di comportamenti e prestazioni¹⁸, promuove la partecipazione dando a ciascuno la possibilità di impegnarsi in esperienze nelle quali abbiano la possibilità di riuscire. Ancora. Una scuola inclusiva accetta comportamenti diversi all’interno dei gruppi di bambini e non ha ipotesi preconcepite sulle loro capacità. Come dicevo, si tratta di principi che derivano dai presupposti presenti nelle *Indicazioni* e che richiedono di essere riempiti di contenuti pensando al lavoro concreto nelle sezioni di scuola dell’infanzia. Vedremo più avanti se e come il testo orientativo se ne fa carico.

1.3. Una scuola attiva

Il titolo del paragrafo rimanda a quella tradizione che nel secolo scorso ha animato il dibattito pedagogico a partire dal pensiero di Dewey e che, per quanto riguarda la scuola dell’infanzia, ha come principale riferimento l’opera di Susan Isaacs e di Maria Montessori¹⁹. Come già si osservava nel paragrafo precedente,

¹⁸ Nel paragrafo “la scuola nel nuovo scenario” si afferma: “Le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invarianti pensati per individui medi, non sono più adeguate. Al contrario, la scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare aspetti peculiari della personalità di ognuno” (*Indicazioni*, p. 6).

¹⁹ Di Susan Isaacs ricordiamo in particolare il testo *Lo sviluppo intellettuale dei bambini* (1930); per quanto riguarda il pensiero di Maria Montessori si veda la presentazione di Honegger Fresco (2000).

il testo delle *Indicazioni* non fa alcun riferimento esplicito a specifiche correnti di pensiero educativo, ma il modo con cui, nella parte dedicata alla scuola dell'infanzia, si parla dell'importanza da attribuire all'esperienza dei bambini, sembra offrire sostegno a un'interpretazione di tale segmento scolastico come ambiente in cui i bambini "imparano facendo", muovendo cioè da esperienze per loro significative nelle quali prendono parte attiva, a partire dalle quali le loro tendenze "native" – gioco, curiosità, osservazione, esplorazione – possano trovare sostegno e promozione²⁰. Vediamo come questo presupposto delle *Indicazioni* vada interpretato traducendolo in proposta operativa. Si tratta di una lettura personale, che va al di là di quanto presente nel *Documento*, ma che non ne smentisce i principali presupposti. Una scuola attiva promuove l'attività escludendo ogni forma di verbalismo e allestendo situazioni nelle quali i bambini abbiano modo di usare il corpo e le mani per esplorare, fare, giocare. Una scuola attiva propone esperienze che sollecitino gli spontanei interessi e impulsi dei bambini. Si tratta dunque di prestare ad essi attenzione, per riconoscerli, sostenerli ed evocarli. Una scuola attiva non si propone di "insegnare" ai bambini ma di aiutarli a scoprire sostenendo in loro il gusto dell'osservazione, della ricerca, della riflessione sull'esperienza: l'adulto non si sostituisce ai bambini; più che fornire risposte, aiuta a formulare problemi disponendo situazioni di esperienza che possano consentire ai bambini di giungere alle soluzioni autonomamente. Una scuola attiva incoraggia l'autonomia e concede ai bambini libertà di espressione. Una scuola attiva promuove le attività costruttive canalizzando il bisogno infantile di fare verso mete apprezzabili.

1.4. Un luogo di vita

Si dice, nel testo delle *Indicazioni* (p. 7), che le finalità della scuola dell'infanzia "sono perseguite attraverso l'organizzazione di un ambiente di vita [...]" nel quale "le attività educative offrono occasioni di crescita orientate al benessere". In più punti del *Documento* si afferma l'importanza dello "star bene" a scuola e si sottolinea l'importanza di creare condizioni che lo promuovano²¹. "Particolare cura" – si afferma – "è necessario dedicare alla classe come gruppo, alla promozione di legami cooperativi fra i suoi componenti [...] la scuola si deve costituire come luogo

²⁰ In riferimento all'acquisizione di competenze il testo utilizza termini quali "giocare, muoversi, manipolare, curiosare, domandare, imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e il confronto" (*Indicazioni*, p. 21); in riferimento all'autonomia "partecipa alle decisioni esprimendo opinioni" (*ibidem*); in relazione all'ambiente di apprendimento si dice che quest'ultimo avviene "attraverso l'azione, l'esplorazione, il contatto con gli oggetti [...] in una dimensione ludica" (*Indicazioni*, p. 24); nella premessa a "I campi di esperienza" si parla di valorizzare ed estendere "le curiosità, le esplorazioni, le proposte dei bambini" e si indicano come occasioni di apprendimento "l'esperienza diretta, il gioco, il procedere per tentativi ed errori" (*ibidem*).

²¹ Nel sottoparagrafo dedicato a "I bambini" e nel paragrafo intitolato "Centralità della persona".

accogliente” (*Indicazioni*, p. 17). E ancora “in quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale [...]” (*Indicazioni*, p. 8). “La scuola affianca al compito dell’“insegnare ad apprendere” quello dell’“insegnare ad essere” (*ibidem*). Si tratta di spunti non numerosi in confronto a quelli dedicati alle opportunità di crescita e di apprendimento ma che configurano inequivocabilmente la scuola, in particolare quella dell’infanzia, come un luogo di vita, intrinsecamente significativo per il bambino che lo frequenta in quanto ambiente accogliente, in cui ciascun bambino può stare bene, facendo esperienze a sua misura che lo appaghino e che siano rispettose delle sue esigenze infantili. Questi pur brevi cenni escludono la possibilità di considerare la scuola dell’infanzia essenzialmente come “pre-scuola”, come un’istituzione che prepara i bambini alla scolarizzazione successiva. Se la scuola dell’infanzia è un ambiente di vita, essa ha un valore in sé indipendente dal ciclo successivo: il valore di un’esperienza intrinsecamente significativa per il bambino, in cui l’essere “bambino” trovi accoglienza, nel senso di un luogo “a sua misura”, nel quale sentirsi gratificato, assicurato, star bene.

2. Ambiguità, rischi e sfide

Come abbiamo visto, le *Indicazioni*, almeno a livello di principio, suggeriscono un’idea di scuola dell’infanzia per molti aspetti condivisibile ma presentano anche ambiguità che possono dare adito a letture differenti, in contrasto con le dichiarazioni esposte nelle parti introduttive del *Documento*. Vale la pena mostrarle sottolineandone i rischi ma anche le sfide che propongono.

2.1. Le risorse dei bambini e i saperi dell’adulto

Una prima ambiguità riguarda il rapporto tra le attività spontanee del bambino e quei “saperi adulti” verso cui, già a partire dagli anni dell’infanzia, la scuola tende a condurre il bambino. Interpreto così una serie di spunti rintracciabili in più passi delle *Indicazioni*. E, in particolare, quando si dice che “fin dalle prime fasi della formazione degli alunni”, dunque a partire dalla scuola dell’infanzia, occorre realizzare alcuni obiettivi prioritari quali “insegnare a ricomporre i grandi oggetti della conoscenza”, “promuovere i saperi propri di un nuovo umanesimo”, “diffondere la consapevolezza (dei) grandi problemi dell’attuale condizione umana (il degrado ambientale, il caos climatico, le crisi energetiche, l’ineguale distribuzione delle risorse [...]” (*Indicazioni*, p. 9). Nella scuola dell’infanzia si tratta di realizzarli attraverso “l’esperienza, la manipolazione, il gioco, la narrazione, le espressioni artistiche e musicali” in quanto “occasioni privilegiate per apprendere per via pratica quello che successivamente dovrà essere oggetto di più elaborate conoscenze teoriche e sperimentali” (*ibidem*). Il passo continua segnalando come i diversi campi del sapere umano (umanistico e scientifico) costituiscano lo sfondo di

riferimento per la crescita dei bambini e degli adolescenti pur in una scuola, quale quella del bambino dai tre ai sei anni, che valorizza i loro interessi, le loro risorse, le loro esperienze. Si tratta di “organizzare “ciò che i bambini vanno scoprendo”, di guidarli “ad approfondire e sistematizzare e gli apprendimenti” utilizzando come riferimento i campi di esperienza, ciascuno dei quali “offre un insieme di oggetti, situazioni, immagini, riferiti ai sistemi simbolici della nostra cultura, capaci di evocare, stimolare, accompagnare apprendimenti progressivamente più sicuri” (*Indicazioni*, p. 24). L’ambiguità di questi passi sta nel suggerire che i “saperi degli adulti”, cioè la cultura, cui fin dall’infanzia si vorrebbe accostare i bambini, siano in prima istanza dei contenuti da trasmettere, dall’altro che costituiscano dei “principi d’ordine” belli e fatti che consentono, di per sé, di organizzare la frammentaria seppur ricca esperienza infantile. Ritorna qui uno degli snodi cruciali degli *Orientamenti dell’attività educativa nelle scuole materne statali* (D.M. 3 giugno 1991) nei quali ci si riferiva ai “sistemi simbolico-culturali” come possibilità di offrire ai bambini strumenti e supporti “necessari per raggiungere livelli sempre più elevati di sviluppo mentale”. Il discorso sui sistemi simbolico-culturali, non è, nel testo delle nuove *Indicazioni*, approfondito, ma l’utilizzo del termine rimanda chiaramente agli *Orientamenti* del 1991 (cfr. Bondioli, 1992) e alle ambiguità già presenti in quest’ultimo. Da un lato infatti occorre far leva – lo si è già sottolineato – sulle risorse native dei bambini e sulle esperienze di prima mano che possano sostenerle e promuovere: di manipolazione, osservazione, esplorazione, gioco, racconto, ecc.; dall’altro tali esperienze assumono significato, in quanto occasioni di arricchimento e di crescita dell’esperienza stessa e delle capacità che i bambini vi mettono in gioco, se si ancorano a campi di esperienza che, in forma embrionale, prefigurano campi del sapere. È dunque in un orizzonte di riferimenti culturali ai “saperi” che, per tradizione, sono oggetto di insegnamento più sistematico a partire dalla scuola primaria, che nelle *Indicazioni* si ragiona sui modi attraverso cui è possibile offrire ai bambini occasioni di elaborazione delle esperienze e di riflessione su di esse. Ma il testo non chiarisce attraverso quali mediazioni e quali strategie sia possibile, a partire dagli interessi e facendo leva sulle embrionali capacità infantili, condurre ciascun bambino, nella sua unicità di storia e di sviluppo, a fare esperienze che prefigurino – o almeno abbiano sullo sfondo – i saperi dell’adulto; e a farlo presentando al bambino occasioni che consentano di elaborare e ricostruire il ricco ma frammentato patrimonio di esperienza che già possiede.

2.2. *Competenze, curricolo e traguardi formativi*

Un secondo elemento di ambiguità riguarda il significato dei termini “competenze” e “traguardi formativi” in riferimento alla scuola dell’infanzia. Vediamo in primo luogo come ricorrono nel testo. Si parla della “competenza” come una delle finalità da promuovere, insieme all’identità, all’autonomia, e all’avvio della cittadinanza. Si parla di “competenze”, al plurale indicando in che modi

sia possibile acquisirle²². Se ne parla in relazione ai “traguardi” indicati per ciascun campo di esperienza²³ e, di nuovo al singolare, in riferimento alle piste di lavoro che l’insegnante dovrà creare per svilupparla²⁴. Rispetto alla specificità con cui va considerata in relazione alla scuola dell’infanzia si sottolinea che la “competenza [...] a questa età va intesa in modo globale e unitario” (*Indicazioni*, p. 25). Infine, nella parte che tratta del passaggio dalla “scuola dell’infanzia alla scuola primaria” la “competenza”, il cui sviluppo è finalità della scuola dell’infanzia, viene intesa come “elaborazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti” da distinguersi dallo sviluppo della cittadinanza “come attenzione alle dimensioni etiche e sociali” (*Indicazioni*, p. 31). Di nuovo al plurale, vengono elencate “le competenze di base che strutturano la sua (del bambino) crescita personale” (*ibidem*) che dovrebbero essere acquisite prima dell’ingresso nella scuola primaria²⁵. Infine vengono distinti i

²² “Acquisire *competenze* significa giocare, muoversi, manipolare, curiosare, domandare, imparare a riflettere sull’esperienza attraverso l’esplorazione, l’osservazione e il confronto tra proprietà, quantità, caratteristiche, fatti; significa ascoltare, e comprendere, narrazioni e discorsi, raccontare e rievocare azioni ed esperienze e tradurle in tracce personali e condivise; essere in grado di descrivere, rappresentare e immaginare, ‘ripetere’, con simulazioni e giochi di ruolo, situazioni ed eventi con linguaggi diversi” (*Indicazioni*, p. 21).

²³ I “Traguardi per lo sviluppo della competenza” si trovano in coda alla trattazione di ciascuno dei campi di esperienza: “Il Sé e l’altro”, “Il corpo e il movimento”, “Immagini, suoni e colori”, “I discorsi e le parole”, “La conoscenza del mondo”.

²⁴ “Nella scuola dell’infanzia i traguardi per lo sviluppo della competenza suggeriscono all’insegnante orientamenti, attenzioni e responsabilità nel creare piste di lavoro per organizzare attività ed esperienze volte a promuovere la competenza, che a questa età va intesa in modo globale e unitario” (*Indicazioni*, p. 25).

²⁵ “Ogni campo di esperienza offre specifiche opportunità di apprendimento, ma contribuisce allo stesso tempo a realizzare i compiti di sviluppo pensati unitariamente per i bambini dai tre ai sei anni, in termini di identità (costruzione del sé, autostima, fiducia nei propri mezzi), di autonomia (rapporto sempre più consapevole con gli altri), di competenza (come elaborazione di conoscenze, abilità, atteggiamenti), di cittadinanza (come attenzione alle dimensioni etiche e sociali).

Al termine del percorso triennale della scuola dell’infanzia, è ragionevole attendersi che ogni bambino abbia sviluppato alcune competenze di base che strutturano la sua crescita personale.

Riconosce ed esprime le proprie emozioni, è consapevole di desideri e paure, avverte gli stati d’animo propri e altrui.

Ha un positivo rapporto con la propria corporeità, ha maturato una sufficiente fiducia in sé, è progressivamente consapevole delle proprie risorse e dei propri limiti, quando occorre sa chiedere aiuto.

Manifesta curiosità e voglia di sperimentare, interagisce con le cose, l’ambiente e le persone, percepisce le reazioni ed i cambiamenti.

Condivide esperienze e giochi, utilizza materiali e risorse comuni, affronta gradualmente i conflitti e ha iniziato a riconoscere le regole del comportamento nei contesti privati e pubblici.

Ha sviluppato l’attitudine a porre e a porsi domande di senso su questioni etiche e morali.

Coglie diversi punti di vista, riflette e negozia significati, utilizza gli errori come fonte di conoscenza.

compiti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria in merito alla valutazione del conseguimento dei traguardi formativi – dunque anche della/e competenza/e²⁶ attribuendo solo alla scuola del primo ciclo l'obbligo di utilizzare i traguardi come criteri per la valutazione delle competenze attese.

Nel testo, dunque, la parola compare in accezioni e in contesti di significato differenti, che, visti nel loro insieme, sembrano rinviare a un'idea di scuola dell'infanzia di impianto curricolare: le finalità, tradotte in obiettivi suddivisi per ambiti, si configurano come traguardi da raggiungere sulla cui base misurare l'efficacia dell'offerta formativa. Non a caso ciascun “campo di esperienza”, ed anche – novità di queste *Indicazioni* rispetto alle precedenti – l'intero percorso triennale, presenta dei traguardi formativi (obiettivi da raggiungere) che, se operazionalizzati, si traducono in “prestazioni” verificabili. Le ambiguità presenti nel testo sono a questo proposito parecchie. Da un lato la scuola dell'infanzia viene presentata come ambiente accogliente e di cura, in grado di fornire ai bambini occasioni di crescita personalizzata, dall'altro si profilano standard uguali per tutti (elenco di capacità che ciascun bambino dovrebbe presentare “in uscita”); da un lato si afferma che la competenza, obiettivo importante da raggiungere già negli anni della scuola dell'infanzia, debba intendersi in modo globale e unitario; dall'altro si definiscono elenchi di competenze suddivisi per “campi di esperienza”. L'aggancio volutamente più stretto, proposto dalle *Indicazioni*, tra la scuola dell'infanzia e il primo ciclo della scuola dell'obbligo, rispetto a quello con le istituzioni educative per la fascia di età zero-tre, sembra essere responsabile dell'assetto ambiguamente curricolare attribu-

Sa raccontare, narrare, descrivere situazioni ed esperienze vissute, comunica e si esprime con una pluralità di linguaggi, utilizza con sempre maggiore proprietà la lingua italiana.

Padroneggia prime abilità di tipo logico, inizia ad interiorizzare le coordinate spazio-temporali e ad orientarsi nel mondo dei simboli, delle rappresentazioni, dei media, delle tecnologie.

Rileva le caratteristiche principali di eventi, oggetti, situazioni, formula ipotesi, ricerca soluzioni a situazioni problematiche di vita quotidiana.

È attento alle consegne, si appassiona, porta a termine il lavoro, diventa consapevole dei processi realizzati e li documenta.

Si esprime in modo personale, con creatività e partecipazione, è sensibile alla pluralità di culture, lingue, esperienze” (*Indicazioni*, pp. 31-32).

²⁶ “Al termine della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, vengono fissati i traguardi per lo sviluppo delle competenze relative ai campi di esperienza ed alle discipline.

Essi rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo.

Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio. Le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e di scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati” (*Indicazioni*, p. 17).

ito alla scuola dell'infanzia. Il percorso prefigurato per i bambini dai tre ai sei anni sembra oscillare, senza trovare un punto definito di equilibrio, tra cura e istruzione, crescita e apprendimento, elaborazione di esperienze, trasmissione di "saperi".

3. Rischi e sfide

Dalle ambiguità messe in luce nel paragrafo precedente scaturiscono possibili rischi che, visti al positivo, si configurano come sfide della progettazione e della pratica educativa.

3.1. Derive istruzionali e valorizzazione del gioco

Si è già avuto modo di segnalare come l'assetto quasi-curricolare attribuito alla scuola dell'infanzia, l'insistenza sui "saperi dell'adulto" come orizzonti di riferimento, la possibile lettura dei campi di esperienza come campi disciplinari possano delineare il rischio di una "deriva istruzionale" in collisione con l'idea, comunque presente nel testo delle *Indicazioni*, della scuola del bambino dai tre ai sei anni come luogo di accoglienza, cura, sostegno alla crescita. Nei passi del *Documento* in cui si parla di gioco tale rischio è particolarmente visibile. Da un lato infatti si sottolinea che "l'apprendimento avviene attraverso l'azione, l'esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, l'arte, il territorio, in una dimensione ludica, da intendersi come forma tipica di relazione e di conoscenza. Nel gioco, particolarmente in quello simbolico, i bambini si esprimono, raccontano, rielaborano in modo creativo le esperienze personali e sociali"; dall'altro si afferma che "l'esperienza diretta, il gioco, il procedere per tentativi ed errori, permettono al bambino, opportunamente guidato, di approfondire e sistematizzare gli apprendimenti". Da un lato dunque lo si considera espressione pregnante della realtà infantile da valorizzare e sostenere di per sé; dall'altro lo si presenta come un terreno da rendere proficuo ai fini dell'apprendimento attraverso l'opera sistematizzatrice dell'adulto. Si tratta di sottolineature non facilmente intrecciabili che possono dare adito a interpretazioni non esenti da rischi.

Un primo rischio è quello di "addomesticare" il gioco, sottraendogli i tratti meno redditizi ai fini dell'apprendimento – totale libertà di espressione e definalizzazione – e rendendolo una sorta di "trucco" mediante il quale è possibile trasformare la fatica dell'apprendere in qualcosa di facile e poco impegnativo (Bondioli, 2011). Il rischio è particolarmente presente quando le esperienze di apprendimento vengono presentate "in forma ludica" intendendo con questo che esse non assumono il rigore che avrebbero se fossero svolte "non per gioco".

Un secondo rischio è quello di considerare il gioco soprattutto per la sua valenza affettiva e socializzante trascurando l'apporto che esso può dare all'acquisizione del "senso di realtà", alla scoperta e alla conoscenza del mondo esterno (Bettelheim,

1987/1987). In questa prospettiva l'attività ludica sarà confinata a momenti particolari della giornata infantile – il cosiddetto “gioco libero” – mentre i momenti più strutturati, quelli dedicati alle attività educative, avranno come riferimento i “campi di esperienza” e scarse connessioni con i precedenti.

Un ulteriore rischio è quello derivante dall'incapacità di vedere il gioco dei bambini nelle situazioni di gruppo proprie dei contesti educativi per l'infanzia come espressione di una loro “cultura” (Corsaro, 1997/2003; Bondioli e Piccioni, 2005; Savio, 2011) con la conseguente incapacità dell'adulto educatore di coglierne la peculiarità e, rispettandola, di promuoverla.

Sono profondamente convinta che il gioco sia la modalità di espressione autentica dei bambini nell'età della scuola dell'infanzia e che, in quanto tale, senza menomazioni e senza “secondi fini”, esso vada riconosciuto, valorizzato, sostenuto e promosso (Cfr. Bondioli, 2000, 2001a, 2001b, 2005, 2008, 2010, 2011, in corso di stampa). La sfida aperta da tale riconoscimento riguarda la possibilità di conciliare il gioco dei bambini e il sapere degli adulti, la valorizzazione della spontaneità con l'intenzionalità dell'imparare, il piacere ludico e lo sforzo dell'apprendimento. Conciliazione prospettata da pedagogisti del secolo scorso – Dewey²⁷, gli esponenti della “scuola attiva”, e, in riferimento specifico all'infanzia, Susan Isaacs²⁸ – e che ha condotto anche nel nostro Paese alla realizzazione di esperienze particolarmente significative²⁹.

3.2. Valutazione del bambino o sostegno alla crescita

Come abbiamo visto, l'aggancio forte, prospettato dalle *Indicazioni*, tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, rischia di produrre un secondo tipo di rischio, quello del deterioramento dell'identità del contesto educativo per i bambini dai tre ai sei anni; l'assetto curricolare della scuola primaria finisce con l'influenzare fortemente quello della scuola dell'infanzia. Con un effetto di mimesi chiaramente visibile, come abbiamo già avuto modo di notare, nella distinzione delle occasioni formative in campi di esperienza con relative “competenze” in uscita e nella de-

²⁷ Nel testo *Come pensiamo* Dewey (1933/1961) profila la possibilità di un passaggio graduale, negli anni dell'infanzia, dal gioco al lavoro che conduce i bambini, sotto la guida dell'adulto, ad assumere una maggiore intenzionalità nello svolgimento di attività comunque liberamente intraprese.

²⁸ Ci si riferisce in particolare all'esperienza della Malting House resocontata nel testo *Lo sviluppo intellettuale dei bambini* (Isaacs, 1930/1961).

²⁹ L'esperienza condotta da diversi anni dalle insegnanti della scuola dell'infanzia “Trinità” di Fossano, in parte documentate nel testo a cura di Savio (2000), *La relazione educativa come processo d'indagine. Intenzionale, aperto, sistematico, controllato*, mostra come, valorizzando il gioco spontaneo dei bambini, sia possibile delineare percorsi di apprendimento co-costruendo con i bambini in un'ottica di “lavorare per progetti” di ispirazione deweyana. Meno recente l'esperienza condotta negli anni dalla scuola dell'infanzia di Garlasco, documentata in *Gioco e educazione* (Bondioli, 1996).

claratoria di traguardi formativi da raggiungere alla fine del percorso relativo alla scuola del bambino dai tre ai sei anni. Esiste dunque l'effettivo pericolo di uno sbilanciamento della scuola dell'infanzia che, pur con i dovuti "distinguo", viene assimilata, nell'impostazione generale – definizione di obiettivi, valutazione di prestazioni – al segmento scolastico successivo.

Uno dei maggiori rischi di tale impostazione riguarda l'eventualità che si effettui un ulteriore passaggio: dalla verifica del conseguimento degli obiettivi, proprio di ogni assetto curricolare, alla "valutazione del bambino". I pericoli al proposito sono molteplici. Ne elenchiamo qui di seguito alcuni.

Il primo rischio è quello di impostare il progetto pedagogico e le attività della scuola dell'infanzia in funzione dei "traguardi da raggiungere", in nome sia di una errata idea di continuità educativa sia di una maggiore verificabilità degli stessi. Auspicando l'uguaglianza delle posizioni finali si rischia di "dare tutto a tutti" e di pretendere da ognuno le medesime prestazioni. Tutto il contrario di quanto espresso nella parte iniziale delle *Indicazioni* in cui si rammenta l'unicità di ogni singolo bambino e il riconoscimento e la promozione che a tale singolarità va data.

Il secondo pericolo è quello di concepire la valutazione dell'offerta formativa della scuola sulla base dei risultati ottenuti dai bambini, come già da alcune parti si propugna a proposito di altri ordini scolastici. In nome di una più che giustificata esigenza di apprezzare la qualità della scuola, anziché giudicare l'ambiente di apprendimento e il contesto educativo, si ritiene ingiustamente che l'*assessment* delle prestazioni infantili possa essere un buon indicatore dello stato di salute della scuola. Si rischia così di perdere di vista l'importanza dell'ambiente che, ricordiamo, deve essere inclusivo, di cura, e, per il bambino, accogliente, caldo, sicuro.

Il terzo rischio è quello che deriva da un'idea di crescita e sviluppo lineare e continuo – da qui l'idea di traguardi di fini percorso –, ben lontano dalle concezioni evolutive più aggiornate che vedono il percorso di crescita ritmarsi su tempi lunghi caratterizzati, soprattutto nella prima infanzia, da accelerazioni e indugi, progressi e regressioni. Il pericolo è quello di perdere di vista quel bambino "unico e irripetibile" della *Premessa*, quel bambino che la scuola dell'infanzia, tramite le occasioni formative che gli offre, vorrebbe accompagnare e sostenere nel percorso di crescita in modo che possa progredire nella conquista dell'identità, dell'autonomia, delle competenze, della cittadinanza, quel bambino, i cui percorsi di crescita sono personali e irripetibili, e – aggiungiamo – ondivaghi, imprevedibili, non sempre armoniosi pur nel quadro di una auspicabile "normalità". Come richiama in una recente nota (Bondioli, 2012), "tracciando il concetto di linee evolutive la figlia di Freud³⁰ sosteneva che la 'normalità' di un bambino non sta tanto dove si posiziona il bambino – dove mostra di essere arrivato – ma dalla capacità di avanzare lungo la linea e dal fatto che le diverse linee – dello sviluppo affettivo, cognitivo, sociale

³⁰ Freud A. (1965/1985).

– progrediscono in armonia. Quindi non ci si dovrebbe tanto chiedere che cosa un bambino sa fare o non sa fare ma se dimostra di progredire e in quali direzioni. E occorrerebbe chiedersi, alla fine del percorso, meglio ancora durante il suo svolgimento, che cosa ha permesso al bambino, concreto, reale, quell’essere ‘unico’ con la sua storia, di diventare quello che è, quali occasioni gli abbiamo offerto, quali esperienze gli abbiamo sollecitato, quale ambiente gli abbiamo allestito”.

La sfida maggiore è quella di una ricomposizione del bambino che cresce nelle diverse tappe che le istituzioni gli propongono, tappe che non sempre coincidono con i ritmi con cui ogni singolo bambino concreto si sviluppa. È nella mente degli adulti che, a staffetta o in parallelo, accompagnano i bambini lungo gli anni pre-scolari, che tale ricomposizione dovrebbe avere luogo ipotizzando e realizzando percorsi che, agendo nell’area potenziale di sviluppo dei bambini, consentano progressioni lungo linee evolutive condivise³¹.

Testi citati

- BECCHI E., BONDIOLI A. (1989), “Luoghi per crescere o scuole pre-elementari?”, in *Riforma della scuola*, 7/8, 35-47.
- BETTELHEIM B. (1987), *Un genitore quasi perfetto*, trad. it. Milano, Feltrinelli, 1987.
- BONDIOLI A. (1991), *Un servizio unificato per l’infanzia: l’esperienza di continuità dell’asilo nido e della scuola materna di Garlasco*, in E. Catarsi (a cura di), *La continuità educativa fra l’asilo nido e la scuola materna*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, pp. 135-150.
- BONDIOLI A. (1996), *Gioco e educazione*, Milano, FrancoAngeli.
- BONDIOLI A. (1997), “Il ruolo dei processi simbolici e dei sistemi simbolico culturali negli Orientamenti”, *Interventi educativi. Informazioni e indicazioni per la scuola milanese*, anno 4, n. 1, pp. 27-35.
- BONDIOLI A. (2000), *Il gioco nel curriculum della scuola dell’infanzia: da condizione di apprendimento a dimensione peculiare di esperienza*, in R.F. Apostoli (a cura di), *Gioco, giocattoli, giocare. Riflessioni intorno al gioco nella Scuola dell’infanzia*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior, pp. 39-50.
- BONDIOLI A. (2001a), *Una pedagogia a sfondo ludico per la scuola dell’infanzia*, in B.Q. Borghi e R. Apostoli (a cura di), *Giocare e documentare nella scuola dell’infanzia*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior, pp. 13-24.

³¹ Si collocano in questa direzione alcune esperienze di continuità 0-6, ad esempio quelle degli anni '90 realizzate nei servizi educativi del Comune di Garlasco (Bondioli, 1991) o quelle, ancora in atto, presso il Comune di Empoli (Fortunati, 1991), sia esperienze di formazione congiunta tra educatori e insegnanti di servizi contigui fondate sulla ricerca di linee di intervento comuni (Cfr. ad esempio Bondioli e Savio, 2012).

- BONDIOLI A. (2001b), *Identità e collocazione della scuola dell'infanzia nell'ambito del riordino dei cicli con particolare attenzione al curricolo e alla valutazione*, in M. Maviglia, G. Zunino (a cura di), *La scuola dell'infanzia e il riordino dei cicli*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior, pp. 41-56.
- BONDIOLI A. (2008), *Il gioco è una cosa seria*, in R. Manca (a cura di), *Percorsi verso la singolarità. Studi in onore di Epifania Giambalvo*, Pisa, ETS.
- BONDIOLI A. (2010), *Gioco e formazione: il gioco è una cosa seria?*, in A. Ferraresi, A. Brusa (a cura di), *Clio si diverte*, Bari, Edizioni La Meridiana.
- BONDIOLI A. (2011), *Per una cultura del gioco: il ruolo dell'adulto*, in A.M. Venera (a cura di), *Garantire il diritto al gioco. Studi e ricerche sul diritto al gioco*, Parma, Edizioni Junior, pp. 15-27.
- BONDIOLI A. (2012), *Il bambino*, in G. Cerini con altre sessanta voci della scuola, *Passa...parole. Chiavi di lettura delle Indicazioni 2012*, Faenza, Homeless book, pp. 21-24.
- BONDIOLI A. (in corso di stampa), *Una pedagogia per l'infanzia*, relazione presentata al convegno su Ferrante Aporti, organizzato a Cremona nel 2009. Sono in corso di preparazione gli Atti.
- BONDIOLI A., FERRARI M. (a cura di) (2008), *AVSI, AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia. Uno strumento di formazione e il suo collaudo*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior.
- BONDIOLI A. PICCIONI A. (2005), "Storia di un gruppo di gioco", in *Bambini*, anno XXI, (8), Ottobre, pp. 26-2.
- BONDIOLI A., SAVIO D. (a cura di) (2012), *Educare nelle sezioni Primavera, un'esperienza di formazione*, Bergamo, Edizioni Junior.
- CORSARO W.A. (1997), *Le culture dei bambini*, trad. it. Bologna, Il Mulino, 2003.
- DEWEY J. (1933), *Come pensiamo*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1961.
- FORTUNATI A. (1991), *Il Centro zero-sei di Empoli: progetto organizzativo-pedagogico*, in E. Catarsi (a cura di), *La continuità educativa fra l'asilo nido e la scuola materna*, Scandicci (FI), La Nuova Italia.
- FREUD A. (1965), *Normalità e patologia dell'età infantile*, trad. it. in *Opere*, vol. 3, Torino, Boringhieri, 1985, pp. 763-932.
- HONEGGER FRESCO G. (a cura di) (2000), *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita*, Milano, FrancoAngeli.
- ISAACS S. (1930), *Lo sviluppo intellettuale nei bambini*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1961.
- SAVIO D. (a cura di) (2000), *La relazione educativa come processo d'indagine. Intenzionale, aperto, sistematico, controllato*, Bergamo, Edizioni Junior.
- SAVIO D. (2010), *Il gioco e la partecipazione del bambino: una sfida educativa e i suoi nodi*, in A. Bondioli, D. Savio (a cura di), *Partecipazione e qualità*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior, pp. 205-250.
- SAVIO D. (2011), *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior.

Approfondimenti

Capitolo 2

La relazione educativa

Donatella Savio

Con il mio contributo intendo mettere a fuoco l'idea di "relazione educativa" che attraversa le *Indicazioni* riferendomi alla scuola dell'infanzia; mi soffermerò quindi in particolare su quanto viene detto a proposito delle modalità con cui l'adulto educatore si propone nel rapporto diretto con il bambino, lasciando sullo sfondo la sua azione di progettazione e regia dell'ambiente educativo.

Ma le modalità con cui l'adulto educatore si rapporta al bambino dipendono fortemente dall'idea di bambino cui fa riferimento, perché è a partire da essa che modula la relazione educativa in modo da promuovere l'affermarsi dell'uomo che intende "costruire". Perciò affronterò il tema della relazione educativa approfondendo le due polarità che la caratterizzano: in primo luogo cercherò di delineare il profilo di bambino che emerge dalle *Indicazioni*, per poi portare in evidenza come viene caratterizzato, più o meno direttamente, lo stile con cui l'adulto educatore deve rapportarsi a quel bambino.

1. L'idea di bambino

Le *Indicazioni* assumono come riferimento per l'azione educativa la persona: troviamo una presa di posizione in questo senso subito, già nel titolo della prima sezione "Cultura Scuola Persona", all'interno della quale compare il paragrafo "Centralità della persona", molto esplicito rispetto alla forte valorizzazione con cui il tema della persona viene proposto.

Ma che idea di persona emerge dalle *Indicazioni*, e quindi, in rapporto alla scuola dell'infanzia, che idea di bambino?

1.1. Una persona unica e irripetibile

Le *Indicazioni* chiariscono il significato che attribuiscono alla persona soprattutto nella sezione "Cultura Scuola Persona", già presente nel documento pubblicato nel 2007. Con persona intendono la realtà originale, unica e irripetibile, di cui è portatore ogni individuo, espressione di un intreccio complesso tra dimensioni fisiche e mentali. Lo studente va dunque guardato come una singola e articolata identità, nella quale le *Indicazioni* riconoscono aspetti di diversa natura: le capacità

ma anche le fragilità; la corporeità e la vita psicologica, sia cognitiva che affettiva e relazionale, le quali si esprimono con bisogni, desideri, aspirazioni; il vissuto esistenziale che emerge dall'intreccio tra mente e corpo e che porta con sé le dimensioni estetica, etica, spirituale, religiosa, con le domande e la ricerca di senso che sollecitano¹. A ciò si aggiunge l'idea che ogni studente sia portatore di una propria, peculiare identità culturale che ha radici nell'ambiente socio-culturale di provenienza². Non solo. Le *Indicazioni* parlano di persona anche in rapporto all'assunzione di responsabilità nei confronti del futuro della società umana, descrivendo tale impegno come un onere che riguarda ogni individuo in modo peculiare e perciò unico, rimandando così implicitamente a un'ulteriore prerogativa personale, cioè la libertà di scelta³.

Tutto ciò, avvertono le *Indicazioni*, va inteso non come riferimento teorico e astratto, ma come realtà concreta ed effettiva, di vita vissuta e incarnata nel "qui ed ora" degli individui (*Indicazioni*, p. 6).

Il richiamo alla tradizione delle pedagogie personalistiche è evidente. Questa prospettiva pedagogica, affermata pienamente nel XX secolo, si è sviluppata sia su un versante cattolico che su un versante laico, entrambi caratterizzati dal convincimento che l'azione educativa deve guardare a chi viene educato non come a un oggetto da trasformare, ma piuttosto come a una persona da incontrare, assumere e realizzare come valore: una persona con una propria identità unica e irripetibile, complessa e perciò insondabile, libera e quindi attraversata dai temi della scelta e della responsabilità, viva solo nella relazione con l'altro (Santelli Beccegato, 2004).

In sintonia con questa prospettiva, mi sembra utile rimarcare nel "personalismo" delle *Indicazioni* una connessione con la psicologia di Rogers (1951). Con questo riferimento, sulla base del convincimento che "sano" è quell'individuo che realizza pienamente il suo particolare e unico se stesso, lo sguardo da assumere nei confronti del bambino e del ragazzo con cui si avvia una relazione educativa dovrebbe riconoscere in lui:

- un valore e una dignità che, nella loro specificità, reclamano rispetto;
- il diritto e la capacità di autoregolarsi verso la propria, peculiare, auto-realizzazione;

¹ "nell'azione educativa bisognerà considerare la persona nella sua peculiarità e specificità, anche di genere" (*Indicazioni*, nota 1, p. 4); "La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi" (*Indicazioni*, p. 6).

² "L'obiettivo è quello di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente [...] valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente" (*Indicazioni*, p. 8).

³ "ogni persona tiene nelle sue stesse mani una responsabilità unica e singolare nei confronti del futuro dell'umanità" (*Indicazioni*, p. 9).

- la prospettiva e il significato personale e concreto che attribuisce alla sua esistenza.

1.2. *Bambini in bilico*

Sullo sfondo dell'idea di persona che emerge nella parte introduttiva delle *Indicazioni*, nella sezione dedicata alla Scuola dell'infanzia viene tracciato il profilo del bambino tra i tre e i sei anni.

Un bambino che è tanti, singoli bambini, in quanto “ogni bambino è, in sé, diverso e unico” (*Indicazioni*, p. 22), ma rispetto al quale sono identificabili alcuni tratti di fondo.

In primo luogo viene presentato il bambino “virtuale”, quello che deve essere tenuto vivo nella mente degli adulti come soggetto di diritti speciali, tra cui il diritto all'educazione e alla cura, ma anche in quanto futuro dell'umanità, obbligandoci oggi alla responsabilità di scelte sostenibili per la vita del pianeta. Le *Indicazioni* fanno in questo caso esplicito riferimento a norme e documenti nazionali e internazionali che hanno sancito il riconoscimento del “bambino dei diritti”⁴.

Accanto a ciò emerge la descrizione vivida di un bambino, di bambini concreti.

Bambini che non vanno semplificati, considerati minori rispetto alla persona adulta, ma che vanno guardati come un “mondo complesso e inesauribile, di energie, potenzialità, sorprese” (*Indicazioni*, p. 22). Bambini che non sono nati ieri, ma che già possiedono una propria storia, lungo la quale hanno maturato esperienze relazionali, affettive, sociali, linguistiche, culturali che, pur se in maniera ancora abbozzata e a livello di intuizione, sollecitano in loro interrogativi di senso⁵. Bambini che, soprattutto, vengono descritti dalle *Indicazioni* come aperti, anzi, protesi verso il nuovo con l'atteggiamento del ricercatore: osservano la realtà che incontrano; si pongono e pongono agli altri domande non banali e sorprendenti sul mondo;

⁴ “La scuola dell'infanzia, statale e paritaria, si rivolge a tutte le bambine e i bambini dai tre ai sei anni di età ed è la risposta al loro diritto all'educazione e alla cura, in coerenza con i principi di pluralismo culturale ed istituzionale presenti nella Costituzione della Repubblica, nella Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e nei documenti dell'Unione Europea” (*Indicazioni*, p. 21); “I bambini sono il nostro futuro e la ragione più profonda per conservare e migliorare la vita comune sul nostro pianeta [...] Sono portatori di speciali e inalienabili diritti, codificati internazionalmente, che la scuola per prima è chiamata a rispettare” (*Indicazioni*, pp. 21-22).

⁵ “I bambini giungono alla scuola dell'infanzia con una storia: in famiglia, al nido di infanzia o alla sezione primavera hanno imparato a muoversi e ad entrare in contatto con gli altri con livelli crescenti, ma ancora incerti, di autonomia; hanno sperimentato le prime e più importanti relazioni; hanno vissuto emozioni ed interpretato ruoli attraverso il gioco e la parola; hanno intuito i tratti fondamentali della loro cultura, hanno iniziato a porsi domande di senso sul mondo e la vita” (*Indicazioni*, p. 22).

formulano ipotesi per rispondere a tali domande; sperimentano, cioè, forzando un po' il testo, mettono alla prova le loro ipotesi⁶.

Dunque bambini in qualche misura competenti, che richiamano quelli descritti dai documenti nazionali e internazionali cui le *Indicazioni* fanno riferimento nelle prime battute della sezione: tra gli altri, il *Documento europeo dei 40 obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia* che all'obiettivo 18 traccia il profilo di un bambino potenzialmente ricco di competenze e di desiderio di imparare. Un'idea di bambino che, d'altra parte, viene da lontano e trova le sue radici nell'attivismo pedagogico ed anche nel pensiero montessoriano.

Ma questi bambini competenti, avvertono le *Indicazioni*, sono ricchi anche di "bisogni e emozioni" (*Indicazioni*, p. 22), quelle che accompagnano il ricercatore ma anche quelle che si associano alle "fragilità" (*Indicazioni*, p. 22). Da una parte si delinea infatti l'immagine di bambini che hanno bisogno di novità a tutto tondo, cioè di stimoli che possano toccarli emotivamente, socialmente, culturalmente, soddisfacendo la loro sete di scoperte. D'altra parte vengono descritti bambini bisognosi di stabilità affettiva, alla ricerca sia di punti di riferimento relazionali e delle conferme che questi possono dare, sia di un ambiente di vita che presenti elementi di continuità e che perciò possa dare serenità⁷. Non solo. Bambini che entrano "in contatto con gli altri con livelli crescenti, ma ancora incerti⁸, di autonomia" (*Indicazioni*, p. 22).

Insomma, per quanto fin qui detto, sembrerebbe che le *Indicazioni* proponano l'immagine di un bambino in bilico tra competenza e fragilità, tra un'apertura emotiva, cognitiva, sociale al mondo, che si esprime attraverso la curiosità e il bisogno vitale di stimoli sempre nuovi, e una chiusura alle novità soprattutto affettiva e relazionale, che reclama continuità nei rapporti e stabilità dell'ambiente. Un essere in bilico in cui sembrano intrecciarsi l'idea di un bambino pronto per acquisire competenze, cognitive e sociali, più tipica della scuola dell'infanzia come rivelano i suoi precedenti documenti identitari (gli "Orientamenti" del 1991; le "Nuove Indicazioni" del 2007), e un'idea più propria dell'asilo nido di un "bambino affettivo", che solo se contenuto all'interno di relazioni e ambienti affettivamente stabili ha la possibilità di aprirsi socialmente e cognitivamente alla scoperta del mondo (Bondioli, 1997; Savio, 2003).

⁶ "[...] tutti i bambini, che fra i tre e i sei anni [...] sono pronti ad incontrare e sperimentare nuovi linguaggi, che pongono a se stessi, ai coetanei e agli adulti domande impegnative e inattese, che osservano e interrogano la natura, che elaborano le prime ipotesi sulle cose, sugli eventi, sul corpo, sulle relazioni, sulla lingua, sui diversi sistemi simbolici e *media*, dei quali spesso già fruiscono non soltanto e non sempre in modo passivo; e sull'esistenza di altri punti di vista (*Indicazioni*, p. 22; le sottolineature sono di chi scrive).

⁷ "I bambini sono alla ricerca di legami affettivi e di punti di riferimento, di conferme e di serenità e, al contempo, di nuovi stimoli emotivi, sociali, culturali, di ritualità, ripetizioni, narrazioni, scoperte" (*Indicazioni*, p. 22).

⁸ Tutte le sottolineature presenti nelle citazioni tratte dalle *Indicazioni* sono di chi scrive.

Dunque un'importante novità: queste *Indicazioni* sembrano segnare una contaminazione col segmento educativo precedente, aprendosi a una prospettiva 0/12 per lo meno rispetto all'idea di bambino che propongono.

2. L'idea di relazione educativa

Nelle *Indicazioni* la descrizione della relazione educativa viene proposta secondo due diverse modalità: da una parte se ne parla in modo esplicito, declinando con precisione lo stile educativo che dovrebbe assumere il docente, dall'altra vi si riferisce in modo implicito secondo una scelta stilistica peculiare, quella di parlare di relazione educativa parlando del bambino che attraverso di essa si intende "costruire".

2.1. L'idea esplicita: l'insegnante che "promuove dall'interno"

"Lo studente è al centro dell'azione educativa" e "le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale" (*Indicazioni*, p. 6). Sullo sfondo di questa affermazione, proposta nella parte introduttiva, le *Indicazioni* descrivono come la relazione educativa dovrebbe caratterizzarsi per mettere al centro il bambino.

Quattro sembrano essere le strategie principali, che il testo presenta intrecciandole in poche frasi⁹ ma che tuttavia mi paiono chiaramente distinguibili.

L'insegnante in primo luogo deve stare un passo indietro e mettersi in una posizione di attesa e di osservazione del bambino. Si tratta di accettare una situazione di sospensione, di resistere alla tentazione di agire consentendo al bambino di manifestarsi con i suoi tempi. Quando l'attesa finisce, l'osservazione è il mezzo

⁹ "I bambini [...] sono espressione di [...] energie, potenzialità, sorprese e anche di fragilità – che vanno conosciute, osservate e accompagnate con cura, studio, responsabilità e attesa" (*Indicazioni*, p. 22).

"La presenza di insegnanti motivati, preparati, attenti alle specificità dei bambini e dei gruppi di cui si prendono cura, è un indispensabile fattore di qualità [...] Lo stile educativo dei docenti si ispira a criteri di ascolto, accompagnamento, interazione partecipata, mediazione comunicativa, con una continua capacità di osservazione del bambino, di presa in carico del suo "mondo", di lettura delle sue scoperte, di sostegno e incoraggiamento all'evoluzione dei suoi apprendimenti verso forme di conoscenza sempre più autonome e consapevoli" (*Indicazioni*, p. 23).

"Nella relazione educativa, gli insegnanti svolgono una funzione di mediazione e di facilitazione e, nel fare propria la ricerca dei bambini, li aiutano a pensare e a riflettere meglio, sollecitandoli a osservare, descrivere, narrare, fare ipotesi, dare e chiedere spiegazioni in contesti cooperativi e di confronto diffuso" (*Indicazioni*, p. 24).

"Gli insegnanti accolgono, valorizzano ed estendono le curiosità, le esplorazioni, le proposte dei bambini e creano occasioni di apprendimento per favorire l'organizzazione di ciò che i bambini vanno scoprendo" (*Indicazioni*, p. 24).

che permette di cogliere ciò che il bambino esprime, lo “strumento fondamentale per conoscere e accompagnare il bambino in tutte le sue dimensioni di sviluppo, rispettandone l’originalità, l’unicità, le potenzialità attraverso un atteggiamento di ascolto, empatia e rassicurazione” (*Indicazioni*, p. 24). Dunque si tratta di un’osservazione che non è semplice registrazione delle manifestazioni infantili ma loro comprensione profonda, assunzione emotivamente condivisa della prospettiva del bambino sul mondo.

L’osservazione prelude e accompagna la conoscenza del bambino: le *Indicazioni* parlano di insegnanti “preparati” (*Indicazioni*, p. 23) che, oltre ad osservare il mondo del bambino, lo studiano e lo leggono, cioè, mi pare, danno significato a quanto rilevano sulla base sia di solidi saperi professionali sia di un’attenta, approfondita analisi di quanto osservato.

Ancora. Più volte ricorre il termine “accompagnamento” riferito al modo in cui l’insegnante, dopo aver atteso, osservato, conosciuto, entra più direttamente in relazione con il bambino. Dentro all’“accompagnamento”, per meglio definirlo, si possano riconoscere alcune delle seguenti azioni, con cui le *Indicazioni* lo mettono in rapporto.

Gli insegnanti “accolgono, valorizzano [...] le curiosità, le esplorazioni, le proposte dei bambini” (*Indicazioni*, p. 24), quindi non contestano, non correggono, non manipolano il mondo espresso dal bambino ma se ne fanno carico, fanno propria la sua ricerca e, nel farlo, appunto, la valorizzano.

Svolgono inoltre una funzione di “mediazione comunicativa” (*Indicazioni*, p. 23) e di “facilitazione” (*Indicazioni*, p. 24); ciò può significare, mi pare, che l’insegnante attraverso il linguaggio, dando parole a ciò che il bambino agisce e intuisce, rende al bambino stesso più comprensibile il suo percorso, e che lo fa tenendo conto della zona prossimale di sviluppo di quel bambino, cioè circoscrivendo il percorso entro le sue possibilità di comprensione.

L’“accoglienza” e la “mediazione” si sposano con uno stile improntato “all’interazione partecipata” (*Indicazioni*, p. 23), e in questo caso non vi sono dubbi rispetto a come intendere questa indicazione: si tratta di orientarsi verso uno scambio tra adulto e bambino di natura “democratica”, nel quale cioè entrambi i punti di vista abbiano pari possibilità e dignità di espressione. Il riferimento è senz’altro la *Convenzione dei diritti del bambino e dell’adolescente*, citata più volte dalle *Indicazioni*, nella quale si afferma appunto che il bambino è capace di formarsi una sua opinione, ha il diritto di esprimerla e di essere ascoltato. Ulteriore riferimento è la recente e fiorente letteratura che, in sinergia con la *Convenzione*, mette al centro il bambino come attore partecipe dei processi sociali, educativi, di ricerca che lo riguardano¹⁰. L’idea di fondo, sostenuta principalmente dalla sociologia dell’in-

¹⁰ Ci si riferisce qui sia alla sociologia dell’infanzia (Mayall, 2007), sia a indagini in ambito educativo che sondano la possibilità di coinvolgere i bambini come partner di ricerca (Hill, 1997; James, Prout, 1997; Thomas, O’Kane, 1998; Bruke, 2008).

fanzia, è che i bambini costruiscano in maniera attiva una propria prospettiva sul mondo e una propria identità culturale, basandosi su parametri non mediati dall'adulto. Ciò che le *Indicazioni* propongono, mi pare, è che le peculiari prospettive e identità culturali dei bambini vengano non solo ascoltate ma anche accolte e fatte interloquire con quelle degli insegnanti in modo effettivo, cioè non manipolatorio ma tenendo conto davvero della voce del bambino e consentendogli così di partecipare attivamente alla definizione dei percorsi di apprendimento che lo riguardano.

Attraverso l'“interazione partecipata” l'insegnante ha la possibilità non solo di “accogliere” e “mediare” ma anche di “estendere” (*Indicazioni*, p. 24), di proporre al bambino un passo avanti nel suo percorso di apprendimento. Le *Indicazioni* descrivono questa proposta di “estensione” individuando alcune azioni che possono essere tradotte in tre direzioni d'intervento principali.

Una prima direzione, come già rilevato da Bondioli (2012), riguarda la promozione di competenze riflessive e meta-cognitive, che gli insegnanti perseguono utilizzando anche gli scambi tra pari come strumento che permette al bambino di decentrarsi, di “guardarsi da fuori” e acquisire consapevolezza rispetto a ciò che fa e pensa: ciò significa, più precisamente, che gli insegnanti aiutano i bambini “a pensare e a riflettere meglio, sollecitandoli a osservare, descrivere, narrare, fare ipotesi, dare e chiedere spiegazioni in contesti cooperativi e di confronto diffuso” (*Indicazioni*, p. 24). Da notare che la sollecitazione degli insegnanti riguarda processi che caratterizzano l'atteggiamento di ricerca, tra cui l'osservare, il descrivere, il fare ipotesi e reclamare spiegazioni, e che l'aspetto meta-cognitivo sostenuto in tal modo nei bambini riguarderebbe appunto la consapevolezza della presenza, necessità e natura di tali processi nei propri percorsi d'indagine, in modo che questi stessi percorsi possano essere portati fino in fondo in modo ricco e soddisfacente.

Questa espansione della consapevolezza meta-riflessiva del bambino è il presupposto del consolidamento della sua autonomia nel ricercare e produrre conoscenza, in quanto comporta piena appropriazione dei processi implicati. In tal senso, come seconda direzione d'intervento per l'azione educativa che “estende”, nelle *Indicazioni* si afferma che gli insegnanti devono incoraggiare nel bambino “l'evoluzione dei suoi apprendimenti verso forme di conoscenza sempre più autonome e consapevoli” (*Indicazioni*, p. 23).

La terza direzione consiste nella promozione dell'“organizzazione di ciò che i bambini vanno scoprendo”, nel sostegno a “sistematizzare gli apprendimenti” (*Indicazioni*, p. 24). Si tratta quindi, in qualche modo, di sollecitare la capacità di “mettere ordine”, di organizzare le conoscenze in categorie, con un metodo e secondo logica.

In definitiva, nell'insieme, quanto detto fin qui sembra delineare una relazione educativa caratterizzata in termini di “promozione dall'interno” (Bondioli, 1997; Savio, 2003; Bondioli, 2008), come già suggerito da Bondioli (2012): all'interno di un rapporto basato sullo scambio reciproco e la riflessione condivisa, l'insegnante si rapporta al bambino attendendo e accogliendo la sua libera iniziativa conoscitiva,

ma anche rilanciandola in modo da consentire approfondimenti, consapevolezza, sviluppi in percorsi coerenti e compiuti, nonché la progressiva composizione di un quadro di saperi “ordinato”.

Proprio rispetto all’ultimo passaggio va segnalato un rischio di incoerenza con lo stile educativo delineato e centrato sulla “promozione dall’interno”. Infatti la promozione dell’“organizzazione” e “sistematizzazione” delle scoperte e conoscenze infantili può facilmente scivolare nel loro, semplice e automatico incasellamento all’interno delle categorie del sapere disciplinare adulto (ad esempio facendo notare al bambino che più oggetti triangolari da lui esplorati hanno la stessa forma), senza consentire al bambino di affrontare, con i suoi tempi e modi, il problema della “messa in ordine” dei suoi apprendimenti (ad esempio sostenendo la sua scoperta che più oggetti triangolari da lui esplorati hanno la stessa forma). Questa incoerenza assume una maggiore consistenza se si considera più da vicino come le *Indicazioni* propongono di favorire l’organizzazione delle conoscenze nei bambini: “L’esperienza diretta, il gioco, il procedere per tentativi ed errori, permettono al bambino, opportunamente guidato, di approfondire e sistematizzare gli apprendimenti” (*Indicazioni*, p. 24). Viene qui introdotta l’idea che l’adulto è “alla guida”, il che potrebbe significare che il bambino viene accompagnato secondo le modalità della “promozione dall’interno” verso un’autonoma messa in ordine delle conoscenze costruite; d’altra parte, il riferimento a una “guida opportuna” potrebbe anche indicare un adulto che dirige il bambino verso percorsi di sistematizzazione preconfezionati, magari prendendo spunto dalle esperienze conoscitive del bambino stesso ma, in definitiva, manipolandole.

2.2. *L’idea implicita: l’adulto “figura di riferimento”*

La dimensione affettiva della relazione educativa viene trattata nelle *Indicazioni* solo implicitamente, tra le righe.

La sezione dedicata alla “Scuola dell’infanzia” si apre affermando che questa scuola rappresenta “la risposta al loro diritto [dei bambini] all’educazione e alla cura” (*Indicazioni*, p. 21). Come è già stato scritto (Bondioli, Savio, 2012), l’utilizzo della parola cura sembra voler sottolineare che la Scuola dell’infanzia è un ambiente attento alla dimensione affettiva della relazione educativa, in quanto l’aver cura significa rapportarsi al bambino avendo a cuore il suo benessere (Mortari, 2006). Questa sottolineatura non viene ripresa né sviluppata nel resto del *Documento*, che propone solo brevi accenni rispetto alle modalità attraverso cui la relazione di cura dovrebbe realizzarsi. È vero che, come si è già sottolineato parlando dello strumento dell’osservazione, il testo propone in modo esplicito un atteggiamento dell’insegnante improntato a “ascolto, empatia e rassicurazione” (*Indicazioni*, p. 24). Ma questa è il solo riferimento diretto ad aspetti affettivi della relazione educativa, evidente soprattutto nell’indicazione di empatia; tale indicazione non ritorna nella sezione *Il sé e l’altro*, dove peraltro si parla ancora dell’insegnante

come modello di ascolto costruttivo e di rispetto caratterizzato da un atteggiamento rasserenante¹¹.

Invece, è descrivendo il bambino e suoi bisogni affettivi, di cui si è già detto, che si delinea indirettamente e piuttosto sinteticamente la qualità affettiva che dovrebbe avere la relazione educativa: “I bambini sono alla ricerca di legami affettivi e punti di riferimento, di conferme e di serenità” (*Indicazioni*, p. 22); dunque gli insegnanti dovrebbero proporsi ai bambini come figure affettivamente coinvolte, stabili, accoglienti e perciò rasserenanti.

Ancora. Nella sezione *Il sé e l'altro* si dice che per il bambino della scuola dell'infanzia “Sono gli anni della scoperta degli adulti come fonte di protezione e di contenimento” (*Indicazioni*, p. 25), e dunque, di nuovo indirettamente, si suggerisce l'orientamento affettivo che dovrebbe assumere la relazione educativa. Per la significatività che assume in rapporto all'esperienza di insegnamento e apprendimento, vale la pena di soffermarsi sul termine “contenimento”, nel quale mi pare possa essere riconosciuto il riferimento a una funzione relazionale ben descritta in ambito psicoanalitico, soprattutto da Bion (1962). Il bambino nasce capace di vivere esperienze emotive ma sprovvisto di un apparato mentale per pensarle, perciò le vive come un caos pericoloso, da cui viene travolto; la madre nella relazione col bambino attiva una funzione di contenimento dei vissuti infantili, cioè li accoglie, li riconosce, li traduce in pensieri e parole, quindi li restituisce “bonificati” al bambino, che così ha modo di esperire e di introiettare una “mente per pensare i pensieri”. Non solo. Ogni esperienza di incontro con ciò che è sconosciuto, e dunque ogni situazione che prelude l'apprendimento, implica vissuti di confusione, caos, impotenza di fronte al non conosciuto; ne deriva che qualsiasi relazione orientata a promuovere apprendimento deve avere tra le sue corde l'attivazione della funzione di contenimento. Solo un insegnante capace di contenere i vissuti negativi suscitati nel discente dall'incontro con ciò che ancora non conosce può favorire l'elaborazione di tali vissuti, e dunque il rafforzamento della curiosità, dell'apertura verso il nuovo e il dispiegamento pieno dei processi di apprendimento che produce conoscenza e trasformazione evolutiva.

La possibilità che le *Indicazioni*, pur se implicitamente, facciano riferimento a un insegnante e a una relazione educativa con queste qualità trova un qualche riscontro nell'affermazione che la scuola dell'infanzia crea “la disponibilità nei bambini a fidarsi e ad essere accompagnati, nell'avventura della conoscenza” (*Indicazioni*, p. 22). Creare la disponibilità alla fiducia e dunque all'avventura della conoscenza può significare appunto “contenere” i vissuti di pericolosità connessi a tale impresa, per permettere ai bambini di affrontarla con la curiosità e il coinvolgimento implicati dalla scelta della parola “avventura”. Il fatto che questo passaggio

¹¹ “Le domande dei bambini richiedono un atteggiamento di ascolto costruttivo da parte degli adulti, di rasserenamento, comprensione ed esplicitazione delle diverse posizioni [...] La scuola [...] propone ai bambini un modello di ascolto e di rispetto” (*Indicazioni*, p. 26).

sia riferito alla scuola e non alla relazione educativa, dunque a una dimensione di sfondo e generale, ancora indica come l'insegnante che "contiene" è delineato implicitamente, solo tra le righe.

In definitiva, seppure in modo solo accennato, la proposta delle *Indicazioni* sembrerebbe essere quella di insegnanti che in qualche misura si caratterizzano come figure di riferimento per i bambini, secondo le dimensioni relazionali di continuità affettiva, di contatto personale e intimo, di contenimento, di base sicura che nella cultura educativa dell'asilo nido vengono attribuite a questa etichetta. Dunque si potrebbe dire che anche in questo modo, come nel già sottolineato riconoscimento del "bambino affettivo", le *Indicazioni* propongono un "contagio" con lo sguardo del nido e quindi si pongono in una prospettiva 0/12. D'altra parte il modo implicito e sintetico con cui si delinea tale possibilità impone molta cautela nel considerarla effettiva.

Sempre a proposito di aspetti impliciti riguardo la relazione educativa, mi pare importante sottolineare una scelta che sembrerebbe sottesa al testo delle *Indicazioni*. Tutto quanto riguarda le caratteristiche della relazione educativa si trova espresso nella parte (da p. 21 a p. 24) che precede la sezione dei "campi di esperienza", con affermazioni stringate ma ricche di implicazioni pedagogiche, come ho cercato di mettere in evidenza nel paragrafo precedente. Viceversa, in tutti "campi di esperienza" non si parla più esplicitamente di relazione educativa, cioè di come l'insegnante dovrebbe intervenire nel rapporto diretto con il bambino per promuovere l'area di competenza individuata da un certo "campo"; piuttosto si descrive com'è il bambino, o meglio, come dovrebbe essere e diventare in relazione alle competenze individuate dai diversi "campi", indicando indirettamente in questo modo quale bambino l'insegnante dovrebbe mirare a "costruire"; oppure si fa riferimento in termini molto generali alla scuola e al suo compito (la scuola mira a... può aiutare a... si pone come... ha la responsabilità...).

In sostanza con questa scelta le *Indicazioni* sembrano voler dire che il bambino "da costruire" e i doveri della scuola descritti nei "campi" sono da perseguire tenendo presenti le modalità di "promozione dall'interno" delineate, come abbiamo visto, nella parte precedente.

Il condizionale in questo caso è d'obbligo, non solo perché, lo dico da amica critica, avrebbe giovato una maggiore esplicitazione di questo snodo fondamentale, con qualche ripresa e ripetizione rafforzativa all'interno dei "campi" stessi, ma anche perché, all'interno dei "campi" alcuni passaggi sembrano contraddire la lettura che ho appena proposto. Mi riferisco ad esempio ad affermazioni quali:

- "il bambino impara a conoscere [*struttura e regole del linguaggio del corpo*] attraverso specifici percorsi di apprendimento" (*Indicazioni*, p. 26);
- "Appropriati percorsi didattici sono finalizzati all'estensione del lessico, alla corretta pronuncia di suoni, parole e frasi, alla pratica delle diverse modalità di interazione verbale (ascoltare, prendere la parola, dialogare, spiegare), contribuendo allo sviluppo di un pensiero logico e creativo" (*Indicazioni*, p. 29);

- “Muovendosi nello spazio, i bambini scelgono ed eseguono i percorsi più idonei per raggiungere una meta prefissata scoprendo concetti geometrici come quelli di direzione e di angolo. Sanno descrivere le forme di oggetti tridimensionali, riconoscendo le forme geometriche e individuandone le proprietà (ad esempio, riconoscendo nel “quadrato” la proprietà dell’oggetto e non l’oggetto stesso)” (*Indicazioni*, p. 31).

Parlare di percorsi di apprendimento e didattici specifici, finalizzati ad apprendimenti altrettanto specifici, o di bambini che sanno eseguire – leggendo tra le righe, che devono essere portati a saper eseguire – percorsi e compiti corrispondenti a competenze disciplinari precise – ad es. riconoscere proprietà geometriche –, suggerisce un’idea di relazione educativa che mal si accorda alla “promozione dall’interno”: più direttiva, orientata da obiettivi e scandita da procedure (tappe, strumenti ecc.) stabiliti aprioristicamente dall’insegnante e quindi centrata più sull’adulto che sul bambino. Si tratta di poche e isolate affermazioni, che nondimeno aprono la possibilità di letture non univoche e che quindi possono creare incertezza nelle insegnanti riguardo lo stile educativo da adottare.

3. Le dimensioni lasciate sullo sfondo: il corpo e il gruppo di apprendimento

Oltre alle dimensioni, già messe in evidenza, con cui le *Indicazioni* in modo più o meno esplicito tratteggiano le qualità della relazione educativa, vi sono almeno due aspetti significativi, dal mio punto di vista, che vengono lasciati in secondo piano. Si tratta del rapporto con il corpo e con il gruppo.

In un mio commento a una versione non ancora definitiva¹² delle *Indicazioni* sottolineavo positivamente l’attenzione per il corpo del bambino espressa nel documento (Bondioli, Savio, 2012). In particolare mettevo in evidenza da una parte la presentazione della Scuola dell’infanzia come luogo anche di cura, affermata nelle prime righe della sezione dedicata, dall’altra la proposta di un progetto educativo centrato sulla corporeità del bambino, chiaramente espressa nella premessa ai “campi di esperienza” con le seguenti parole, che fortemente, quasi concretamente, richiamavano la fisicità infantile: “*L’organizzazione del curricolo per campi di esperienza consente di mettere al centro del progetto educativo le azioni, la corporeità, la percezione, gli occhi, le mani dei bambini*” (p. 16, documento cit. nota 11). Arrivavo quindi a dedurre, in modo un po’ forzato e leggendo tra le righe, che, se il progetto educativo doveva assumere come riferimento primo la corporeità infantile, la cura di cui si parlava non poteva che riferirsi a una relazione educativa interpretata come contatto fisico, sensibile e premuroso con il corpo del bambino.

¹² Si tratta della bozza pubblicata sul sito del MIUR il 30 maggio 2012.

Nella versione definitiva delle *Indicazioni*, quella che qui sto discutendo, la fisicità infantile fa un passo indietro: scompare la frase riportata, che proponeva come criterio trasversale a tutti i “campi di esperienza” la centratura della progettazione educativa sul corpo del bambino, e in questo modo, a mio avviso, procedendo a ritroso rispetto alla mia deduzione sulla bozza del documento, il corpo del bambino viene allontanato anche dalla dimensione di cura della relazione educativa. Il riferimento alla cura allora, anche se rilevante perché proposto in prima battuta come dimensione cui la Scuola dell’infanzia deve rifarsi, diventa, mi pare, non solo sporadico ma anche aperto e vago, un generico farsi carico del bisogno/diritto del bambino di qualcuno che abbia a cuore il suo benessere.

Di cura del corpo si parla ma, sembrerebbe, al di fuori della relazione educativa. Se ne dice genericamente in riferimento ai momenti di routine come elementi che scandiscono i ritmi della giornata (*Indicazioni*, p. 23). Oppure vi si fa riferimento descrivendo un bambino che è, o meglio, che deve diventare autonomo nella cura di sé: nella sezione dedicata a “Il corpo e il movimento”, che mantiene il riferimento forte alla fisicità infantile¹³, scomparso dalla premessa ai “campi di esperienza”, si dice che “La scuola dell’infanzia mira a sviluppare gradualmente nel bambino la capacità di leggere e interpretare i messaggi provenienti dal corpo proprio e altrui, rispettandolo e avendone cura”, e tra i “traguardi per lo sviluppo della competenza” si parla di un bambino che “Riconosce i segnali e i ritmi del proprio corpo, le differenze sessuali e di sviluppo e adotta pratiche corrette di cura di sé, di igiene e di sana alimentazione” (*Indicazioni*, p. 27).

Certamente va rilevata l’importanza del proporre come traguardo evolutivo per il bambino, e quindi come obiettivo educativo per la scuola dell’infanzia, il consolidamento della capacità di aver cura del proprio corpo, sempre che abbia a che fare con il senso di rispetto connesso alla costruzione di un sé di valore e non si riduca all’acquisizione di mere pratiche igieniche. Ciò che si vuole tuttavia rimarcare è la proposta delle *Indicazioni* di una relazione educativa che tende a prendere le distanze dal corpo del bambino: sia nella dimensione affettiva e relazionale della cura sia nell’educazione propriamente rivolta alla corporeità, l’indicazione sembra essere quella di un insegnante che non si lascia coinvolgere nel contatto fisico con il bambino, e se lo fa ha l’obiettivo di promuovere la capacità infantile di fare da sé, quindi di allentare quel contatto.

¹³ “I bambini prendono coscienza del proprio corpo, utilizzandolo fin dalla nascita come strumento di conoscenza di sé nel mondo. Muoversi è il primo fattore di apprendimento: cercare, scoprire, giocare, saltare, correre a scuola è fonte di benessere e di equilibrio psico-fisico [...] I bambini giocano col loro corpo, comunicano, si esprimono con la mimica, si travestono, si mettono alla prova, anche in questi modi percepiscono la completezza del proprio sé, consolidando autonomia e sicurezza emotiva [...] Il corpo ha potenzialità espressive e comunicative che si realizzano in un linguaggio caratterizzato da una propria struttura e da regole che il bambino impara a conoscere attraverso specifici percorsi di apprendimento” (*Indicazioni*, p. 26; le sottolineature sono di chi scrive).

Se questa è la proposta, mi pare di poter sottolineare che le *Indicazioni* rinunciano a una risorsa cruciale per la relazione educativa, soprattutto quando riguarda bambini in età pre-scolare. I bambini sono creature prevalentemente non verbali, sono il loro corpo in misura maggiore di quanto non lo siano gli adulti. Perciò la relazione educativa non può prescindere dalla fisicità infantile, non solo perché rappresenta il canale privilegiato con cui il bambino si rapporta al mondo, come viene riconosciuto anche dalle *Indicazioni*, ma soprattutto perché solo attraverso il contatto fisico diretto col corpo del bambino, prendendosene cura in modo premuroso e intimo, soprattutto in relazione al soddisfacimento dei bisogni fisiologici vitali – mangiare, dormire, evacuare –, eco di vissuti profondi, può comunicargli “tu sei prezioso”. Una comunicazione che le *Indicazioni* mettono in primo piano abbracciando, come abbiamo visto, la prospettiva personalistica, e che d’altra parte sta a fondamento della costruzione di un’immagine di sé di valore, quindi di qualsiasi autonomia, della possibilità del bambino di dirsi, quale che sia l’impresa, “ce la posso fare” (Savio, 2007).

La presa di distanza dal corpo del bambino mi pare possa essere letta anche come presa di distanza dal nido d’infanzia, la cui cultura educativa pone il corpo infantile al centro della relazione educativa, dunque come segno di un’ulteriore rinuncia: rinuncia alla prospettiva 0-12 di cui si è intravista la possibilità in passaggi già analizzati, forse cedendo sotteraneamente al pregiudizio, ancora radicato quanto infondato e educativamente pericoloso dal mio punto di vista, che la “patente” di scuola la si ottiene anche attraverso il non doversi occupare dei bisogni fisici e quindi del corpo del bambino.

Un’altra dimensione della relazione educativa lasciata sullo sfondo dalle *Indicazioni*, lo si è accennato, riguarda i bambini come “gruppo di apprendimento”.

Nelle sezioni a premessa dell’intero *Documento*, viene chiaramente detto che l’insegnante deve promuovere le relazioni tra bambini/studenti, facendo in modo che la classe diventi un gruppo, in quanto lo svilupparsi di buoni e importanti legami relazionali concorre alla formazione della persona e quindi, ancora, risponde al principio di personalizzazione¹⁴. Dunque, non manca la proposta di una relazione educativa che si cura dei rapporti personali e sociali tra pari, improntandoli al riconoscimento e al rispetto del valore di ognuno e orientandoli ad una convivenza di comunità cooperativa e solidale.

Ciò che invece, a mio avviso, viene a mancare è l’idea che la relazione educativa faccia riferimento al gruppo dei pari come a una risorsa per l’apprendimento. È

¹⁴ Nella Sezione “Centralità della persona” si dice: “Particolare cura è necessario dedicare alla formazione della classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti, alla gestione degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione [...] La formazione di importanti legami di gruppo non contraddice la scelta di porre la persona al centro dell’azione educativa, ma è al contrario condizione indispensabile per lo sviluppo della personalità di ognuno” (*Indicazioni*, p. 7).

vero che, come si è già sottolineato, si parla di insegnanti che “promuovono dall’interno” “in contesti cooperativi e di confronto diffuso” (*Indicazioni*, p. 24), ma non si pone l’accento su tale confronto come via principale per costruire conoscenze e apprendimenti. In altre parole, la posizione assunta a questo proposito dalle *Indicazioni* sembra essere quella espressa nella sezione “Per una nuova cittadinanza”: “La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri” (*Indicazioni*, p. 8). Appunto: “ognuno impara meglio nella relazione con l’altro” e non “ognuno impara solo nella relazione con l’altro”. Dunque sarebbe assente il riferimento al gruppo dei pari come “comunità di apprendimento”, nella quale i suoi membri crescono grazie all’interazione sociale, negoziando e co-costruendo significati, riferimento che trova riscontro nel paradigma socio-costruzionista (Gergen, 1999). In un’ottica educativa, Bruner (1996) ha declinato questo paradigma descrivendo la classe come una sottocomunità di persone che apprendono le une dalle altre, dove il docente non ha il monopolio del ruolo di chi insegna ma piuttosto svolge una funzione di orchestrazione dei processi di co-costruzione di significato e, quindi, di apprendimento (*ibidem*, p. 35).

L’assenza di questo riferimento stupisce non solo perché esclude una prospettiva educativa importante, approfondita da una ricca e autorevole letteratura, ma anche perché risulta dissonante rispetto ad almeno due idee chiaramente affermate dalle stesse *Indicazioni*. Infatti l’idea di rapportarsi al gruppo di bambini come a una “comunità di apprendimento”, riconoscendone la capacità di attivare processi di apprendimento-insegnamento, è decisamente compatibile con la relazione educativa che “promuove dall’interno” delineata dalle *Indicazioni*, che assume il bambino come protagonista dei suoi percorsi di apprendimento. Non solo. Tale idea è la pietra angolare della descrizione della scuola come “comunità educativa” esplicitamente affermata nella sezione “Comunità educativa, comunità professionale, cittadinanza” (*Indicazioni*, p. 20). A ben guardare però, a parte l’affermazione iniziale in cui si fa riferimento anche agli studenti come membri cooperativi della “comunità educativa”¹⁵, tutta questa sezione si riferisce alla partecipazione collaborativa di figure adulte: si parla di docenti, dirigenti, genitori, enti locali, ma non di bambini/studenti. Un nodo critico, dunque, rispetto al quale occorre mantenere alta l’attenzione e aperto il dibattito.

Testi citati

BION W.R. (1962), *Apprendere dall’esperienza*, trad. it. Roma, Armando, 1972.

BONDIOLI A. (1997), *Il processo di apprendimento al Nido: le offerte formative e*

¹⁵ “Ogni scuola vive e opera come comunità nella quale cooperano studenti, docenti e genitori” (*Indicazioni*, p. 20).

- il ruolo dell'adulto*, in Terzi N., Berziga G., Battaglion B. (a cura di), *Il Nido compie 20 anni*, Bergamo, Edizioni Junior., pp. 67-82.
- BONDIOLI A. (2008), *Promuovere esperienze di educazione e formazione per bambini e adulti*, in Zerbato R. (a cura di), *Infanzia: tempi di vita, tempi di relazione*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior, pp. 177-182.
- BONDIOLI A. (2012), *Il bambino*, in Cerini G. con altre sessanta voci della scuola, *Passa...parole. Chiavi di lettura delle Indicazioni 2012*, Faenza, Homeless book, pp. 21-24.
- BONDIOLI A., SAVIO D. (2012), "La 'buona' scuola dell'infanzia", *bambini*, anno XXVII, n. 7, pp. 8-11.
- BRUNER J. (1996), *La cultura dell'educazione*, trad. it. Milano, Feltrinelli, 1997.
- BRUKE C. (2008), *Play in focus: children's visual voice in participative research*, in Thomas P. (Ed.), *Doing visual research with children and young people*, London, Routledge, pp. 23-36.
- GERGEN, K.J. (1999), *An invitation to social constructionism*, London, Sage.
- HILL M. (1997), "Participatory research with children: research review", in *Child and Family Social Work*, 2, pp. 171-183.
- JAMES A., PROUT A. (1997), *A new paradigm for the sociology of children? Provenance, promise, and problems*, in James A., Prout A. (Eds), *Constructing and reconstructing children*, London, Falmer Press
- MAYALL B. (2007), *Sociologies de l'enfance*, in Brougère G., Vanderbroeck M. (Eds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, pp. 77-102.
- MORTARI L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori.
- ROGERS C.R. (1951), *La terapia centrata sul cliente*, trad. it. Firenze, Martinelli, 1970.
- SAVIO D. (2003), "Oltre la pedagogia della relazione", in *bambini*, Anno XIX, n. 7, pp. 14-21.
- THOMAS N., O'KANE C. (1998), "The ethics of participatory research with children", in *Children and Society*, 112, pp. 336-348

Capitolo 3

Il contesto educativo

Elena Mignosi

1. La nozione di contesto

Prima di riflettere sul contesto educativo e sulla prospettiva delle *Indicazioni*, ritengo opportuno provare a definire il concetto “contesto”; tale termine assume infatti significati diversi a seconda della prospettiva adottata. In un’ottica oggettivistica esso è associato ad “ambiente”, inteso come luogo fisico e sociale in cui gli esseri umani sono inseriti ed in cui hanno luogo alcuni eventi. In questo senso il contesto appare nei termini di una “cornice esterna” entro cui gli individui compiono determinate azioni.

Diverso è il significato di contesto per la prospettiva ecologica e sistemica, secondo la quale l’ambiente non può essere costituito semplicemente dalla singola situazione immediata di cui il soggetto fa parte, ma va invece definito in termini di relazioni tra contesti *interagenti*, che si influenzano reciprocamente e che influenzano le esperienze, i significati loro attribuiti e l’identità (individuale e sociale) di coloro che ne fanno parte. A tal riguardo nota Bronfenbrenner (1979-1986, p. 81): “Nella ricerca ecologica, le proprietà della persona e dell’ambiente, la struttura delle situazioni ambientali e i processi che hanno luogo all’interno e tra essi vanno considerati come interdipendenti e analizzati in termini di sistemi”. Non si tratta quindi di un rapporto di tipo lineare, ma di una interazione complessa tra “un insieme di strutture incluse l’una nell’altra, simili ad una serie di bambole russe”, da considerare in termini di “*sistemi autocontenutisi*”,¹ in cui entrano a far parte

¹ Bronfenbrenner (1979-1986) individua come costituenti “l’ambiente”, quattro strutture: il *Microsistema*, il *Mesosistema*, l’*Esosistema* ed il *Macrosistema*.

- Il *Microsistema* è costituito da un insieme di relazioni tra l’individuo in via di sviluppo e gli elementi costitutivi del suo ambiente prossimo (la casa, la classe, il luogo di lavoro, etc.). Tali relazioni avvengono in un contesto “faccia a faccia” all’interno di una specificità di ruolo (genitore/figlio; insegnante/alunno, etc.). Nel microsistema l’individuo ha la possibilità di fare esperienze dirette e di percepire le proprietà dell’ambiente in modo personale e originale (attraverso cioè, la mediazione delle sue strutture interne e delle sue fantasie).
- Il *Mesosistema* riguarda le interrelazioni tra due o più situazioni ambientali alle quali l’individuo in via di sviluppo partecipa attivamente (ad es. relazioni fra scuola, famiglia e gruppo dei pari.). In proposito viene rilevato che, di solito, si è portati a considerare l’attività umana come esplicitantesi soltanto in un contesto microsistemico, mentre “in realtà gli individui spesso si trovano a vivere esperienze interattive in contesti multipli, determinando cambiamenti nei

anche “le proprietà delle persone” che li costituiscono. La relazione organismo-ambiente viene considerata come totalità unitaria, irriducibile agli elementi singoli; l’ambiente si configura come *una realtà psicologica* e costituisce un contesto in quanto entra a far parte del processo psicologico e non perché *contiene* il processo². In una cornice socio-costruttivista ciò implica considerare come parte integrante del contesto la percezione sul piano soggettivo ed intersoggettivo dei soggetti che lo compongono e le loro descrizioni³. Il “contesto” può dunque essere considerato sia come una *matrice di significati*, (in quanto ogni azione assume significato solo in relazione ad uno specifico contesto, cfr. Bateson 1972-1976), sia, in una prospettiva dinamica e processuale, come *contesto di apprendimento* in cui un certo comportamento o un certo fenomeno si sviluppa o si è sviluppato.

Nelle *Indicazioni* si trovano diversi riferimenti ad una prospettiva ecologica che considera la scuola nelle sue interrelazioni con il territorio e con realtà sociali e ambientali più ampie, a loro volta interconnesse⁴. In questo senso la “continuità orizzontale” tra scuola e territorio, assume anche una valenza di interrelazione tra contesti e tra soggetti sociali, nella prospettiva di una intenzionale coerenza educativa⁵ ed in vista di una educazione alla cittadinanza⁶.

patterns comportamentali di ciascun contesto specifico (ad es. le esperienze fatte a scuola modificano le modalità interattive del bambino nel microsistema familiare e viceversa)”.

- *L’Esosistema* è un’estensione del mesosistema che abbraccia altre strutture sociali particolari (formali e informali) che non condizionano direttamente la persona, ma influiscono sulla situazione ambientale di cui la persona in questione fa parte. Queste strutture concernono il funzionamento locale e concreto delle più importanti istituzioni sociali (Servizi socio-sanitari, mass media, trasporti, Enti locali, lavoro, reti sociali, etc.)
- *Il Macrosistema* si riferisce a prototipi presenti nella nostra cultura che fissano il funzionamento dei *patterns* delle strutture e delle attività a un livello generale, piuttosto che a contesti specifici coinvolgenti la vita di una persona. Il macrosistema, dunque, è la manifestazione dei modelli ideologici, sociali e culturali elaborati all’interno di un determinato sistema sociale.

² Il primo a considerare individui e ambiente come una totalità indivisibile è stato K. Lewin introducendo in psicologia sociale il concetto di “campo”, secondo cui il comportamento umano è una funzione regolata da fattori interdipendenti costituiti dalle peculiarità dell’individuo e da quelle dell’ambiente che lo circonda. (Lewin, 1935-1965)

³ Come rileva Morin: “l’osservatore fa parte anche della definizione del sistema osservato, e il sistema osservato fa parte anche dell’intelletto e della cultura dell’osservatore del sistema; si crea, in e tramite una tale interrelazione una nuova totalità sistemica che comprende l’uno e l’altro” (Morin, 1977-1983, p. 184)

⁴ *Indicazioni*, p. 4 “L’orizzonte territoriale della scuola si allarga. Ogni specifico territorio possiede legami con le varie aree del mondo e con ciò stesso costituisce un microcosmo che su scala locale riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali”.

⁵ *Indicazioni*, p. 7 “La scuola persegue una doppia linea formativa: verticale e orizzontale. [...] quella orizzontale indica la necessità di un’attenta collaborazione tra la scuola e gli attori extrascolastici, con funzioni a vario titolo educative: la famiglia in primo luogo”.

⁶ *Indicazioni*, p. 8 “Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale”.

Ogni istituzione scolastica deve assumersi, pertanto, la responsabilità di adottare autonomamente una serie di misure che la connettano, in termini sistemici, al territorio in cui è inserita, alla comunità di cui fa parte⁷. È comunque da rilevare che, pur facendo riferimento ad una prospettiva ecologica, le *Indicazioni* non sembrano rimandare ad un'idea di "contesto" come insieme costituito processualmente anche dalle dinamiche psichiche, dalla personalità e dalle percezioni dei soggetti che lo compongono (sia a livello individuale che di gruppo). Come vedremo nei prossimi paragrafi, l'ambiente scolastico viene prevalentemente considerato come "cornice" entro cui si realizzano determinate azioni sul piano educativo e socio-relazionale e che influenza genericamente la qualità della vita e degli apprendimenti di coloro che vi sono inseriti.

2. La transizione tra contesti e la scuola come "comunità educativa"

La percezione di far parte di contesti contenuti uno nell'altro e in costante interazione, e quindi l'attribuzione di senso al proprio agire nel mondo e alle proprie scelte in una prospettiva relazionale e sociale, va costruita, secondo le *Indicazioni*, fin dalla scuola dell'infanzia⁸. In questo senso si evidenzia la necessità di una coerenza educativa basata sul confronto e sulla condivisione di responsabilità e di obiettivi, in primo luogo attraverso il rapporto con le famiglie, definite a loro volta "il contesto più influente per lo sviluppo affettivo e cognitivo dei bambini"⁹.

In tale prospettiva la scuola viene considerata principalmente come "comunità educante", sottolineando con questo termine le sue caratteristiche di ambiente sociale in cui prevale la *dimensione cooperativa* e in cui si dà spazio agli aspetti relazionali, affettivi ed emotivi, nell'ottica della costruzione di un senso di appartenenza ad una comunità che considera il piano del "saper essere" oltre a quello del "sapere apprendere"¹⁰.

⁷ *Indicazioni*, p. 8 "La scuola si apre alle famiglie e al territorio circostante, facendo perno sugli strumenti forniti dall'autonomia scolastica, che prima di essere un insieme di norme è un modo di concepire il rapporto delle scuole con le comunità di appartenenza, locali e nazionali".

⁸ *Indicazioni*, p. 9 "Le relazioni tra il microcosmo personale e il macrocosmo dell'umanità e del pianeta oggi devono essere intese in un duplice senso: da un lato tutto ciò che accade nel mondo influenza la vita di ogni persona, dall'altro ogni persona tiene nelle sue stesse mani una responsabilità unica e singolare nei confronti del futuro dell'umanità: la scuola può e deve educare a questa consapevolezza e a questa responsabilità i bambini e gli adolescenti, in tutte le fasi della loro formazione".

⁹ *Indicazioni*, p. 22 "Le famiglie sono il contesto più influente per lo sviluppo affettivo e cognitivo dei bambini. Nella diversità di stili di vita, di culture, di scelte etiche o religiose, esse sono portatrici di risorse che devono essere valorizzate nella scuola, per far crescere una solida rete di scambi comunicativi e di responsabilità condivise".

¹⁰ *Indicazioni*, p. 8 "In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità rela-

Per le *Indicazioni* ciò significa mettere al centro “la persona” ed implica un’apertura verso l’esterno favorendo la transizione tra contesti, includendo cornici diverse e di diversa ampiezza (“locale, nazionale, europea, mondiale”), incrementando il senso della cittadinanza in una prospettiva globale¹¹. Ma l’idea di comunità educativa che traspare dal testo ministeriale rimanda, idealmente, anche alla scuola come “insieme” formato da una molteplicità di componenti che cooperano tra loro: studenti, docenti, genitori¹². Ogni istituto scolastico, grazie alla libertà di insegnamento ed alla sua autonomia (prevista dalla normativa vigente)¹³, si dà della regole di funzionamento, stabilisce percorsi didattico-educativi non solo in relazione ai bisogni dei destinatari ed al perseguimento del successo formativo, ma anche in relazione ad una prospettiva di “innovazione e di ricerca”¹⁴.

zionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, ed è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola affianca al compito “dell’insegnare ad apprendere” quello “dell’insegnare ad essere”.

¹¹ *Indicazioni*, p. 20 “La centralità della persona trova il suo pieno significato nella scuola intesa come comunità educativa, aperta anche alla più larga comunità civile, capace di includere le prospettive locale, nazionale, europea e mondiale”.

¹² *Indicazioni*, p. 20 “Ogni scuola vive e opera come comunità nella quale cooperano studenti, docenti, e genitori”.

¹³ Nelle *Indicazioni* si rimanda spesso, implicitamente, alla normativa, facendo coerentemente propria la prospettiva sulla scuola inerente al quadro legislativo vigente. Per questo si veda la L. 59/1997 e il DPR 275/1999.

Sul sito del MIUR, nella pagina web relativa all’autonomia scolastica, si legge “Dal 2000 le istituzioni scolastiche, pur facendo parte del sistema scolastico nazionale, hanno una propria autonomia amministrativa, didattica e organizzativa.

Operano comunque nel rispetto delle norme generali sull’istruzione emanate dallo Stato. Le istituzioni scolastiche sono dirette da un dirigente scolastico e si avvalgono di un apposito ufficio amministrativo (segreteria) anche per i rapporti con il pubblico. Ogni istituzione scolastica ha un proprio Piano dell’Offerta Formativa (POF), che rappresenta il piano di azione educativa e di istruzione della scuola. Le istituzioni scolastiche, per il loro funzionamento, hanno diritto di ricevere fondi dallo Stato e possono anche ricevere risorse finanziarie da Comuni, Province e Regioni o da altri enti e privati.” – E ancora: “In coerenza con gli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione e nel rispetto della libertà di insegnamento, delle scelte educative e formative dei genitori e del diritto ad apprendere degli studenti, l’autonomia è lo strumento e la risorsa attraverso cui adottare metodi di lavoro, tempi di insegnamento, soluzioni funzionali alla realizzazione dei piani dell’offerta formativa e alle esigenze e vocazioni di ciascun alunno. L’autonomia organizzativa consente di dare al servizio scolastico flessibilità, diversificazione, efficienza ed efficacia e di realizzare l’integrazione e il miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, anche attraverso l’introduzione e la diffusione di tecnologie innovative.”

¹⁴ *Indicazioni*, p. 16 “Il curriculum di istituto è espressione della libertà di insegnamento e dell’autonomia scolastica e, al tempo stesso, esplicita le scelte della comunità scolastica e l’identità dell’istituto. La costruzione del curriculum è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l’innovazione educativa”.

Quello della ricerca e dell'innovazione è un riferimento importante, che va nella direzione di un riconoscimento scientifico e sociale della professione docente, rilevando le potenzialità della pratica educativa e didattica rispetto all'incremento delle conoscenze teoriche e metodologiche. Un punto debole è invece, a mio avviso, il fatto che nelle *Indicazioni*, in relazione al piano istituzionale, non compaia mai esplicitamente il termine "organizzazione", quasi che si volesse enfatizzare la necessità di perseguire l'accordo e la cooperazione e come se bastasse una generica proposizione di intenti per determinare i risultati auspicati. Ciò lascia sullo sfondo la complessità delle dinamiche organizzative alle quali mi sembra opportuno fare brevemente riferimento per dare alcuni riferimenti utili alla comprensione del contesto educativo.

Alla luce delle significative e rapide mutazioni dei fenomeni sociali, dei cambiamenti in atto nel sistema scolastico italiano e delle rinnovate richieste formative, ritengo infatti che occorra, da un lato, individuare teorie e modelli esplicativi del funzionamento dei servizi educativi e, dall'altro, definire possibili percorsi perché venga promosso consapevolmente un loro miglioramento qualitativo (cfr. Mignosi, 2012)¹⁵.

Sulla base del *paradigma della complessità* (afferente alle *teorie socio-costruttiviste*, *socio-analitiche* e della *psicologia culturale*) le organizzazioni sono considerate come un "costrutto sociale" e come "comunità di pratica"¹⁶. La vita, la struttura, i progetti effettivi e i rapporti interni ed esterni dell'organizzazione sono *costruzioni* che i soggetti compiono interpretando cognitivamente e progettando operativamente (con le proprie decisioni), il *flusso dell'esperienza* che costituisce la realtà organizzativa; esse sono, quindi, il frutto di una *negoziatioe in itinere* tra bisogni, esigenze, ruoli, stili cognitivi, valori, desideri, risorse diversi¹⁷. Generalizzando si può dire che si riscontra uno spostamento dell'attenzione *dalle strutture ai processi*: "In chiave metaforica l'organizzazione non è più vista come la som-

¹⁵ Con il termine "miglioramento qualitativo" non si fa riferimento ad un percorso di tipo cumulativo-lineare, bensì ad una flessibilità e dinamicità tali da consentire ai singoli servizi di "cambiare consapevolmente" nel tempo, in funzione dei bisogni "interni", del "mandato istituzionale" e dei cambiamenti socio culturali dei contesti di cui fanno parte.

¹⁶ Secondo la definizione di Wenger (1998-2006) le Comunità di pratica sono gruppi di persone che condividono una preoccupazione o una passione per qualcosa e imparano come fare a migliorare mentre interagiscono con regolarità.

Si tratta, come sottolinea Zuccheromaglio (1995, p. 247), di aggregazioni definite non solo dai loro membri, ma dal condividere i modi in cui si fanno le cose e si interpretano gli eventi. Vi è quindi una visione *situata* della conoscenza e dell'apprendimento poiché "le specifiche competenze e conoscenze della comunità non stanno nella testa dei suoi membri più esperti, ma nella sua organizzazione e struttura sociale" (*ibidem*).

¹⁷ Zan (1988, p. 55) rileva in proposito che "la decisione non è scelta tra alternative (date), bensì è un continuo e costante processo di negoziazione e definizione delle regole tra una pluralità di attori coinvolti a diverso titolo nella decisione".

matoria di una pluralità di strutture, bensì come la “risultante” di una pluralità di processi che, di volta in volta, possono assumere diverse configurazioni strutturali” (Zan, 1988, p. 69).

Fondamentale, in questa prospettiva, risulta il contributo di Weick (1977-1988) che pone l’accento sul fatto che le organizzazioni sono *proattive* piuttosto che *reattive*, poiché sono esse stesse a creare l’ambiente a cui danno un senso. Rilevando come, per quanto riguarda le organizzazioni, normalmente si continui a parlare di *input e output*, che intervengono *fra un sistema aperto e l’ambiente esterno*, Weick sottolinea che le categorie esterno/interno o fuori/dentro, esistono nella logica ma non esistono, invece, empiricamente e che il mondo “al di fuori” o “esterno” non può essere conosciuto. L’ambiente, dunque, non esiste in quanto tale, e comunque, per essere percepito come stimolo deve essere innanzitutto “attivato”, deve rientrare, cioè, nella mappa cognitiva dell’organizzazione: il modo in cui l’attivazione viene fatta è ciò che un’organizzazione saprà. “Per l’organizzazione esiste solo ciò che essa è in grado di riconoscere attraverso processi di attivazione che portano alla costruzione della realtà con la quale l’organizzazione interagisce” (Zan, 1988, p. 67).

Tornando ai sistemi educativi, è dunque l’Unità Scolastica che, attraverso i suoi processi di decisione interna, interpreta il contesto, decide quali sono gli interlocutori che effettivamente assume, i bisogni e le priorità in rapporto ai quali immagina e costruisce il proprio progetto educativo. In tale prospettiva diventa particolarmente importante la *dimensione storica* e il rapporto con il passato (e quindi la consapevolezza processuale e la riflessione a posteriori). La maggiore attenzione che deve essere attribuita al passato di una qualsiasi organizzazione si accompagna ad un recupero del *tempo* come variabile organizzativa¹⁸.

Nelle *Indicazioni* il “tempo” viene considerato non tanto in relazione alla storia dell’organizzazione, quanto come dimensione a cui far riferimento nel far comprendere gli intrecci tra passato, presente e futuro, in funzione di una educazione alla cittadinanza, poiché “La scuola è il luogo in cui il presente è elaborato nell’intreccio tra passato e futuro, tra memoria e progetto” (p. 9).

Per condurre un ulteriore approfondimento finalizzato all’interpretazione dei fenomeni organizzativi, è utile introdurre il concetto di *legame debole*, espressione che rimanda ad un’analogia con la chimica, dalla quale originariamente deriva, e che si riferisce ai legami deboli (o anche liberi) tra due o più molecole.

Prendendo come esempio paradigmatico il sistema scolastico, Weick concentra la propria attenzione su quegli scambi che avvengono tra più unità all’interno di uno stesso sistema e che sono caratterizzati da grande indeterminatezza. Nel caso di una Unità Scolastica si tratta di ciò che unisce i diversi fattori dell’organizzazione:

¹⁸ “Il tempo diventa elemento essenziale non solo nella configurazione delle mappe cognitive individuali ed organizzative, ma la diversità nelle percezioni temporali diventa anche un elemento di differenziazione nella costruzione delle diverse strategie” (Zan, 1988, p. 70).

gli scopi e i mezzi, questi e i risultati, i compiti delle diverse componenti del servizio (dirigente, docenti, personale amministrativo, personale ausiliario, studenti, etc.): essi hanno, per lo più, poche variabili in comune e godono di notevoli spazi di auto-determinazione con un coordinamento interno ridotto. I legami certamente esistono perché altrimenti non si potrebbe parlare di sistema, ma non possono essere considerati come rapporti lineari di causa-effetto, di stimolo-risposta, di dipendenza gerarchica o di mezzi e fini.

Weick osserva che il concetto di “legame” suggerisce l’idea di una serie di blocchi entro l’organizzazione che possono essere innescati o staccati, di *aree che possono essere più o meno legate*, con vantaggi e svantaggi variabili. Se è vero, infatti, che legami troppo deboli rendono impossibile un progetto educativo unitario, è anche vero che l’esistenza di ampi margini di autonomia consente di evitare che un errore nel progetto o un conflitto circoscritto si ripercuotano su tutto il sistema senza possibilità di correzioni tempestive e, insieme, permette di far fronte a particolari esigenze che possono emergere in un’area delimitata dell’organizzazione, cioè di dare spazio alle possibilità arricchenti della diversità.

Il legame debole è, al contempo, *un vincolo ed una risorsa*: tenerne conto e saperlo utilizzare nella progettazione è un modo per affrontare il problema della complessità. Nel processo di decisione, relativo all’elaborazione e all’attuazione di un progetto di Istituto che tenga conto delle dinamiche organizzative e che miri ad incidere su di esse, è anche necessario porre al centro dell’attenzione i concetti di *clima* e di *cultura organizzativa*. Da un punto di vista meteorologico, il *clima* è costituito da un insieme di caratteristiche perduranti, circoscritte ad un’area geografica definita. Questo concetto, trasferito metaforicamente in campo psicosociale, sta ad indicare un fenomeno che si manifesta, in modo relativamente stabile, all’interno di un determinato gruppo di individui, attraverso “condizioni socio-psicologiche” che caratterizzano il gruppo stesso. Viene quindi recuperato l’elemento umano come entità in grado di produrre degli effetti all’interno dell’organizzazione.

Il clima può, inoltre, essere messo in relazione tanto con il cambiamento quanto con lo sviluppo organizzativo, dal momento che può avere conseguenze, più o meno favorevoli, verso una determinata organizzazione. Nel momento in cui i membri dell’organizzazione interagiscono fra di loro, si verifica uno scambio di esperienze e di percezioni e le varie mappe vengono confrontate e modificate: risulta, così, un modo comune di percepire ed interpretare ciò che succede nell’organizzazione.

Il clima ha, almeno concettualmente, relazioni dirette con la *cultura interna* dell’organizzazione. Reis Louis (1983-1988, p. 196) definisce la cultura come “una struttura di referenza cognitiva e un modello comportamentale trasmesso ai membri di un gruppo dalle generazioni precedenti”, sottolineando il fatto che l’idea di cultura si fonda sulla premessa che il significato delle cose non è dato a priori nelle cose stesse, ma che esso risulta dall’interpretazione ed è negoziato intersoggettivamente. Il livello culturale si riferisce a quella serie di significati che sono propri di un particolare gruppo sociale in un determinato luogo.

In tale prospettiva, le organizzazioni sono, insieme, portatrici e produttrici di cultura. La cultura di un'organizzazione è, infatti, un complesso *idee*, di *valori* e di *tecnologie*, costituitosi nel tempo, mediante il quale essa risolve i propri problemi ed è il *prodotto della storia specifica dell'organizzazione*, quello che i suoi componenti hanno costruito nel tempo per affrontare i problemi di adattamento esterno e di integrazione interna.

Il clima e la cultura organizzativa sono quindi determinati da percezioni comuni che si evolvono nel corso del tempo e degli eventi ed è fondamentale tenerne conto nella progettazione di percorsi innovativi e di cambiamento¹⁹.

Facendo riferimento implicitamente alla specificità ed unicità di ogni "organizzazione" e considerando anche la componente umana e culturale, nelle *Indicazioni* si sottolinea che ogni istituto scolastico ha una sua identità e compie delle scelte mettendo insieme in "sinergia" le diverse "capacità, sensibilità, competenze" dei docenti che negoziano "le diversità e i conflitti" per costruire un progetto di scuola condiviso²⁰.

Viene anche rilevato che "questo processo richiede attività di studio, di formazione e di ricerca da parte di tutti gli operatori scolastici ed in primo luogo da parte dei docenti" (*Indicazioni*, p. 20).

A questo fine si evidenzia il ruolo fondamentale del Dirigente scolastico sia per quanto riguarda la promozione delle risorse umane interne alla scuola, sia per quanto riguarda, in una prospettiva, appunto, organizzativa ed ecosistemica, il rapporto della scuola con le famiglie e con il territorio, anche per una valorizzazione delle risorse sociali, culturali, economiche²¹. Ritengo che si tratti di un richiamo significativo ai compiti di *leadership* e di coordinamento di chi istituzionalmente svolge la funzione dirigenziale ed ha la responsabilità gestionale.

D'altro canto le *Indicazioni* fanno anche indirettamente appello all'autonomia scolastica relativamente alle possibilità di reperimento di fondi, energie, professionalità necessarie, oltre che per la qualità della offerta formativa, anche per la pro-

¹⁹ L'organizzazione può essere interpretata come *sapere-in-azione*: i soggetti attivi di un processo di apprendimento sono gli individui nelle organizzazioni, ma tale apprendimento diventa "apprendimento organizzativo" solo quando viene messo in pratica, trasferito in modalità operative, fatto cultura per essere trasmesso ad altri, istituzionalizzato entro forme di sapere trasferibili in una rete di rapporti sociali (Gherardi, 1994)

²⁰ *Indicazioni*, p. 20 "(all'interno di ogni scuola) assume particolare rilievo la comunità professionale dei docenti che, valorizzando la libertà, l'iniziativa e la collaborazione di tutti, si impegna a riconoscere al proprio interno le differenti capacità, sensibilità e competenze, a farle agire in sinergia, a negoziare in modo proficuo le diversità e gli eventuali conflitti per costruire un progetto di scuola partendo dalle Indicazioni nazionali".

²¹ *Indicazioni*, p. 20 "Determinante a riguardo risulta il ruolo del dirigente scolastico per la direzione, il coordinamento e la promozione delle professionalità interne e, nello stesso tempo, per favorire la collaborazione delle famiglie, degli enti locali, e per la valorizzazione delle risorse sociali, culturali ed economiche del territorio".

spettiva di innovazione e di ricerca. Questo è, a mio parere, un punto controverso perché, pur se è necessario entrare in un'ottica di miglioramento del rapporto tra efficacia ed efficienza del Servizio e di massimizzazione delle risorse disponibili (umane, materiali ed economiche) attraverso l'incremento degli scambi reciproci e la costruzione di una "rete" tra soggetti diversi, è pur vero che la Scuola come istituzione ha comunque bisogno di finanziamenti adeguati a livello nazionale, che garantiscano la possibilità di raggiungere i traguardi di qualità che le *Indicazioni* propongono.

Colpisce, inoltre, il fatto che pur facendo riferimento alla necessità da parte dei docenti di "negoziare le diversità e i conflitti" in modo proficuo per "agire in sinergia", non si faccia mai esplicitamente riferimento alla dimensione di gruppo e non si diano delle chiavi per conoscere, comprendere, utilizzare le potenzialità e le funzioni del gruppo di lavoro in termini professionali.

Se si fa propria una prospettiva che guarda alla "comunità che apprende", considerando nello specifico il contesto scolastico, non si può non rilevare la centralità della dimensione comunicativa e relazionale e, ancora una volta, la complessità legata, da un lato, ai diversi sottoinsiemi sociali esistenti (organi collegiali, gruppi di programmazione, gruppi con genitori, gruppi-classe, piccoli gruppi di apprendimento, laboratori, etc.), dall'altro, alla stessa "responsabilità educativa" e al rapporto con gli allievi.

È ipotizzabile che l'uso intenzionale della *dimensione di gruppo* come "spazio di contenimento" e di elaborazione (Bion, 1961-1971) consenta di attivare una "logica plurale invece che "singolare" (perché dà la possibilità di scambiare pensieri, di condividere emozioni, di non essere soli di fronte ai problemi) e contribuisca a creare una "cultura condivisa", indispensabile per progredire nel processo di cambiamento e, più in generale, nello sviluppo del servizio educativo (Mignosi, 2001b).

Laddove il gruppo riesce ad istituirsi come "gruppo di lavoro", si ha parallelamente una *ricaduta sul piano operativo*, in quanto si ha la possibilità di passare dall'incertezza alla presa di coscienza del proprio ruolo e della propria identità, di reinvestire nuove energie nel lavoro, ritrovando il "senso" dell'operare. Inoltre, utilizzando una "mente di gruppo", i singoli hanno la possibilità di sviluppare conoscenze, riflessioni di tipo teorico e di pervenire a soluzioni di tipo operativo più ricche e soprattutto più ampie rispetto al proprio livello individuale²².

Ma il gruppo è anche il luogo dove la rete di comunicazioni (e di emozioni) è al

²² "Ci si muove dal presupposto che sia possibile far evolvere un gruppo in gruppo di lavoro, e che questo sia tanto più necessario se il gruppo è inserito in un sistema sociale organizzato che gli assegna un compito e si attende dei risultati. La relazione tra individui, in presenza di un compito assegnato in un'organizzazione di lavoro, richiede un soggetto più armonico e meglio organizzato di quanto non sia un gruppo, in grado di contenere e rispondere ad esigenze che provengono da soggetti diversi: gli individui, il gruppo, l'organizzazione" (Quaglino et alii, 1992, p. 10).

massimo livello di complessità: nei gruppi l'aspetto comunicativo si complica con l'area del metodo e della relazione²³. Il percorso che vede l'evoluzione di un gruppo in un gruppo di lavoro non avviene pertanto spontaneamente o naturalmente, salvo rarissime eccezioni. Un gruppo di lavoro si "costruisce" nel tempo in virtù di una precisa strutturazione metodologica e di un "contratto" chiaro e condiviso tra i suoi membri²⁴. Laddove si realizzino le condizioni per la sua attuazione, si tratta di un processo che interviene significativamente sulla struttura dell'organizzazione, così come sulla cultura, che produce autonomia e possibilità di autodeterminazione, che promuove la *leadership* professionale, che connota l'organizzazione come rete di relazioni e come rete di idee.

Attraverso l'esperienza di gruppo i docenti sviluppano competenze che sono poi in grado di *trasferire* e, quindi, di agire non solo tra di loro, ma anche all'interno dei gruppi classe in cui operano. Si può affermare che, in questo modo, tra la dimensione del gruppo di lavoro dei docenti e la dimensione della classe si attuano quelle "transazioni ecologiche tra contesti" a cui si riferisce Bronfenbrenner (1986).

Adottare una prospettiva ecologica implica, dunque, prendere in considerazione gli effetti che ogni scelta organizzativa comporta sulla qualità dell'esperienza degli alunni, tenendo conto della transazione tra i contesti, della complessità dei processi di apprendimento e della valenza della dimensione comunicativa, emotiva e relazionale. Le *Indicazioni* in questo senso non sono, forse, sufficientemente chiare e non forniscono i riferimenti teorici e metodologici necessari ad un agire consapevole e intenzionale.

²³ Come è stato evidenziato da Bion (1961-1971), nel gruppo le individualità si incontrano e si confrontano su un piano, prima di tutto, di relazione emotiva e affettiva. Se prevale la dimensione emotiva su quella "razionale" caratteristica di un gruppo di lavoro, il gruppo si organizza in "assunti di base". Bion sottolinea l'incapacità dei gruppi in "assunto di base" a tollerare uno sviluppo, poiché tutti gli assunti di base sono stati emotivi difensivi, tendenti ad evitare la frustrazione inerente l'apprendimento attraverso l'esperienza che implica sforzo, dolore e contatto con la realtà.

²⁴ "Il gruppo di lavoro è soggetto diverso dal gruppo. Mentre il primo è una pluralità in interazione, un gruppo di lavoro è una pluralità in *integrazione*. [...] L'interazione produce un *essere dentro* la situazione del gruppo, un percepire gli altri come amici o come rivali, un avere coscienza dell'esistenza di un insieme. L'interazione tuttavia non è sufficiente a definire un gruppo di lavoro. Nella costruzione di un gruppo di lavoro il passaggio successivo all'interazione è l'*interdipendenza*, cioè l'acquisizione della consapevolezza dei membri di dipendere gli uni dagli altri, con il relativo sviluppo della rappresentazione della rete di relazione con gli altri. I vantaggi e i costi dell'integrazione sono distribuiti tra tutti i soggetti coinvolti. (I costi sono riassumibili nei costi del cambiamento). L'integrazione sviluppa, attraverso un processo di *negoziazione*, la *collaborazione*, che definisce un'area di lavoro comune, di partecipazione attiva di tutti i membri e che si fonda su relazioni di fiducia tra i membri. La *condivisione* è l'esito della negoziazione ed è la condizione che vede l'intero gruppo impegnato per rendere operative le decisioni prese e per raggiungere gli obiettivi. La condivisione stabilisce un contratto psicologico nel gruppo, che fornisce significato al lavoro svolto e permette agli individui di riconoscere il risultato ottenuto dal gruppo come proprio risultato." (Quaglino et alii, 1992, pp. 23-28).

3. Contesto o Ambiente educativo?

Nelle *Indicazioni* compare un'attenzione alla sfera affettiva ed esistenziale, considerata parte integrante della dimensione educativa e si sottolinea in più parti (e fin dalle premesse generali), la necessità che la scuola si costituisca come "luogo accogliente", in cui trovino uno spazio adeguato, a tutti i livelli scolastici, relazioni interpersonali positive e il senso di appartenenza ad una comunità. In questo *clima* sia i bambini che gli adolescenti sono spinti a partecipare attivamente alla costruzione di un progetto educativo condiviso²⁵. Quello tra benessere (in senso lato) e qualità dell'apprendimento è sicuramente un collegamento importante che sottolinea la molteplicità dei piani in gioco e il fatto che lo studente è una "persona intera". Si tratta, parallelamente, di una visione partecipativa di tipo innovativo, che però, a mio avviso, non viene poi declinata sufficientemente nelle sue applicazioni pratiche, restando così a livello di enunciazione generale (in che modo e attraverso quali strade bambini e adolescenti costruiscono insieme agli adulti un progetto educativo condiviso? Come si coniuga, in questo senso, lo "star bene" a scuola?).

In una prospettiva organizzativa e olistica, inoltre, credo che sia necessario far propria quella che Bateson definisce una "visione binoculare" e riflettere su quali sono le condizioni e le strategie perché si costituisca un ambiente accogliente anche per gli adulti. Docenti che stanno bene a scuola, a prescindere dalle loro competenze professionali, sono più capaci, infatti, di intrattenere relazioni positive con i singoli alunni e con il gruppo classe, di instaurare un clima di attenzione e di ascolto, di promuovere percorsi di apprendimento centrati sui bisogni di ciascuno²⁶.

Relativamente allo specifico della Scuola dell'Infanzia, nelle *Indicazioni* si trovano numerosi riferimenti al "contesto educativo" come luogo orientato da un lato "al benessere" e, dall'altro, al "graduale sviluppo delle competenze" in relazione alla fascia di età dei bambini per i quali è pensato. Anche in questo caso si evidenzia il collegamento tra le "occasioni di crescita", il "dare senso" alle proprie esperienze e lo "star bene"²⁷.

Le finalità della scuola dell'infanzia, individuate nella promozione dello sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e delle prime esperienze di

²⁵ *Indicazioni*, p. 7 "La scuola si deve costruire come luogo accogliente, coinvolgendo in questo compito gli studenti stessi. Sono, infatti, importanti le condizioni che favoriscono lo star bene a scuola, al fine di ottenere la partecipazione più ampia dei bambini e degli adolescenti ad un progetto educativo condiviso".

²⁶ Come si è detto nel paragrafo precedente, l'attenzione alla dimensione di gruppo rispetto agli insegnanti, la programmazione di spazi di riflessione e condivisione, il considerare le dinamiche organizzative a livello istituzionale, diventa, in questo senso, imprescindibile.

²⁷ *Indicazioni*, p. 17 "Negli anni dell'infanzia la scuola accoglie, promuove e arricchisce l'esperienza vissuta dei bambini in una prospettiva evolutiva, le attività educative offrono occasioni di crescita all'interno di un contesto educativo orientato al benessere, alle domande di senso e al graduale sviluppo di competenze riferibili alle diverse età dai tre ai sei anni".

cittadinanza, possono essere perseguite attraverso l'organizzazione di un "ambiente di vita" in cui trovano spazio anche gli scambi con le famiglie e con il territorio²⁸.

Il concetto di "luogo di vita" richiama, ancora una volta, il calore della quotidianità e degli affetti ed il fatto che la scuola possa corrispondere all'identità di ciascuno, che ciascuno, in un certo senso, vi si riconosca e vi si trovi a proprio agio.

Le *Indicazioni* connotano la scuola dell'infanzia come "ambiente protettivo capace di accogliere la diversità e di promuovere le potenzialità di tutti i bambini, che fra i tre e i sei anni esprimono una grande ricchezza di bisogni ed emozioni" (p. 19) e riprendono il concetto di "ambiente accogliente e inclusivo" in relazione alle famiglie dei bambini con disabilità che trovano nella scuola un supporto adeguato a "promuovere le risorse dei loro figli"²⁹.

Vi è quindi un'attenzione alla protezione e alla cura, che tiene conto dell'età dei bambini, ma vengono presi in considerazione, parallelamente, i bisogni, le specificità, le risorse di ciascuno e la promozione dello sviluppo di tutti. Non si tratta di un prevalere della funzione di accudimento, ma di una importante integrazione tra dimensioni diverse: psico-emotive, affettive, fisiche, cognitive, relazionali.

Gli insegnanti, in questa prospettiva, hanno un ruolo fondamentale nella costruzione di un ambiente educativo accogliente e sicuro e, viene anche aggiunto, "ben organizzato", in modo tale da sollecitare un rapporto di fiducia con i genitori e con la comunità. Si tratta, in questo caso, di un "fattore di qualità" che dipende dalla motivazione, dall'attenzione e dalla professionalità dei docenti³⁰.

Vedremo nel prossimo paragrafo come, rispetto all'ambiente, il piano organizzativo venga considerato in funzione dell'apprendimento e del benessere dei bambini; in questa sede mi sembra necessario rilevare che nelle *Indicazioni* i termini "ambiente educativo" e "contesto educativo" sembrano coincidere perché vengono spesso utilizzati vicendevolmente, mentre nella tradizione educativa essi fanno riferimento a prospettive diverse.

In un'ottica comportamentista, l'ambiente viene concepito prevalentemente come cornice all'interno della quale acquista significato l'azione dei singoli e dei

²⁸ *Indicazioni*, p. 21 "(La scuola dell'infanzia statale e paritaria) si pone la finalità di promuovere nei bambini lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e li avvia alla cittadinanza. [...] Tali finalità sono perseguite attraverso l'organizzazione di un ambiente di vita, di relazioni e di apprendimento di qualità, garantito dalla professionalità degli operatori e dal dialogo sociale ed educativo con le famiglie e la comunità".

²⁹ *Indicazioni*, p. 23 "Le famiglie dei bambini con disabilità trovano nella scuola un adeguato supporto capace di promuovere le risorse dei loro figli attraverso il riconoscimento delle differenze e la costruzione di ambienti educativi accoglienti e inclusivi".

³⁰ *Indicazioni*, p. 23 "La presenza di insegnanti motivati, preparati, attenti alle specificità dei bambini e dei gruppi di cui si prendono cura, è un indispensabile fattore di qualità per la costruzione di un ambiente educativo accogliente, sicuro, ben organizzato, capace di suscitare fiducia dei genitori e delle comunità".

gruppi, ed appare costituito da tutto ciò che caratterizza una situazione “a prescindere” dal soggetto di cui si sta parlando. In questo senso, ad esempio, “ambiente” di un bambino a scuola sono gli spazi, i tempi, i materiali, le attività, i compagni, gli insegnanti, meno il bambino stesso. Secondo questa concezione, il problema diviene quello di creare un ambiente sufficientemente stimolante e accogliente per ottenere, come risultato, l’apprendimento ed il benessere di chi vi si trova inserito.

Se si adotta una prospettiva ecosistemica e socio-costruttivista, l’ambiente non può invece essere separato dalle relazioni e dalle interazioni che in esso avvengono e dalle narrazioni e percezioni di chi ne fa parte: tale “insieme” (che comprende quindi anche la dimensione dinamica e processuale) viene definito “contesto educativo”³¹. Come sottolinea Bondioli (2002, p. 12) “Lo studio del contesto educativo che è per noi sinonimo dell’osservazione pedagogica del bambino, tiene conto da un lato delle circostanze nelle quali l’azione educativa ha luogo e, dall’altro, dell’insieme dei significati attribuiti a tali circostanze dai soggetti che vi sono coinvolti: adulti e bambini”. In questa cornice, l’organizzazione dell’*ambiente educativo* (spazi, tempi, materiali, ecc.) è sempre correlata ad una visione complessiva del *contesto educativo*, che comprende anche le relazioni, i sistemi di regole e le narrazioni, con le quali le persone interpretano e stabilizzano i rapporti reciproci; i processi di apprendimento sono sempre “situati”, cioè strettamente collegati ad un insieme di relazioni che coinvolgono, in maniera interdipendente, insegnanti ed alunni in un ambiente determinato³².

4. Attività, ritmi, spazi, materiali

Le *Indicazioni* si definiscono “un testo aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale” (p. 14). Sono quindi le singole scuole ad avere la responsabilità di costruire un curriculum e di organizzare un contesto educativo

³¹ A tale prospettiva si rifanno alcuni ricercatori italiani che, a partire dai primi anni 80 del secolo scorso, riferendosi alla “pedagogia istituzionale”, interpretano il contesto educativo in termini di “coevoluzione” tra insegnanti, bambini/studenti e ambiente scolastico (cfr. Canevaro, Lippi, Zanelli, 1988).

³² Secondo Lave e Wenger (1991-2006) che hanno approfondito le concezioni di “apprendimento situato” e di “comunità di pratica”, l’apprendimento è parte integrante della pratica sociale nel mondo. Apprendimento, pensiero e conoscenza possono essere visti in termini di relazioni tra persone che svolgono delle attività in un contesto socialmente e culturalmente strutturato. L’apprendimento come partecipazione crescente a comunità di pratica è infatti un insieme di relazioni in evoluzione. La *partecipazione* comporta, quindi, la continua negoziazione e rinegoziazione situata del significato e del senso del proprio agire attraverso l’interazione costante di comprensione e esperienza, all’interno di una dimensione sociale e culturale.

adeguato allo sviluppo delle competenze, anche in funzione delle specificità e dei bisogni del territorio in cui si trovano³³.

Ma, prescindendo dal piano istituzionale, a quale tipo di organizzazione si fa riferimento? Quali sono gli elementi considerati e in quali termini?

Cominciando col prendere in esame *l'organizzazione delle attività e dei contenuti*, si nota che in più parti del documento ministeriale viene indicata l'importanza dell'attivazione di una rete di saperi³⁴ e di una loro "continuità", dell'adozione di una prospettiva interdisciplinare in funzione della significatività dell'apprendimento degli alunni. Ciò comporta una "stretta collaborazione" tra i docenti e si traduce in un aggancio all'esperienza, nell'assenza di una didattica nozionistica e frammentata e nella possibilità per ogni alunno di costruirsi, fin dalla scuola dell'infanzia, propri percorsi di apprendimento³⁵.

"Fin dalla scuola dell'infanzia [...] l'attività didattica è orientata alla qualità dell'apprendimento di ciascun alunno e non ad una sequenza lineare, e necessariamente incompleta, di contenuti disciplinari" (*Indicazioni*, p. 14).

Si tratta di un chiaro riferimento alla prospettiva costruttivista secondo cui ogni soggetto è attivo costruttore delle proprie conoscenze e le organizza soggettivamente in reti significative in funzione della qualità delle esperienze che compie via via in ambiti diversi (formali e informali)³⁶. L'adozione di un'ottica interdisciplinare promuove, quindi, l'apprendimento e l'autonomia poiché sostiene gli alunni nel fare le interconnessioni e nel trasferire in contesti diversi le proprie conoscenze e competenze.

³³ *Indicazioni*, p. 18 "Gli obiettivi di apprendimento individuano campi del sapere e abilità ritenute indispensabili al fine di raggiungere traguardi per lo sviluppo delle competenze. Essi sono utilizzati dalle scuole e dai docenti nella loro attività di progettazione didattica, con attenzione alle condizioni di contesto, didattiche e organizzative mirando ad un insegnamento ricco ed efficace".

³⁴ *Indicazioni*, p. 9 "[...] il bisogno di conoscenze degli studenti non si soddisfa con il semplice accumulo di tante informazioni in vari campi, ma solo con il pieno dominio dei singoli ambiti disciplinari e, contemporaneamente, con l'elaborazione delle loro molteplici connessioni".

³⁵ *Indicazioni*, p. 16 "I docenti, in stretta collaborazione, promuovono attività significative nelle quali gli strumenti e i metodi caratteristici delle discipline si confrontano e si intrecciano fra loro, evitando trattazioni di argomenti distanti dall'esperienza e frammentati in nozioni da memorizzare".

³⁶ *Indicazioni*, p. 16 "[...] Ogni persona, a scuola come nella vita, impara attingendo liberamente dalla sua esperienza, dalle conoscenze o dalle discipline, elaborandole con un'attività continua e autonoma".

Si tratta di una prospettiva epistemologica che si fonda sul pensiero di J. Piaget (1967-1983) secondo il quale la persona non è un ricevitore di dati, non accumula duplicati dell'ambiente e non copia eventi esterni. Al contrario, la persona scandisce e attiva il flusso di esperienza e i risultati di queste attività sono contenuti in un reticolo di sequenze causali o mappa causale. In base ad una tale prospettiva, il rapporto con l'ambiente muta quindi radicalmente: non si parla più di *input* ed *output*, di ambiente come fonte principale di informazione che stabilisce la crescita e la modificazione della conoscenza; si parla piuttosto di *elementi perturbatori* che intervengono e possono essere presi o no in considerazione dal sistema.

Vi è anche un richiamo alla prospettiva metacognitiva (Cornoldi, 1995), secondo cui uno dei traguardi della scuola è quello di offrire l'opportunità di "imparare ad imparare", di essere consapevoli dei propri modi di accedere alla conoscenza e di saperli gestire autonomamente. Manca, di contro, un esplicito riferimento alla dimensione sociale dei processi cognitivi ed al piccolo gruppo come dimensione privilegiata di apprendimento³⁷. In questo senso, rispetto all'organizzazione del contesto educativo non viene mai menzionata la pianificazione delle "modalità sociali"³⁸ ai fini dello sviluppo delle conoscenze e delle abilità necessarie a gestirle.

La scelta delle modalità sociali, in funzione delle proposte educative e didattiche è, invece, un importante fattore organizzativo che influenza sia la qualità della vita degli alunni, sia la qualità dei loro apprendimenti ed ha quindi a che fare, come vedremo meglio, con la prospettiva pedagogica degli insegnanti (cfr. *Insegnamenti Pedagogici*, 1993; Bondioli, 2000; Bondioli, 2002; Bondioli, Nigito, 2008).

Ritornando all'organizzazione di contenuti e attività, nello specifico della scuola dell'infanzia la costruzione di una rete di conoscenze nei bambini viene attivata dalla "continuità" tra le attività e dalle modalità di transizione tra i diversi momenti della giornata scolastica (Mignosi, 2001a). La continuità può riguardare i materiali, gli spazi, e l'argomento o il tema trattato (*Insegnamenti Pedagogici*, 1993). La "continuità tematica", in particolare, dà la possibilità di "creare ponti" tra differenti contenuti, processi, abilità e competenze a partire da uno stesso tema declinato in ambiti e in modi diversi. I bambini vengono stimolati e sostenuti nella esplorazione cognitiva e nella "comprensione del mondo" attraverso l'elaborazione, da parte degli insegnanti, di una rete di rimandi e connessioni che attiva apprendimenti significativi. Le transizioni tra un'attività e un'altra non "spezzettano", non segnano necessariamente delle cesure, ma possono essere condotte in modo tale da favorire un passaggio "fluidico", contribuendo a creare una continuità d'insieme. In tali scelte organizzative (e progettuali) si trovano, a mio parere, molti punti di contatto con l'approccio didattico-educativo centrato sullo *sfondo integratore*, inteso come "struttura di connessione narrativa". Attraverso l'uso di una "storia" e/o di uno o più "oggetti mediatori", tale approccio utilizza la dimensione narrativa per costruiri-

³⁷ Nella parte iniziale le *Indicazioni* rilevano la necessità che si faccia particolare attenzione a promuovere legami cooperativi ed alla costituzione della classe come gruppo (cfr. *Indicazioni*, p. 7) ai fini della socializzazione e delle gestione dei conflitti. Non fanno invece alcun riferimento alla funzione dell'interazione tra pari o della dimensione di piccolo gruppo all'interno dei processi cognitivi e di apprendimento. Per ulteriori approfondimenti in proposito si veda il contributo di D. Savio nel presente volume.

³⁸ A. Bondioli e alcuni ricercatori che fanno capo agli *Insegnamenti Filosofici* dell'Università di Pavia (1993), hanno messo a punto uno strumento sull'osservazione e l'analisi della giornata educativa nella Scuola dell'Infanzia, in cui individuano, appunto, le "modalità sociali" come parte integrante del *setting* educativo. A fini descrittivi hanno individuato 5 modalità (o forme di raggruppamento) nel corso delle attività: libere aggregazioni, attività individuali, a coppie, in piccolo gruppo, di gruppo (quando viene coinvolto l'intero gruppo classe).

re situazioni di condivisione di significati fra i bambini e fra il gruppo dei bambini e gli insegnanti, favorendo il raccordo tra l'elemento affettivo e quello cognitivo e motivando l'apprendimento. (Cfr. Zanelli, 1986; Severi, Zanelli, 1990)³⁹.

Il riferimento alla continuità ed alla transizione tra le attività chiama in causa l'organizzazione della giornata educativa che viene menzionata più volte nella sezione delle *Indicazioni* dedicata alla scuola dell'infanzia. Mettendo nuovamente in relazione lo star bene e un apprendimento sereno, il Documento ministeriale esplicita l'importanza di una "conduzione attenta dell'intera giornata scolastica" da parte dei docenti, insieme alla cura degli ambienti ed alla predisposizione degli spazi⁴⁰. In questo senso "la progettualità si esplica nella capacità di dare senso e intenzionalità all'intreccio di spazi, tempi routine e attività, promuovendo un coerente contesto educativo, attraverso un'appropriata regia pedagogica" (*Indicazioni*, p. 19).

Viene dunque sottolineata la rilevanza pedagogica dell'organizzazione del contesto educativo, e la necessità, nell'elaborazione del curricolo, dell'integrazione intenzionale da parte dei docenti "di momenti di cura, di relazione, di apprendimento". In linea con le numerose ricerche ed esperienze sulla qualità della scuola dell'infanzia, si prende in considerazione anche la funzione delle *routine* definite come una "base sicura" che facilita i bambini nell'esplorazione di esperienze nuove⁴¹. Si fa riferimento, quindi, alla teoria dell'attaccamento (elaborata da J. Bowlby a partire dal 1969) secondo cui la madre che ha con il proprio figlio un legame affettivo stabile ed equilibrato, fornisce al bambino una "base sicura" dalla quale egli può allontanarsi per esplorare il mondo e farvi ritorno ogni qual volta ne avverta il bisogno, consentendogli, appunto, di fare esperienze nuove (cfr. Bowlby, 1988-1989)⁴². Le *routine*, in questa prospettiva, rassicurano i bambini fornendo loro una struttura stabile e riconoscibile all'interno della giornata scolastica.

Le *Indicazioni* fanno propria, quindi, un'ottica innovativa, sostenendo che "l'organizzazione degli spazi e dei tempi diventa elemento di qualità pedagogica

³⁹ "Lo *sfondo* favorisce la costruzione di "metacontesti" cioè di contesti che permettono di considerare come connessi elementi che altrimenti rimarrebbero isolati (Zanelli, 1986, p. 15). In questo senso stimola anche il meta-apprendimento, cioè l'apprendimento su processi di apprendimento, detto anche "deutero-apprendimento" (cfr. Bateson, 1979-1984).

⁴⁰ *Indicazioni*, p. 22 "La scuola promuove lo star bene e un sereno apprendimento attraverso la cura degli ambienti, la predisposizione degli spazi educativi, la conduzione attenta dell'intera giornata scolastica".

⁴¹ *Indicazioni*, p. 22 "Il curricolo della scuola dell'infanzia non coincide con la sola organizzazione delle attività didattiche [...] ma si esplica in un'equilibrata integrazione di momenti di cura, di relazione, di apprendimento, dove le stesse routine [...] svolgono una funzione di regolazione dei ritmi della giornata e si offrono come "base sicura" per nuove esperienze e nuove sollecitazioni".

⁴² Il concetto di "base sicura", è stato elaborato da Mary Ainsworth, che insieme a Bowlby ha ulteriormente sviluppato la teoria dell'attaccamento attraverso numerose ricerche nel corso degli anni.

dell'ambiente educativo e pertanto deve essere oggetto di esplicita progettazione e verifica" (*Indicazioni*, p. 20) e rimandano alla professionalità dei docenti la pianificazione intenzionale delle varie componenti dell'*ambiente di apprendimento*. D'altro canto sembrano riferirsi ad una visione "statica" di tale ambiente e ad una concezione in cui, come è stato già detto nel precedente paragrafo, il contesto educativo non è considerato come espressione anche delle percezioni, delle attribuzioni di significato e delle narrazioni di tutti coloro che lo compongono (*in primis* degli adulti che hanno la responsabilità delle scelte organizzative).

Riguardo allo spazio si sostiene che "dovrà essere accogliente, caldo, ben curato, orientato dal gusto estetico, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola" (*Indicazioni*, p. 20). Anche lo spazio, in una prospettiva ecologica, va considerato, però, come "entità dinamica", che può essere cambiata in funzione degli obiettivi educativi e di apprendimento. Come nota Bondioli (2002, p. 13) "ogni spazio è contrassegnato socialmente in quanto regolato da norme di accesso e di permanenza, da divieti e da ambiti di azione pertinenti. Anche l'organizzazione dello spazio, la disposizione degli arredi e dei materiali, prefigurano modi di comportamento favorendo o meno le interazioni, suggerendo attività, concedendo in misura maggiore o minore ambiti di autonomia o di isolamento".

Il *Documento* indica poi, genericamente, che il tempo scolastico dovrà essere "disteso" per consentire al bambino "di vivere con serenità la propria giornata, di giocare, esplorare, parlare, capire, sentirsi padrone di sé e delle attività che sperimenta e nelle quali si esercita" (*Indicazioni*, p. 20). Ma il tempo è un fattore organizzativo importante e un veicolo di significati; nel contesto educativo inteso come processo "la durata, il succedersi delle situazioni, la loro iterazione ritmica, la loro scansione, costituiscono altrettanti aspetti rilevanti dell'ecologia che hanno un effetto sull'individuo in via di sviluppo" (Bondioli, 2002, p. 11) e che hanno una ricaduta sulla qualità della vita di tutti (adulti e bambini).

L'intreccio delle variabili situazionali, andrebbe dunque considerato rispetto al loro dinamismo, piuttosto che nella loro astratta funzionalità (Bondioli, 2000) e, d'altro canto, esso dovrebbe essere esplicito oggetto di osservazione sistematica e di valutazione (in termini autovalutativi e riflessivi) da parte dei docenti.

Chi fa parte di un servizio educativo riceve, infatti, consegne esplicite e suggerimenti dal dirigente e dai colleghi, ma è "modellizzato" anche, e ancor di più, dalle procedure di lavoro entro le quali è inserito (la storia e la cultura dell'organizzazione); in questo senso è necessario focalizzare l'attenzione sul fatto che "accanto ad una pedagogia razionale, consapevole delle proprie scelte, esplicita nell'individuare finalità e mezzi per raggiungerle, coesiste una più estesa, diffusa e multiforme pedagogia implicita, non tanto imputabile all'improvvisazione o al caso, quanto all'accettazione acritica di pratiche abitudinarie, *setting* precostituiti, modalità operative usuali. Tale pedagogia è "latente" [...] nella misura in cui, pur avendo una forte ricaduta in senso educativo, non è soggetta a deliberazione cosciente" (*Insegnamenti pedagogici*, 1993, p. 2). Per una progettazione intenzionale

del contesto educativo è quindi importante che i docenti, ma anche l'istituzione scolastica nella sua interezza, conoscano e riconoscano le "pratiche informali" che la caratterizzano, sia come risorsa (nella loro funzione potenzialmente innovativa), sia come fonte di resistenza al cambiamento (in quanto fortemente caratterizzanti l'identità e la cultura interna di una comunità e, per lo più, inconsapevoli). Nella scuola dell'infanzia ciò significa interrogarsi su "una pedagogia iscritta nella disposizione degli ambienti e degli arredi, nelle modalità di gestione degli incontri e delle attività, nelle "norme" che regolano la vita collettiva, nelle pratiche di cura, nelle routine, negli eventi e nelle situazioni che ritmano e scandiscono la quotidianità della vita infantile che non solo ha ricadute sulla vita e la crescita dei bambini, ma che anche contraddistingue in maniera peculiare, idiosincratica, il contesto educativo" (Bondioli, 2000, p. 348).

Viene chiamata in causa, dunque, la valutazione intesa non soltanto come riflessione sulla pratica didattica (che le *Indicazioni* collegano all'arricchimento della professionalità docente)⁴³, ma anche, in termini autovalutativi, come opportunità di riflessione "sull'intera organizzazione dell'offerta educativa e didattica della scuola", nell'ottica di un "miglioramento delle scuole e del sistema di istruzione" (cfr. *Indicazioni*, pp. 18-19). Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, in una prospettiva istituzionale il Documento parla genericamente di "autovalutazione", di "valutazione esterna" e di "rendicontazione sociale" per un "miglioramento continuo della qualità educativa" (*Indicazioni*, p. 18-19), non specificando né cosa vada valutato, né le modalità operative di ipotetici valutatori esterni.

In base a quanto è stato detto finora, il processo di valutazione potrebbe, invece, tradursi in un'osservazione attenta del contesto educativo e in un'analisi della sua strutturazione per sviluppare la consapevolezza rispetto alle forme di "pedagogia latente", costituendo oltre che una pratica di miglioramento qualitativo e di innovazione, anche una significativa modalità formativa per gli adulti. In questa prospettiva l'intervento di "esperti esterni" si centrerebbe sulla promozione e il coordinamento di percorsi formativi di gruppo, sulla base di strumenti e parametri condivisi, avendo come oggetto di analisi e di riflessione il contesto educativo⁴⁴. La

⁴³ *Indicazioni*, p. 23 "La professionalità docente si arricchisce attraverso il lavoro collaborativo, la formazione continua in servizio, la riflessione sulla pratica didattica, il rapporto adulto con i saperi e la cultura".

È da notare che nelle *Indicazioni*, relativamente ai docenti, non si parla più di comunità educativa, bensì di "comunità professionale", e, riguardo alla scuola dell'infanzia, si trova uno specifico riferimento anche alla necessità di "forme di coordinamento pedagogico", modalità gestionale del tutto nuova nelle scuole statali, che ha, invece, una lunga tradizione nelle scuole comunali; viene così recuperata, anche se non esplicitamente menzionata, la continuità con gli asili nido.

⁴⁴ Si tratta di una prospettiva che promuove la cultura della valutazione insieme alla crescita professionale degli insegnanti e al miglioramento dell'istituzione scolastica. Si veda in proposito: Becchi, Bondioli (1997); Bondioli, Ferrari (2000); Mignosi (2001 b); Ferrari, Pitturelli (2008).

“rendicontazione sociale” potrebbe comunque essere attuata dagli stessi docenti sulla base delle osservazioni e delle valutazioni effettuate e condivise⁴⁵.

In una prospettiva ecologica e sociocostruttivista è necessario, dunque, pensare ad una valutazione che “tenti di cogliere la fisionomia e l’articolazione specifica di un particolare contesto educativo [...]” partendo da “un’osservazione il più possibile “spregiudicata” che tiene conto, almeno all’inizio, del modo in cui gli stessi attori (insegnanti e bambini) concepiscono l’ambiente in cui operano (Bondioli, 2000, p. 349).

Testi citati

- BATESON G. (1972), *Verso un’ecologia della mente*, trad. it. Milano, Adelphi, 1976.
- BATESON G. (1979), *Mente e natura*, trad. it. Milano, Adelphi, 1984.
- BECCHI E. (1978), “Il sapere che entra nella scuola”, in *Riforma della Scuola*, 6, pp. 9-11.
- BECCHI E., BONDIOLI A. (a cura di) (1997), *Valutare e valutarsi*, Bergamo, Edizioni Junior.
- BION W.R. (1961), *Esperienze nei gruppi*, trad. it. Roma, Armando, 1971.
- BONDIOLI A. (2000), *Riflettere sulla giornata scolastica: uno strumento e un percorso di valutazione formativa*, in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo*, Milano, FrancoAngeli, pp. 345-369
- BONDIOLI A. (2002), *L’osservazione del contesto educativo: una prospettiva di ricerca sui tempi della quotidianità*, in A. Bondioli (a cura di), *Il tempo nella quotidianità infantile*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), pp. 9-18.
- BONDIOLI A., FERRARI M. (a cura di) (2000), *Manuale di valutazione del contesto educativo*, FrancoAngeli, Milano.
- BONDIOLI A., NIGITO G. (a cura di) (2008), *Tempi, spazi raggruppamenti*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior.
- BOWLBY J. (1988), *Una base sicura*, trad. it. Milano, Raffaello Cortina, 1989.
- BRONFENBRENNER U. (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it. Bologna, Il Mulino, 1986.
- CANEVARO A., LIPPI G., ZANELLI P. (1988), *Una scuola, uno ‘sfondo’*, Bologna, Nicola Milano.
- CORNOLDI C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino.
- FERRARI M., PITTURELLI D. (a cura di) (2008), *SASI-S, Strumento di Autovalutazione della Scuola (Infanzia-Secondaria)*, Milano, FrancoAngeli.

⁴⁵ Stupisce che, riguardo all’osservazione, le *Indicazioni* facciano riferimento esclusivamente all’osservazione dei bambini come mezzo per “conoscerli e accompagnarli” e che non menzionino da parte dei docenti l’osservazione di se stessi e della relazione educativa, né l’osservazione delle proprie scelte organizzative rispetto al contesto educativo.

- GHERARDI S. (1994), *Imparare a decidere*, in D. Demetrio (a cura di), *Apprendere nelle organizzazioni*, Roma, NIS.
- INSEGNAMENTI PEDAGOGICI DEL DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA DELL'UNIVERSITÀ DI PAVIA (a cura di) (1993), *La giornata educativa nella scuola dell'infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior.
- LAVE J., WENGER E. (1991), *L'apprendimento situato, Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, trad. it. Trento, Erickson, 2006.
- LEWIN K. (1935), *Teoria dinamica della personalità*, trad. it. Firenze, Giunti-Barbera, 1965.
- MIGNOSI E. (2001a), *La scuola dell'infanzia a Palermo*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior.
- MIGNOSI E. (2001b), "La valutazione di contesto come intervento formativo", *Bollettino della Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer*, anno XXX, nn. 1-2, pp. 1-39.
- MIGNOSI E. (2012) "L'esperienza formativa come opportunità di apprendimento organizzativo per la scuola", in *Studi sulla Formazione*, Anno XV, n. 1, pp. 53-67.
- MORIN E. (1977), *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, trad. it. Milano, Feltrinelli, 1983.
- PIAGET J. (1967), *Biologia e conoscenza*, trad. it. Torino, Einaudi, 1983.
- REIS LOUIS M. (1983), *Le organizzazioni come ambiti di produzione culturale*, trad. it. in S. Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Bologna, Il Mulino, 1988, pp. 195-209.
- QUAGLINO G.P., CASAGRANDE S., CASTELLANO A. (1992), *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Milano, Cortina.
- SEVERI V., ZANELLI P. (1990), *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*, Scandicci (FI), La Nuova Italia.
- WENGER E. (1998), *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità*, trad. it. Milano, Raffaello Cortina, 2006.
- WEICK K.E. (1977), *Processi di attivazione nelle organizzazioni*, trad. it. in S. Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Bologna, Il Mulino, 1988, pp. 211-244.
- ZAN S. (a cura di) (1988), *Logiche di azione organizzativa*, Bologna, Il Mulino.
- ZANELLI P. (1986), *Uno 'sfondo' per integrare*, Bologna, Cappelli.
- ZUCCHERMAGLIO C. (1995), *Studiare le organizzazioni*, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED, pp. 235-261.

Capitolo 4

La continuità

Valerio Ferrari

1. La prospettiva del Documento: spunti di riflessione

Le *Indicazioni* presentano un breve paragrafo in cui il tema della continuità tra i diversi ordini di scuola è esplicitamente posto (cfr. *Indicazioni*, p. 17), ma questo paragrafo non è l'unico spazio del *Documento* in cui sono rintracciabili riferimenti a tale argomento.

1.1. Gli istituti comprensivi

Un primo esplicito richiamo al tema della continuità tra i diversi ordini di scuola che coprono la fascia di età tre-quattordici anni è presente nel capitolo delle “Finalità generali”, che insieme ai capitoli intitolati “Cultura scuola persona” e “L'organizzazione del curriculum” costituisce una sorta di premessa ai successivi due, rispettivamente dedicati alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo d'istruzione (scuola primaria e secondaria di primo grado). Nel paragrafo “Profilo dello studente” si dice: “La generalizzazione degli istituti comprensivi, che riuniscono scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, crea le condizioni perché si affermi una scuola unitaria di base che prenda in carico i bambini dall'età di tre anni e li guidi fino al termine del primo ciclo di istruzione e che sia capace di riportare i molti apprendimenti che il mondo oggi offre entro un unico percorso strutturante” (ivi, 2012, p. 14).

Stando a quanto appena riportato, l'istituzione degli istituti comprensivi, risalente al 1994, è vista come una sorta di pre-condizione atta a realizzare tra scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado una scuola non soltanto di base, ma anche unitaria. Questa affermazione attribuisce agli istituti comprensivi un'importante e stimolante responsabilità. Essi, infatti, sono presentati non come un mero espediente amministrativo, senza alcuna ricaduta dal punto di vista didattico e pedagogico, ma sono indicati come la soluzione istituzionale che determina le condizioni per la presa in carico del bambino sin dall'età di tre anni, prospettandogli fino ai quattordici anni un percorso formativo “unico e strutturante”. Questi due attributi, “unico e strutturante”, si richiamano necessariamente l'un l'altro. Infatti, se il percorso formativo per il periodo di vita che va dai tre ai quattordici anni intende essere “strutturante”, ovvero capace di organizzare le esperienze e gli apprendimenti degli alunni, e di organizzarle – come chiedono le *Indicazioni* – sulla base dei

traguardi per lo sviluppo delle competenze (presentati come una sorta di modello a cui tendere), allora tale percorso non può che essere unico. “Unico”, come precisa il Devoto-Oli, significa senza soluzione di continuità, vale a dire senza interruzione della continuità spaziale o temporale (cfr. Devoto, Oli, 2011). Ne consegue che, se unico, il percorso formativo risulterà necessariamente in continuità.

Come si può vedere, attraverso queste prime considerazioni emerge una dimensione operativa della continuità, che merita di essere ripresa e sottolineata. Il riferimento agli istituti comprensivi, per come è stato proposto nel testo del documento ministeriale, rappresenta infatti una sorta di invito rivolto agli insegnanti di tali istituzioni a riunirsi per definire e condividere contenuti e metodi per la presa in carico del bambino. In altri termini, le *Indicazioni* chiedono agli insegnanti dei diversi ordini di scuola una puntuale attività di programmazione e progettazione degli interventi didattici ed educativi, collocando tale attività entro una prospettiva ed un disegno di condivisione, appunto, unitari. Sull’importanza degli istituti comprensivi e sul concetto di unicità del percorso scolastico dai tre ai quattordici anni le *Indicazioni* ritornano esplicitamente in un altro passaggio. Il breve paragrafo, sopra citato, che rimanda espressamente al tema della continuità (“Continuità ed unitarietà del curricolo”) inizia in questo modo: “L’itinerario scolastico dai tre ai quattordici anni, pur abbracciando tre tipologie di scuola caratterizzate ciascuna da specifica identità educativa e professionale, è progressivo e continuo. La presenza, sempre più diffusa, degli istituti comprensivi consente la progettazione di un unico curriculum verticale e facilita il raccordo con il secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione” (*Indicazioni*, p. 17).

Il richiamo agli istituti comprensivi quale soluzione atta a creare le condizioni per promuovere e realizzare un processo di continuità dalla scuola dell’infanzia alla secondaria di primo grado è dunque ripetuto, ma come è possibile declinare l’idea di continuità, e tentare di realizzarla, nelle istituzioni scolastiche statali e anche non statali, come le scuole comunali e paritarie, che si trovano fuori dagli istituti comprensivi? Appare in sostanza evidente come non si possa ragionevolmente sostenere che le scuole non inquadrate in istituto comprensivo possano essere pensate come casi particolari, a cui non è data la possibilità di progettare curricula verticali unici, e quindi di configurarsi come scuola di base e unitaria, vale a dire in continuità. Pertanto, le ragioni della continuità e, di conseguenza, i percorsi attraverso cui realizzarla vanno necessariamente individuati seguendo anche prospettive diverse da quella appena delineata.

1.2. La specifica identità educativa e professionale di scuola dell’infanzia e primo ciclo d’istruzione

Lo stesso paragrafo delle *Indicazioni* da cui è stata estrapolata la citazione sopra riportata intende delineare una di queste differenti prospettive e, quindi, manifestare la propria idea di continuità pedagogica tra scuola dell’infanzia e primo

ciclo d'istruzione, tralasciando di soffermarsi oltre sulla pista che lega la continuità agli istituti comprensivi per riferirsi alla “specifica identità educativa e professionale” delle tre tipologie di scuola. Dice specificamente il testo del documento ministeriale, relativamente alla scuola dell'infanzia: “Negli anni dell'infanzia la scuola accoglie, promuove e arricchisce l'esperienza vissuta dei bambini in una prospettiva evolutiva, le attività educative offrono occasioni di crescita all'interno di un contesto educativo orientato al benessere, alle domande di senso e al graduale sviluppo di competenze riferibili alle diverse età, dai tre ai sei anni” (*ibidem*). Per quanto riguarda invece il primo ciclo d'istruzione, si afferma: “Nella scuola del primo ciclo la progettazione didattica, mentre continua a valorizzare le esperienze con approcci educativi attivi, è finalizzata a guidare i ragazzi lungo percorsi di conoscenza progressivamente orientati alle discipline e alla ricerca di connessioni tra i diversi saperi” (*ibidem*). Detto in altri termini: la scuola dell'infanzia è un contesto educativo finalizzato al ‘far stare bene’; tale contesto, accettando, approvando, promuovendo ed arricchendo le esperienze dei bambini offre occasioni di crescita. Pertanto, la dimensione ‘dell'insegnare’ (nel senso del maestro che spiega e accultura direttamente i bambini) è posta decisamente in ombra e, per quanto riguarda l'approccio educativo (qui non viene detto esplicitamente ma lo si capisce dalle parole successive relative al primo ciclo d'istruzione), è un approccio attivo, che pone dunque in primo e forse esclusivo piano il ‘fare’ del bambino. La scuola del primo ciclo, invece, introduce l'esigenza di orientare i percorsi di conoscenza verso l'organizzazione del sapere in discipline e, in coerenza con il livello evolutivo degli allievi, verso la ricerca di collegamenti tra saperi diversi. Per quanto riguarda l'approccio educativo della progettazione didattica nel primo ciclo, par di capire che quello attivo rimane importante, ma non viene più indicato con quella coerenza che invece appare come il tratto peculiare della scuola dell'infanzia. Per il primo ciclo si usa infatti l'espressione “valorizzare le esperienze con approcci educativi attivi”, ma se valorizzare significa “porre in rilievo il valore di qualcosa, dargli il giusto risalto [...] sviluppare adeguatamente le potenzialità di qualcosa [...]” (Devoto, Oli 2011), non equivale evidentemente a ‘rendere unico’.

In estrema sintesi, il *Documento* ci sta dicendo che la continuità tra scuola dell'infanzia e scuola del primo ciclo si sostanzia nell'organizzare e proporre le esperienze didattiche a partire ‘dalle’ e tenendo conto ‘delle’ differenti specifiche identità educative dei diversi ordini di scuola; tali proposte educative e didattiche, in quanto eterogenee, non potranno venire che da insegnanti caratterizzati da diversa e specifica identità professionale, forse più sbilanciati verso una scuola attiva quelli della scuola dell'infanzia e più orientati ‘all'insegnamento’ gli altri (cfr. Bondioli, *infra*).

Sul tema della “specifica identità educativa e professionale” delle tre tipologie di scuola si ritornerà più avanti, in questo stesso capitolo, parlando della figura del docente e dei motivi di continuità e discontinuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria.

1.3. Itinerario scolastico e curricolo

Il passaggio del *Documento* appena considerato, posto quasi a premessa del paragrafo espressamente dedicato al tema della continuità, offre ulteriori spunti di riflessione.

Innanzitutto si afferma che l'itinerario scolastico dai tre ai quattordici anni, pur attraversando ordini di scuola diversi, è caratterizzato da gradualità e continuità (*progressivo e continuo*) e quindi non è frammentato. Le *Indicazioni*, insomma, non sembrano lasciare dubbi su questo aspetto: scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di primo grado sono chiamate a delineare per gli allievi un percorso scolastico "continuo".

Si potrebbe disquisire sul fatto che il testo eviti di essere risolutamente deontico, rifiutando l'uso verbo "dovere" (non si dice l'itinerario scolastico 'deve essere progressivo e continuo', ma, quasi a sancire un dato di fatto indiscutibile ed evidente in sé, si afferma semplicemente che esso "è progressivo e continuo"; probabilmente l'evidenza è fatta derivare dalla specifica identità educativa delle diverse tipologie di scuola su cui, come abbiamo visto, il testo si sofferma brevemente). In ogni caso, come già sottolineato, la continuità tra scuola dell'infanzia e primo ciclo d'istruzione è posta dalle *Indicazioni* con maggiore forza in evidenza sottolineando il ruolo degli istituti comprensivi, in relazione alla possibilità per le scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado di progettare un unico curricolo verticale.

Quanto sia di sostanza e impegnativa questa prospettiva finalizzata alla progettazione di un curricolo unico e verticale viene confermato indirettamente da ciò che è scritto a proposito della continuità fra primo e secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione, ovvero le scuole superiori. In questo caso, infatti, il *Documento* sostiene un po' più genericamente che l'obiettivo è facilitare il raccordo fra i due diversi segmenti del sistema scolastico, quasi a rimarcare la differenza tra il più pregnante concetto di "continuità" e quello più leggero di "raccordo" (il passo delle *Indicazioni*, già sopra riportato, è il seguente: "La presenza, sempre più diffusa, degli istituti comprensivi consente la progettazione di un unico curricolo verticale e facilita il raccordo con il secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione") (*Indicazioni*, p. 17). In altri termini, mentre le *Indicazioni* dimostrano consapevolezza circa il fatto che la continuità relativa a scuola dell'infanzia e primo ciclo dell'istruzione sia una questione prettamente pedagogica, tanto da prefigurare un unico curricolo verticale, sembrerebbero non cogliere questa urgenza quando si tratta di considerare primo e secondo ciclo dell'istruzione, tanto da collocare la continuità tra questi due diversi segmenti del sistema scolastico in una prospettiva un po' meno impegnativa, di carattere essenzialmente organizzativo. In sintesi, l'esigenza di creare un collegamento tra primo e secondo ciclo d'istruzione non è sottaciuta, ma il *Documento*, non entrando nel merito dei modi e dei contenuti attraverso cui realizzare tale collegamento, declina questa esigenza in termini di "raccordo", ovvero sostanzialmente di comunicazione tra le due parti.

Tornando alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo d'istruzione, sembra utile

soffermarsi sul concetto di curricolo, proposto nel passaggio delle *Indicazioni* sopra esaminato e presente come nozione centrale nel documento ministeriale, una sorta di filo connettore che lo attraversa per intero, a partire dal titolo. Nello specifico, il testo del *Documento* sopra richiamato passa dalla locuzione di “itinerario scolastico” al termine più circostanziato di “curricolo”, precisando che questo va pensato con due caratteristiche di fondamentale importanza: essere progettato ed essere unico.

Progettare un curricolo, e progettarlo in modo che sia unico per tre diversi ordini di scuola che coprono la fascia di età tre-quattordici anni, costituisce un’impresa non banale. Interrogando le *Indicazioni* riguardo a ciò che esse intendono specificamente per “curricolo”, nel capitolo intitolato “L’organizzazione del curricolo (paragrafo “Dalle Indicazioni al curricolo) si trova scritto quanto segue: “[...] le Indicazioni costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole [...]” (ivi, p. 16), precisando subito dopo che in questo quadro la comunità scolastica elabora “[...] specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale” (*ibidem*) e che “ogni scuola predispose il curricolo all’interno del Piano dell’Offerta Formativa con riferimento al profilo dello studente al termine del primo ciclo d’istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina” (*ibidem*).

Se dobbiamo pensare al curricolo nella sua caratteristica di unicità, ne consegue che mettere a punto un curricolo equivale per gli insegnanti dei diversi ordini di scuola a formulare per iscritto, insieme e in modo condiviso, ciò che per gli alunni si prevede per quanto riguarda “le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee, con attenzione all’integrazione fra le discipline e alla loro possibile aggregazione in aree [...]” (*ibidem*). Appare evidente che il curricolo così concepito non possa essere pensato come il risultato di un’operazione copia-incolla, in cui ciascun ordine di scuola scrive la propria parte e poi la giustappone alle altre. E risulta anche evidente come la stesura del curricolo, in quanto unico, non possa costituire per gli insegnanti il risultato di una fatica solitaria, e neppure che questa fatica sia condotta nel e con il solo gruppo degli insegnanti di classe o, persino, nell’ambito del solo intero gruppo docente di una stessa scuola. Questa fatica, chiedono le *Indicazioni*, va sostenuta collegialmente da tutti i docenti dei diversi ordini scuola. Lo scopo di questa impresa consiste, come si è detto, nel realizzare un progetto, il progetto appunto del curricolo.

1.4. Progettare

Volendo soffermarsi sulla dimensione della progettualità, è forse il caso di evidenziare come nell’attuale lessico scolastico si ricorra al termine ‘progetto’ con una frequenza molto alta, tanto da rendere legittima la preoccupazione di un suo uso non sempre pertinente. Le stesse *Indicazioni* sembrano riflettere questa preoccupazione quando, esprimendosi sui rapporti tra scuola e contesto territoriale,

avvertono: “Non è opportuno trasformare le sollecitazioni che provengono dai vari ambiti della società in un moltiplicarsi di microprogetti che investano gli aspetti più disparati della vita degli studenti” (ivi, p. 7; Capitolo “Cultura, scuola, persona”, paragrafo “Per una nuova cittadinanza”). Al di là di questo aspetto, giova sottolineare che non ogni attività realizzata nella scuola è qualificabile come ‘progetto’, perché la sua natura è affatto peculiare. In primo luogo, un progetto educativo non è un “manifesto” (cfr. Becchi, 2002, p. 63). Parafrasando la definizione che il Devoto-Oli (2011) dà del termine “manifesto”, potremmo dire che un progetto educativo non è la pura dichiarazione del proprio credo e programma pedagogico, elaborato e lanciato con intenti divulgativi e con la speranza o convinzione di vederne in futuro realizzati i principi. Un progetto educativo non è nemmeno un’utopia, perché esso è fatto per essere attuato. E infatti nel progetto, perché sia tale, si indicano gli scopi, i mezzi, i modi e ciò che si deve fare per raggiungere gli scopi dichiarati (cfr. Becchi, 2002, p. 63-64). Un progetto, infine, non è neppure un ‘programma’ o una ‘programmazione’. Il programma, infatti, è un piano di lavoro: risponde a scopi più o meno dichiarati, comporta certamente la definizione dei tempi, dei mezzi e delle risorse per essere attuato. Come il progetto riguarda il futuro, perché è un’anticipazione di ciò che si intende realizzare. Il programma, però, manca di un momento essenziale, che appartiene invece alla natura del progetto e che rende questo più rigoroso sia di un manifesto, sia di un programma: la verifica, ovvero il controllo dei risultati (cfr. ivi, p. 80). Senza dilungarci oltre, potremmo dire in estrema sintesi che un progetto prende vita come strategia per risolvere un problema e, nel suo punto essenziale, segue lo schema logico del “*se ... allora*”: *se* faccio in questo modo, con questi strumenti, con queste risorse, *allora* penso che otterrò questi obiettivi. In altre parole, il progetto è considerabile come un piano di ricerca *sui generis*.

È forse il caso di annotare che dietro il riconoscimento di un problema come fattore che dà avvio al progetto è riconoscibile il pensiero di Dewey. Secondo il filosofo e pedagogista americano, infatti, il pensare-riflessivo vede nel progetto e nel suo controllo, cioè nella sua verifica, il dispositivo strategico per mezzo del quale si arricchisce la conoscenza facendo uso dell’esperienza passata. L’esperienza passata diventa quindi lo strumento di cui ci serviamo per far fronte a situazioni e problemi nuovi (cfr. Dewey, 1933).

Nelle *Indicazioni* possiamo rintracciare il tema della ricerca (e del progetto inteso come ricerca) all’interno del capitolo “L’organizzazione del curricolo, nel paragrafo “Dalle Indicazioni al curricolo”, laddove si afferma: “La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l’innovazione educativa” (*Indicazioni*, p. 16). Come si può rilevare, in questo passo del documento ministeriale il riconoscimento del valore della ricerca e del suo legame con l’innovazione educativa sono espliciti, tuttavia si deve sottolineare che l’uno e l’altro dei due termini di questa virtuosa equazione (ricerca = innovazione educativa) sembrano di fatto essere resi sinonimi del concetto di “costruzione del curricolo”. Ciò può costituire un limite, perché la ricerca pedagogica e l’innovazione educativa – che per essere

produttiva ha bisogno di essere ragionata, quindi frutto di ricerca (cfr. Bondioli, 2003, p. 26) – non possono essere circoscritte, quasi per decreto, entro ambiti prestabiliti, come ad esempio la costruzione di un curriculum unico verticale. Ad esse, infatti, può essere assegnata quale unica limitazione (se di limitazione si vuole parlare) quella di essere vincolate a perseguire il maggior benessere degli allievi (cfr. *ivi*, p. 32).

Se pensare la ricerca pedagogica e l'innovazione educativa come legate esclusivamente al processo di costruzione del curriculum costituisce, come si è appena detto, un' restrizione impropria, ciò non significa, come le *Indicazioni* dicono, che ricerca e innovazione non possano svilupparsi pur muovendosi entro la prospettiva di costruzione del curriculum unico verticale. Infatti, volendo fare un esempio attinente al tema per noi centrale della continuità, basti pensare al beneficio che deriverebbe in termini di progettazione del curriculum da una ricerca finalizzata a rendere efficace sul piano educativo, quindi rispondente ai bisogni dei bambini, il passaggio da un ordine di scuola al successivo.

1.5. I traguardi per lo sviluppo delle competenze

Nella prospettiva indicata dalle *Indicazioni* il curriculum è pensabile come il progetto dell'esperienza scolastica vista nella molteplicità e varietà dei suoi aspetti; tuttavia non può sfuggire come il *Documento*, per declinare il concetto di curriculum, ponga l'accento in modo particolare sui traguardi per lo sviluppo delle competenze. Eloquentemente, a questo proposito, è il fatto che la maggior parte delle pagine che compongono il *Documento* sono destinate all'illustrazione dei vari traguardi per lo sviluppo delle competenze, declinati per campi di esperienza nella scuola dell'infanzia e per specifiche discipline nelle scuole primaria e secondaria di primo grado. Dunque, qualsiasi discorso sul curriculum e sulla continuità del curriculum non può che passare attraverso una riflessione su ciò che, secondo le *Indicazioni*, rappresentano i traguardi per lo sviluppo delle competenze ai fini dell'attività progettuale e didattica degli insegnanti.

A tal riguardo, nel capitolo "L'organizzazione del curriculum", al paragrafo "Traguardi per lo sviluppo delle competenze", si dice che "Essi rappresentano riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano delle piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo" (*Indicazioni*, p. 17). Dunque, i traguardi per lo sviluppo delle competenze sono per gli insegnanti "riferimenti ineludibili" e "piste culturali e didattiche". Utilizzando un linguaggio metaforico, potremmo dire che, considerata l'unicità del curriculum, i traguardi rappresentano l'alveo entro cui sono collocate scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, un alveo progressivamente diverso ma comune, che, proprio per tale ragione, consente di pensare quei tre segmenti del nostro sistema d'istruzione come scuola unitaria di base.

Sulla questione dei traguardi delle competenze, però, è opportuno soffermarsi ancora per tentare di sgombrare il campo da un possibile equivoco: l'equivoco relativo alla loro natura prescrittiva. In proposito, è opportuno rimarcare che le *Indi-*

cazioni enucleano sì degli specifici traguardi formativi, e lo fanno anche per scuola dell'infanzia, ma, e questo è un punto dirimente anche ai fini del discorso sulla continuità, il raggiungimento di questi traguardi da parte degli allievi non può essere considerato un obbligo, un vincolo a cui gli insegnanti non possono in alcun modo sottrarsi, pena il vedersi giudicati inadempienti. Già il richiamare la loro natura di "riferimenti", di "piste culturali e didattiche", dovrebbe di per sé essere sufficiente per togliere ogni possibile dubbio in merito, tuttavia le *Indicazioni* chiariscono definitivamente la questione quando affermano che i traguardi sono da ritenersi prescrittivi "nella loro scansione temporale", precisando che le "istituzioni scolastiche" (quindi, non soltanto gli insegnanti ma la scuola nel suo complesso) sono impegnate "affinché ogni alunno possa conseguirli [...]" (cfr. *ibidem*). In sostanza, la scuola dell'infanzia e le scuole del primo ciclo d'istruzione sono presentate dalle *Indicazioni* come scuola di base perché indicano un percorso fatto di traguardi per lo sviluppo delle competenze degli allievi 'a cui mirare', secondo una "scansione temporale" definita; come a dire, per fare un esempio relativo all'ambito della matematica, che prima di perseguire il traguardo "L'alunno si muove con sicurezza nel calcolo scritto e mentale con i numeri naturali e sa valutare l'opportunità di ricorrere a una calcolatrice" (ivi, p. 72; capitolo "La scuola del primo ciclo", paragrafo "Matematica"), previsto per il termine della scuola primaria, si dovrà perseguire il traguardo previsto per la scuola dell'infanzia "Il bambino raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà, confronta e valuta quantità; utilizza simboli per registrarle; esegue misurazioni usando strumenti alla sua portata" (ivi, p. 31; capitolo "La scuola dell'infanzia", paragrafo "I campi di esperienza – Numero e spazio"). In estrema sintesi, data la modalità scalare con cui i traguardi sono presentati in relazione ai diversi ordini di scuola, gli insegnanti sono chiamati non a garantire 'comunque' il loro raggiungimento da parte degli allievi, ma a rispettare tale sequenzialità, impegnandosi (impegno che, è bene ribadire, non è profuso da essi soli, ma dall'istituzione scolastica nel suo complesso), affinché agli studenti sia consentito "il miglior conseguimento dei risultati" (cfr. ivi, p. 17; capitolo "L'organizzazione del curriculum", paragrafo "Traguardi per lo sviluppo delle competenze").

Sulla questione della natura prescrittiva dei traguardi per lo sviluppo delle competenze, merita ancora di essere sottolineato un aspetto della continuità, che si aggiunge a quelli sin qui esaminati. Se con i traguardi per lo sviluppo delle competenze le *Indicazioni* delineano il cammino entro cui ogni ordine di scuola è chiamato a porsi, vincolando il sistema scolastico a rispettare la gradualità, ovvero la scansione temporale, con cui i medesimi traguardi sono perseguiti, ne consegue che ciascun ordine di scuola affida il bambino in uscita all'ordine di scuola successivo pronto ad accoglierlo (la scuola dell'infanzia alla scuola primaria e questa alla scuola secondaria di primo grado) dopo averlo accompagnato lungo un percorso che avrà consentito al bambino stesso di fare determinate esperienze e di raggiungere determinate competenze. Questo punto è cruciale, perché rappresenta uno snodo basilare per la comprensione e la declinazione del concetto di continuità, visto in

relazione alle competenze acquisite dagli allievi. Infatti, è dal livello di competenze raggiunto dall'allievo nella scuola di provenienza che dovrà necessariamente partire, in coerenza con una logica di continuità, la nuova scuola accogliente.

1.6. La valutazione

Il tema delle competenze è strettamente connesso con una questione, che, per la sua delicatezza e importanza nell'ambito dell'esperienza scolastica e per gli spunti di riflessione che offre anche sull'argomento 'continuità', merita di essere presa in considerazione: la valutazione.

Su questo argomento sembra opportuno, in primo luogo, porre in evidenza due temi, già di fatto sollevati dalle *Indicazioni* con il riferimento, nel passo sopra riportato¹, al ruolo delle istituzioni scolastiche: come concepire la qualità della scuola e come concepire la valutazione della sua offerta formativa. Su questi temi il testo delle *Indicazioni* afferma: "Le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e di scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati" (*ibidem*). Se gli estensori del *Documento* hanno preferito scrivere che sono "le scuole" ad avere una simile "libertà e responsabilità", e non i soli insegnanti, e se hanno pensato di utilizzare il verbo "organizzarsi", rimandando ad un'idea di intervento educativo che va oltre gli aspetti metodologici e di contenuto della pur basilare attività di insegnamento, ciò non può essere attribuito al caso. In altri termini, e senza voler aprire una discussione approfondita su questi aspetti, le *Indicazioni*, rimandando pur se un po' *en passant* alle istituzioni scolastiche la responsabilità dell'organizzazione e dell'impegno per il conseguimento dei traguardi per lo sviluppo delle competenze da parte degli allievi, pongono di fatto in primo piano l'importanza del contesto educativo. In questa prospettiva, una prospettiva auspicabile anche per le grandi potenzialità di sviluppo che le sono insite, è l'ambiente scolastico nel suo complesso a proporsi come fondamentale indicatore del benessere della scuola e non, come si sente a volte sostenere, i risultati ottenuti dagli allievi.

Per quanto riguarda le potenzialità di sviluppo a cui si è fatto cenno, si può pensare agli effetti benefici che potrebbero derivare, in termini di qualità della complessiva offerta formativa entro una prospettiva di continuità, dal vedere insegnanti di ordini di scuola differenti progettare insieme il modo di organizzare l'ambiente scolastico, ovvero il contesto, inteso come "l'insieme delle risorse materiali, umane e simboliche che una scuola organizza e mette in gioco allo scopo di produrre una ricaduta formativa sui destinatari dell'azione educativa" (Bondioli, 2004, p. 33).

Considerando il tema della valutazione in relazione alle competenze degli allievi,

¹ "Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese [...] impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli [...]" (*Indicazioni*, p. 17; capitolo "L'organizzazione del curriculum", paragrafo "Traguardi per lo sviluppo delle competenze").

giova sottolineare che le *Indicazioni* chiariscono che esse vanno certificate soltanto al termine della scuola primaria e secondaria di primo grado (cfr. *Indicazioni*, p. 19; capitolo “L’organizzazione del curricolo, paragrafo “Certificazione delle competenze”), poiché nella scuola dell’infanzia l’attività di valutazione “risponde ad una funzione di carattere formativo, [...]” ed “evita di classificare e valutare le prestazioni dei bambini” (ivi, p. 24; capitolo “La scuola dell’infanzia”, paragrafo “I bambini, le famiglie, i docenti, l’ambiente di apprendimento”). In sintesi: come prima sottolineato, la scuola che riceve il bambino se ne fa carico tenendo conto per le proprie offerte didattiche ed educative delle esperienze maturate e del livello di competenze raggiunte dall’alunno nel grado scolastico inferiore e, per quanto concerne nello specifico la scuola dell’infanzia, essa non classifica né valuta le prestazioni del bambino, ma lo accompagna lungo un percorso fatto appunto di esperienze didattiche ed educative e con questo *background* lo affida alla scuola primaria.

Tralasciando le considerazioni di tipo puramente pragmatico che si potrebbero fare circa le difficoltà che deriverebbero dalla pratica della valutazione delle prestazioni di bambini dai tre ai sei anni in una scuola non obbligatoria, quale è a tutt’oggi la scuola dell’infanzia in Italia, sembra opportuno sottolineare che se le prestazioni dei bambini della scuola dell’infanzia non vanno né classificate né valutate, ne consegue che neppure il percorso globale del piccolo allievo possa essere oggetto di classificazione o valutazione. Questo, però, non significa che l’insegnante della scuola dell’infanzia sia estraneo alla dimensione della valutazione, ma, come dice il testo delle *Indicazioni*, egli considera la valutazione nella sua funzione formativa. Che cosa debba intendersi per valutazione formativa, il *Documento* ci aiuta a comprenderlo in un paragrafo dedicato specificamente alla valutazione e rivolto a tutti e tre gli ordini di scuola, laddove precisa che essa, in quanto formativa, accompagna gli allievi nei processi di apprendimento e funge da stimolo al miglioramento continuo (cfr. ivi, p. 18; capitolo “L’organizzazione del curricolo”, paragrafo “Valutazione”).

Ma il miglioramento continuo a cui rimanda l’idea della valutazione formativa, intesa quindi come pratica volta a produrre una trasformazione migliorativa dell’esistente, ovvero un impatto positivo con la realtà a cui la valutazione formativa è applicata, ci riporta alle considerazioni iniziali: tale impatto sulla realtà non può che essere l’effetto della stesura, realizzazione e verifica di un progetto, che in ultima analisi nella prospettiva delle *Indicazioni* è il progetto del curricolo unico.

1.7. La figura del docente

Nel paragrafo “Continuità ed unitarietà del curricolo” (capitolo “L’organizzazione del curricolo”) si accenna alla differente identità professionale delle tre tipologie di scuola, ma è con l’idea di itinerario scolastico unitario e di curricolo unico che le *Indicazioni* sollevano, pur se indirettamente, un importante problema che riguarda specificamente la figura del docente e, probabilmente, del suo inquadramento giuridico. Una questione che, a suo modo, non appare estranea al tema della continuità.

Infatti, stabilito che agli insegnanti dei diversi ordini scolastici è riconosciuta pari dignità, pari importanza e pari responsabilità all'interno del complesso processo di formazione degli allievi e nell'ambito del lavoro di messa a punto del progetto di "curricolo unico", ci si può legittimamente chiedere se non sia più congruo e consequenziale immaginare una sorta di ruolo docente unico, superando tra l'altro un sistema che funziona secondo il criterio del 'chi sta in basso lavora di più e guadagna di meno'. Oggi gli insegnanti di scuola dell'infanzia hanno un monte ore di servizio settimanale (la presenza in classe) superiore a quello degli insegnanti di scuola primaria, che a loro volta l'hanno maggiore degli insegnanti di scuola 'media'. Questi, per altro, percepiscono uno stipendio superiore ai colleghi della primaria e della scuola dell'infanzia². In sintesi, pur conoscendo alcune osservazioni che insegnanti di primaria e di secondaria avanzano quando si solleva questo argomento, riferendosi in particolare al lavoro svolto a casa (ad esempio, preparazione delle lezioni, correzione degli elaborati degli allievi, incontri con le famiglie), e senza voler qui approfondire l'argomento, anche richiamando le disposizioni di legge che in tempi recenti lo hanno di fatto posto all'attenzione, ci si può limitare a sottolineare che, pur se non sollevata in modo esplicito, nelle *Indicazioni* la questione di un ruolo docente unico, almeno nella fascia di età tre-quattordici anni, è posta.

Rimanendo nell'ambito del tema inerente la figura dell'insegnante e considerandola in relazione ad aspetti quali lo stile educativo, la dimensione della progettualità e le caratteristiche della professionalità docente, è interessante rilevare che le *Indicazioni* ne fanno esplicito motivo di trattazione in un breve paragrafo intitolato, appunto, "I docenti", ma lo fanno unicamente all'interno del capitolo "La scuola dell'infanzia", come se gli spunti presenti in questo paragrafo non riguardassero anche gli altri ordini di scuola. È abbastanza curioso, ad esempio, che gli estensori del documento ministeriale abbiano avvertito l'urgenza di fissare per iscritto affermazioni importanti come "La presenza di insegnanti motivati, attenti alle specificità dei bambini e dei gruppi di cui si prendono cura, è un indispensabile fattore di qualità per la costruzione di un ambiente educativo accogliente, sicuro, ben organizzato, capace di suscitare la fiducia dei genitori e della comunità" (ivi, p. 23; capitolo "La scuola dell'infanzia", paragrafo "I bambini, le famiglie, i docenti, l'ambiente di apprendimento"), ma abbiano ritenuto di destinare esclusivamente tali affermazioni alla scuola dell'infanzia e non anche agli altri ordini di scuola.

1.8. Lo sguardo della continuità

L'idea del curricolo scolastico dai tre ai quattordici anni enfatizzata dalle *Indicazioni* su cui ci si è soffermati in precedenza presenta anche un altro risvolto, che merita di essere considerato. Se l'itinerario scolastico è inteso come la progettazione

² Lo stipendio degli insegnanti di scuola secondaria di primo grado è, a sua volta, inferiore rispetto allo stipendio degli insegnanti della secondaria di secondo grado.

di un curriculum verticale unico, allora la stesura di tale progetto, la sua realizzazione e la sua verifica non possono che essere l'effetto di un lavoro nell'ambito del quale gli insegnanti coinvolti nel progetto medesimo volgono lo sguardo ora verso il grado scolastico che precede, ora verso il grado che segue. Pertanto, la continuità così delineata comporta da parte degli insegnanti chiamati a realizzarla uno sguardo bidirezionale, uno sguardo che respinge la logica secondo la quale il segmento del sistema scolastico che precede osserva quello che segue e vi si adegua. Questa prospettiva risulta incoraggiante, sia perché rifiuta una gerarchia di valore tra i diversi ordini di scuola, che oggi appare semplicemente anacronistica, sia perché riconosce a ciascun segmento del sistema una propria peculiare identità, non relegandolo al rango di mera scuola propedeutica a quella che segue. In questo quadro, la scuola dell'infanzia lungi dall'essere pensabile come la cenerentola del sistema scolastico, ne rappresenta invece un momento di fondamentale importanza. Questo sguardo della continuità, che sa volgersi all'esperienza pregressa del bambino e a quella che verrà con uguale interesse, è dunque ben presente nelle *Indicazioni*, ma curiosamente esso diventa improvvisamente miope. Infatti, mentre il problema della continuità nell'ambito del primo ciclo d'istruzione è esplicitamente posto, nei termini che in parte abbiamo già esaminato, e mentre l'attenzione verso il secondo ciclo del sistema d'istruzione e formazione è manifesta, pur se, come già detto, essa è declinata in termini di raccordo (cfr. ivi, p. 17; capitolo "L'organizzazione del curriculum", paragrafo "Continuità ed unitarietà del curriculum"), il tema della continuità tra l'esperienza educativa nella scuola dell'infanzia e quella vissuta dal bambino nelle istituzioni educative che la precedono, ad esempio il nido o le sezioni primavera, è ignorato. Il *Documento*, per la verità, dimostra la consapevolezza che nido d'infanzia e sezioni primavera offrono un'esperienza educativa importante, tanto che vengono indicati, insieme alla famiglia, come i luoghi in cui i bambini hanno realizzato le prime importanti esperienze di apprendimento, di relazione ed emotive (cfr. ivi, p. 22; capitolo "La scuola dell'infanzia", paragrafo "I bambini, le famiglie, i docenti, l'ambiente di apprendimento"), ma tutto si ferma qui. Interrogarsi su questo silenzio sembra opportuno se si considera, tra l'altro, che sia il nido, sia le sezioni primavera si trovano a volte collocati persino nello stesso edificio della scuola dell'infanzia, creando perciò condizioni di fatto non del tutto dissimili a quelle degli istituti comprensivi, verso i quali le *Indicazioni* hanno dimostrato ben maggiore sensibilità.

2. Motivi di continuità e discontinuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria

2.1. La continuità nei principi ispiratori

Riconsideriamo il passaggio del testo ministeriale precedentemente esaminato: "L'itinerario scolastico dai tre ai quattordici anni, pur abbracciando tre tipologie di scuola caratterizzate ciascuna da specifica identità educativa e professionale, è

progressivo e continuo. La presenza sempre più diffusa degli istituti comprensivi consente la progettazione di un unico curriculum verticale e facilita il raccordo con il secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione” (ivi, p. 17; capitolo “L’organizzazione del curriculum”, paragrafo “Continuità ed unitarietà del curriculum”).

In questo passaggio, come già accennato, le *Indicazioni* riconoscono esplicitamente a scuola dell’infanzia, primaria e secondaria di primo grado una “specifica identità educativa e professionale”. Siamo quindi di fronte a scuole caratterizzate da differenze per quanto riguarda i contenuti didattici, i metodi e gli stili educativi, eppure – come il *Documento* sottolinea – in continuità tra di loro. Come è possibile allora, date le differenze di identità educativa e professionale a cui si fa cenno, che costituiscono motivi di discontinuità, recuperare la dimensione della continuità, richiamata attraverso i concetti più volte sottolineati di unitarietà dell’itinerario scolastico e di curriculum unico?

Una possibile risposta a questo interrogativo, che si aggiunge a quella che si fonda sulla specificità educativa di scuola dell’infanzia e primo ciclo d’istruzione (tema su cui ci si è brevemente soffermati in questo capitolo, al paragrafo 1.2.), è quella che il documento ministeriale propone sottolineando chiaramente che i percorsi formativi di tutti gli ordini di scuola condividono i medesimi principi ispiratori, i quali rimandano all’idea di scuola inclusiva (cfr. Bondioli, *infra*).

Per quanto riguarda la scuola dell’infanzia, nel capitolo ad essa dedicato le *Indicazioni* richiamano esplicitamente i principi di “[...] pluralismo culturale ed istituzionale” sanciti dalla nostra Costituzione e dalla Convenzione sui diritti dell’infanzia (cfr. ivi, p. 21; capitolo “La scuola dell’infanzia”). In sostanza, il bambino è sin da subito visto come soggetto portatore degli inalienabili diritti sanciti appunto dalla Costituzione della Repubblica e dalla Convenzione sui diritti dell’infanzia³, diritti che, sottolinea il testo ministeriale, “[...] la scuola per prima è chiamata a rispettare” (ivi, p. 22; capitolo “La scuola dell’infanzia”, paragrafo “I bambini, le famiglie, i docenti, l’ambiente di apprendimento”).

Quanto affermato nel capitolo della scuola dell’infanzia sul tema dei principi ispiratori dell’attività educativa della scuola viene richiamato nel capitolo dedicato alla scuola del primo ciclo, laddove si afferma: “È compito peculiare di questo ciclo scolastico porre le basi per l’esercizio della cittadinanza attiva, potenziando e ampliando gli apprendimenti promossi nella scuola dell’infanzia” (ivi, p. 35; capitolo “La scuola del primo ciclo”, paragrafo “Cittadinanza e Costituzione”). Tali concetti sono ripresi nel medesimo capitolo, allorché si precisa che il processo di ampliamento e potenziamento degli apprendimenti interessa in primo luogo la conoscenza della Costituzione della Repubblica italiana. In questo modo, come recita il *Documento*, “Gli allievi imparano [...] a riconoscere e a rispettare i valori

³ La Convenzione sui diritti dell’infanzia, approvata dall’Assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, venne ratificata dall’Italia con la legge del 27 maggio 1991, n. 176, quindi depositata presso le Nazioni Unite il 5 settembre 1991.

sanciti e tutelati nella Costituzione, in particolare i diritti inviolabili di ogni essere umano (articolo 2), il riconoscimento della pari dignità sociale (articolo 3), il dovere di contribuire in modo concreto alla qualità della vita della società (articolo 4), la libertà di religione (articolo 8), le varie forme di libertà (articoli 13-21)” (ivi, p. 36).

Al di là del lodevole sforzo didascalico nel richiamare gli articoli della nostra Costituzione, è utile rimarcare che appellarsi ai principi generali appena visti per indicarli come fondamenta dell’identità dei diversi ordini di scuola può comportare effetti assai concreti dal punto di vista del fare educativo degli insegnanti. Infatti, fra i diritti fissati sia dalla Costituzione, sia dalla Convenzione sui diritti dell’infanzia vi sono il diritto alla parola e alla libera espressione. Nello specifico, la Convenzione sui diritti dell’infanzia (articoli 12 e 13) sancisce in modo inequivocabile che il bambino può esprimere liberamente la propria opinione su ogni questione che lo interessa⁴. Gli estensori delle *Indicazioni*, pertanto, hanno immaginato gli allievi dei tre ordini di scuola non come soggetti passivi, destinatari senza voce in capitolo degli interventi educativi degli adulti, ma come cittadini, che, in quanto aventi diritto di parola, sono interlocutori di cui tenere conto relativamente alle scelte che riguardano la loro formazione. Stando così le cose, il bambino ha diritto di negoziare con gli insegnanti tutto ciò che riguarda il suo sviluppo e gli insegnanti hanno il dovere di trovare le forme adeguate all’età degli allievi per conoscere e ascoltare il loro punto di vista (ad esempio, nel caso dei bambini della scuola dell’infanzia, osservandoli nel gioco, che rappresenta lo strumento principale con il quale i piccoli esprimono i propri interessi e le proprie preferenze; cfr. Bondioli, *infra* e Savio, 2010), promuovendo con gli allievi stessi una stimolante e formativa (anche per gli insegnanti) negoziazione, all’insegna quindi di una scuola connotabile come democratica e attiva.

2.2. *Motivi di discontinuità nei traguardi per lo sviluppo delle competenze e nella valutazione*

Se l’importante piattaforma ideale su cui ci si è appena soffermati costituisce una sorta di filo rosso che tiene unite scuola dell’infanzia, scuola primaria e secondaria di primo grado, rappresentando in questo senso un indiscutibile fattore

⁴ Dalla *Convenzione sui diritti dell’infanzia*:

Art. 12 (comma 1)

Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità. [...]

Art. 13 (comma 1)

Il fanciullo ha diritto alla libertà di espressione. Questo diritto comprende la libertà di ricercare, di ricevere e di divulgare informazioni e idee di ogni specie, indipendentemente dalle frontiere, sotto forma orale, scritta, stampata o artistica, o con ogni altro mezzo a scelta del fanciullo.

di continuità, i traguardi per lo sviluppo delle competenze, su cui le *Indicazioni* ampiamente si soffermano, offrono spunti di riflessione che mettono maggiormente in risalto distanze e differenze, quindi elementi di discontinuità.

A tale riguardo, merita di essere sottolineato, in primo luogo, il fatto che la scuola dell'infanzia è disegnata dal documento ministeriale come scuola delle esperienze. Infatti, diversamente da quanto fatto per la scuola primaria e per la secondaria di primo grado, le *Indicazioni* organizzano i traguardi per lo sviluppo delle competenze dei piccoli allievi dell'infanzia non in discipline scolastiche, ma in "campi di esperienza": il sé e l'altro; il corpo e il movimento; immagini, suoni, colori; i discorsi e le parole; la conoscenza del mondo – Oggetti, fenomeni, viventi – Numero e spazio (cfr. *Indicazioni*, pp. 24-31; capitolo "La scuola dell'infanzia"). La scuola dell'infanzia che emerge dalle *Indicazioni* sembra dunque essere un'istituzione impegnata ad offrire al bambino, e ai gruppi di bambini, una varietà di proposte formative riconducibili appunto ai campi di esperienza, proposte formative che come abbiamo già visto sono estranee ad ogni intento valutativo delle prestazioni dei piccoli allievi (cfr. *ivi*, p. 24; capitolo "La scuola dell'infanzia", paragrafo "I bambini, le famiglie, i docenti, l'ambiente di apprendimento") e, piuttosto, attente alla loro crescita globale, in una visione delle conoscenze e delle competenze non ancora organizzate in specifici ambiti disciplinari. In altri termini, attraverso la complessiva esperienza educativa fatta di gioco e attività didattiche, di routine giornaliera e di relazioni con adulti e altri bambini, l'allievo della scuola dell'infanzia disegnato dalle *Indicazioni* è un bambino che gli insegnanti accompagnano, secondo un approccio educativo attivo, nei percorsi di apprendimento e di sviluppo; tali percorsi sono "pensati unitariamente [...] in termini di identità (costruzione del sé, autostima, fiducia nei propri mezzi), di autonomia (rapporto sempre più consapevole con gli altri), di competenza (come elaborazione delle conoscenze, abilità, atteggiamenti), di cittadinanza (come attenzione alle dimensioni etiche e sociali)" (*ivi*, p. 31; capitolo "La scuola dell'infanzia", paragrafo "Dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria"). In questa prospettiva, il processo formativo che si profila all'interno della scuola dell'infanzia si configura come un globale ed unitario percorso di acculturazione, che si immagina renderà il bambino capace di continuare il suo cammino di crescita nella scuola primaria potendo contare su esperienze e potendo disporre di competenze – quelle fatte ed acquisite appunto nella scuola dell'infanzia – utili ad affrontare il nuovo contesto, nel quale il piccolo allievo incontrerà le discipline e dove farà l'esperienza del tutto nuova di veder valutate le proprie prestazioni.

Per quanto riguarda nello specifico questo problema – la valutazione delle prestazioni degli allievi e la certificazione delle loro competenze – su cui ci si è già in parte soffermati, è utile fare alcune ulteriori riflessioni relative in particolare alla scuola dell'infanzia.

Se il documento ministeriale presenta tale segmento del sistema d'istruzione come quel contesto educativo democratico e attivo che abbiamo detto, un conte-

sto impegnato ad offrire al bambino opportunità di crescita e di apprendimento nell'ambito di campi di esperienza e al di fuori di un'organizzazione del sapere strutturato per discipline, estraneo ad ogni logica di valutazione che non sia valutazione formativa, ci si può legittimamente chiedere perché mai si siano voluti fissare per la scuola dell'infanzia dei traguardi per lo sviluppo delle competenze. Gli stessi contenuti espressi nelle *Indicazioni* come "traguardi" a cui tendere non avrebbero potuto essere presentati, forse più coerentemente con la natura della scuola dell'infanzia così come descritta dallo stesso documento ministeriale, come piste di attività e di esperienze da proporre ai bambini e non appunto, come traguardi? Ciò a cui si è di fronte non sembra una mera questione lessicale, ma un nodo di fondo irrisolto, che apre al rischio di vedere introdurre nella scuola dell'infanzia pratiche valutative dei bambini. Infatti, se da un lato le *Indicazioni* esplicitano l'estraneità della scuola dell'infanzia da pratiche di valutazione delle prestazioni dei piccoli allievi, per altro verso esse fissano dei traguardi e il traguardo è, letteralmente, il punto di arrivo di una corsa, presso il quale si trovano i giudici di arrivo e, in senso figurato, rappresenta il compimento dei propri desideri e delle proprie aspirazioni (cfr. Devoto-Oli, 2011); quindi, sia nel significato sportivo sia nel senso figurato, dichiarare un traguardo comporta non soltanto l'impegno a tentare di raggiungerlo, ma anche una condizione di inadeguatezza, che chiede o aspetta di essere certificata, qualora l'impresa di raggiungerlo fallisca.

Su questo tema, le *Indicazioni* presentano un paragrafo, che si presta ad una chiave di lettura che appare sbilanciata verso un'idea di scuola dell'infanzia "valutante", più che promotrice di esperienze. Il paragrafo, posto strategicamente a chiusura del capitolo dedicato alla scuola dell'infanzia, è intitolato: "Dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria". In questo paragrafo sono delineate le competenze di base che, si sottolinea espressamente prima di elencarle, "al termine del percorso triennale della scuola dell'infanzia è ragionevole attendersi che ogni bambino abbia sviluppato [...]" (*Indicazioni*, p. 31). L'affermazione è abbastanza impegnativa e costituisce motivo di qualche preoccupazione; infatti, seguendo alla lettera il testo del documento si deve forse pensare che se è ragionevole quanto appena riportato, allora è irragionevole, ovvero "contrario alle più elementari esigenze di misura, convenienza, verosimiglianza, suggerite dalla ragione" (Devoto, Oli, 2011), che anche una sola delle competenze elencate non sia stata maturata dai bambini al termine della scuola dell'infanzia? Queste competenze, elencate nel paragrafo citato quasi a compendio dei traguardi enucleati nell'ambito dei diversi campi di esperienza, sono distintamente descritte nel paragrafo all'interno di dieci specifici capoversi, che, si cita a titolo di esempio, si aprono con "Riconosce ed esprime le proprie emozioni, è consapevole di desideri e paure, avverte gli stati d'animo propri e altrui" e si concludono con "Si esprime in modo personale, con creatività e partecipazione, è sensibile alla pluralità di culture, lingue, esperienze" (*Indicazioni*, p. 32).

In sintesi, e ragionando per metafora, sembra che la prospettiva della valutazione non formativa messa dalle *Indicazioni* esplicitamente fuori dalla porta della

scuola dell'infanzia possa in qualche modo rientrarvi dalla finestra. Così facendo, riguardo al tema della natura della scuola dell'infanzia il documento ministeriale apre di fatto ad una possibilità di interpretazione che tende a disegnarla come una scuola un po' meno *sui generis*, ovvero un po' meno scuola dotata di una propria peculiare natura di scuola attiva non riducibile agli altri segmenti del sistema scolastico e un po' più scuola simile alla scuola primaria, dove i traguardi delle competenze rappresentano indicatori per la valutazione degli alunni.

A chiusura di queste brevi riflessioni, è forse il caso di annotare quale ulteriore suggestione che, al di là di quanto affermato dal documento ministeriale, la pratica della valutazione dei piccoli allievi non è forse del tutto nuova ed estranea alla realtà della scuola dell'infanzia; certo non si sta parlando di documenti ufficiali di valutazione degli allievi, ma sarebbe interessante verificare quanto diffusamente sia messa in atto tra gli insegnanti tale pratica, ad esempio, in vista della formazione delle classi prime della scuola primaria. Gioverebbe molto aprire una discussione pubblica su questo tema, anche partendo dalla considerazione che l'esigenza degli insegnanti della scuola primaria di formare classi prime che nella loro eterogeneità risultino equilibrate appare un'esigenza legittima e plausibile.

2.3. Motivi di discontinuità su una questione apparentemente di contorno: l'organizzazione dello spazio

I contributi rintracciabili in grande quantità nell'ambito della letteratura pedagogica sul tema della valutazione del contesto educativo (si veda, ad esempio, il *Manuale di valutazione del contesto educativo*, Bondioli A., Ferrari M., 2000) e gli studi condotti in relazione alla messa a punto ed uso delle scale di valutazione del contesto educativo⁵ (si veda, ad esempio, *AVSI AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia. Uno strumento di valutazione e il suo collaudo*, Bondioli A., Ferrari M., 2008) permettono di sottolineare che anche aspetti dell'esperienza educativa non immediatamente riferibili a specifiche attività didattiche e di apprendimento hanno una indubbia ricaduta nella formazione degli allievi e, pertanto, non possono essere considerati come una mera e trascurabile questione di contorno.

Per cogliere l'importanza che nel processo di formazione dei bambini hanno aspetti che esulano dagli specifici contenuti delle attività didattiche, come ad esempio l'elemento spazio e la sua organizzazione all'interno del contesto educativo, può essere utile accennare al costrutto di "pedagogia latente", che in anni più e

⁵ Le scale di valutazione del contesto educativo spostano il fuoco della valutazione dal bambino, dai suoi comportamenti osservabili, le cosiddette variabili di prodotto (cfr. Xiang, 2003, pp. 18-20), alle variabili di contesto, vale a dire quegli aspetti connessi al fare scuola, come i comportamenti dell'insegnante, l'organizzazione dei tempi e dei modi in cui si realizza l'esperienza educativa, gli aspetti strutturali del *setting* educativo, come la taglia dei gruppi o le caratteristiche dello spazio fisico, considerandoli fattori basilari per determinare la qualità dell'esperienza educativa.

meno recenti è stato motivo di studio e confronto nell'ambito degli Insegnamenti pedagogici dell'Università di Pavia. Presentando uno strumento di osservazione e analisi dell'esperienza educativa⁶, Bondioli definisce come "pedagogia latente [...] una pedagogia iscritta nella disposizione degli ambienti e degli arredi, nelle modalità di gestione degli incontri e delle attività, nelle *norme* che ne regolano la vita collettiva, nelle pratiche di cura, nelle *routine*, negli eventi e nelle situazioni che ritmano e scandiscono la quotidianità della vita infantile, che non solo ha ricadute sulla vita e la crescita dei bambini, ma che anche contraddistingue in maniera peculiare, idiosincratca, ciascun contesto educativo" (Bondioli, 2000, p. 348).

Volendo riferirsi al già citato tema dello 'spazio', quale importante variabile di contesto (cfr. la nota 5), le *Indicazioni*, pur senza rifarsi esplicitamente al concetto di pedagogia latente, si dimostrano consapevoli di quanto l'organizzazione dell'ambiente scolastico costituisca un ingrediente importante per la qualità dell'offerta formativa, al punto da scrivere nel capitolo dedicato alla scuola dell'infanzia: "La scuola promuove lo star bene e un sereno apprendimento attraverso la cura degli ambienti, la predisposizione degli spazi educativi, la conduzione attenta dell'intera giornata scolastica" (*Indicazioni*, p. 22; capitolo "La scuola dell'infanzia", paragrafo "I bambini, le famiglie, i docenti, l'ambiente di apprendimento"), precisando successivamente che "l'organizzazione degli spazi e dei tempi diventa un elemento di qualità dell'ambiente educativo e pertanto deve essere oggetto di esplicita progettazione e verifica" (ivi, p. 24). Si tratta di affermazioni importanti e condivisibili, ma anche, evidentemente, comuni a tutti gli ordini di scuola. *Il Documento*, però, le inserisce soltanto nel capitolo della scuola dell'infanzia, come se l'aspetto dell'organizzazione e strutturazione dello spazio e la necessità di farne oggetto di progettazione e verifica fossero negli ordini di scuola che seguono un po' meno pregnanti.

Per la verità, le *Indicazioni* non dimenticano di trattare il tema degli spazi anche nei contesti scolastici del primo ciclo d'istruzione (scuola primaria e secondaria di primo grado), ma lo fanno offrendo considerazioni centrate sulle modalità di utilizzo degli spazi medesimi. Infatti, se per la scuola dell'infanzia le *Indicazioni* dicono che lo spazio dovrà essere: "[...] accogliente, caldo, ben curato, orientato dal gusto estetico, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola [...] luogo funzionale e invitante" (*ibidem*), nella scuola del primo ciclo si perdono questi concetti per parlare di "[...] uso flessibile degli spazi, a partire dalla stessa aula scolastica, [...] disponibilità di luoghi attrezzati che facilitino approcci

⁶ Si tratta della "griglia di analisi della giornata educativa". Il dispositivo nasce ad opera di un gruppo di ricercatori facenti capo agli insegnamenti Pedagogici del Dipartimento di Filosofia dell'Università di Pavia (Egle Becchi, Anna Bondioli, Monica Ferrari, Antonio Gariboldi e Paola Livraghi) i quali pubblicano il resoconto di una ricerca svolta dal gruppo stesso nell'anno scolastico 1991-1992, avente come titolo "Coerenza/incoerenza della quotidianità infantile: l'esperienza della scuola dell'infanzia", ricerca finanziata dall'Università di Pavia e diretta da Egle Becchi (cfr. Insegnamenti pedagogici del Dipartimento di Filosofia dell'Università di Pavia, 1993).

operativi alla conoscenza per le scienze, la tecnologia, le lingue comunitarie, la produzione musicale, il teatro, le attività pittoriche, la motricità” (ivi, pp. 36-37; capitolo “La scuola del primo ciclo”, paragrafo “L’ambiente di apprendimento”), aggiungendo che “il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l’apprendimento” (ivi, p. 38).

Come si può vedere, l’idea di spazio scolastico che caratterizza la scuola del primo ciclo all’interno delle *Indicazioni* è, si potrebbe dire, plasticamente diversa dall’idea di spazio della scuola dell’infanzia. Tuttavia, senza nulla togliere all’importanza del richiamo ai concetti di luoghi attrezzati, funzionali ad approcci operativi alla conoscenza, e senza nulla togliere all’idea assai stimolante di riservare all’allestimento di laboratori un peso importante nell’organizzazione degli spazi della scuola del primo ciclo, è lecito domandarsi per quale ragione le *Indicazioni* non abbiano avvertito l’esigenza di riferirsi in modo esplicito anche ai contesti della scuola primaria e secondaria di primo grado come ad ambienti accoglienti, ben curati e orientati al gusto estetico e, soprattutto, ad ambienti oggetto di esplicita progettazione e verifica.

3. Considerazioni finali

Le riflessioni sul tema della continuità (e discontinuità) tra scuola dell’infanzia e primo ciclo d’istruzione proposte nei paragrafi precedenti evocano aspetti di tale argomento che rimandano ad un campo di significati non univoco. Ne deriva che sono differenti le modalità attraverso cui la continuità può essere pensata, se ne può tentare la realizzazione e, questione ineludibile, se ne può apprezzare la qualità⁷.

È utile sottolineare che si possono individuare almeno due dimensioni connesse a tale concetto: una dimensione organizzativa e una più prettamente pedagogica (cfr. Bondioli, Nigito, Savio, 2005, p. 209). La dimensione organizzativa può concepire la continuità come la realizzazione di attività finalizzate a promuovere e a facilitare una maggiore reciproca conoscenza fra i diversi segmenti del sistema scolastico, oppure può riguardare le iniziative atte a favorire lo scambio di informazioni riguardanti gli alunni. Ad esempio, le visite che gli insegnanti dei diversi ordini di scuola si scambiano vicendevolmente, con o senza i gruppi di allievi, appartengono al genere di iniziative che ineriscono alla continuità nella sua dimen-

⁷ Per quanto riguarda il tema della continuità e le sue possibili declinazioni, in riferimento sia ai servizi per l’infanzia sia al rapporto tra questi ultimi e la scuola primaria, si vedano: Bondioli, 1987, 1995, 2005; Bondioli, Nigito, Savio, 2005; Calidoni, 2002; Cardini, 1995; Catarsi, 1991, 1995, 2007; Cesareo, Scurati, 1986; Compagnoni, 1999; Ferrari M., 2011; Ferrari V., 2007; Li-vraghi, 1998, 1999; Nigito, 2005; Savio, 2003 a e b, 2005, 2006.

sione prettamente organizzativa. Alla medesima dimensione appartengono anche le riunioni fra gli insegnanti delle cosiddette classi ponte (ad esempio, gli insegnanti del terzo anno di scuola dell'infanzia e quelli delle classi prime della scuola primaria) programmate ad inizio o fine anno scolastico per scambiarsi le informazioni riguardanti gli alunni, spesso in relazione alla formazione dei nuovi gruppi classe.

La dimensione pedagogica del concetto di "continuità", invece, si concretizza nella messa a punto, tra scuole di grado diverso, di un progetto educativo unitario. In questo senso, essa comporta processi di riflessione e ambiti di intervento che la rendono più impegnativa della dimensione puramente organizzativa. Infatti, come abbiamo visto, definire un progetto educativo unitario tra contesti scolastici appartenenti ad ordini di scuola diversi può significare per i docenti dei differenti ordini confrontarsi in modo paritario sull'intera proposta formativa, destinata ai singoli allievi e ai gruppi. In questa prospettiva, il confronto e la riflessione degli insegnanti possono spaziare su aspetti e temi molteplici ed eterogenei: dalla realizzazione di iniziative atte a rendere armonioso il passaggio dei bambini da un grado di scuola all'altro, alla esplicitazione di un'impostazione pedagogica complessiva comune e, quindi, alla definizione collegiale delle offerte formative da proporre e realizzare insieme, in un progetto educativo coerente ed, appunto, unitario.

In sostanza, anche rimanendo nell'ambito della dimensione puramente pedagogica il tema della continuità non è univocamente trattabile. Infatti, come abbiamo avuto modo di vedere, si può pensare di progettare e realizzare la continuità ponendo l'attenzione su prospettive ed aspetti non prettamente didattici, ovvero su quegli elementi di sfondo, che, come l'organizzazione dello spazio, hanno indubbi effetti sull'esperienza formativa degli allievi. Uno di questi elementi, volendo citare una ulteriore prospettiva di lavoro, che riguarda un nodo delicato nella vita delle istituzioni scolastiche, è costituito, ad esempio, dal tema delle relazioni scuola-famiglia.

Va da sé, che la continuità possa essere declinata e tentata anche su aspetti squisitamente didattici, tenendo conto, come sottolineano le *Indicazioni*, della "[...] specifica identità educativa [...]" delle tre diverse tipologie di scuola (*Indicazioni*, p. 17; capitolo "L'organizzazione del curriculum", paragrafo "Continuità ed unitarietà del curriculum"): la scuola dell'infanzia più marcatamente scuola attiva, dove la filosofica esperienza della 'meraviglia'⁸ assume con maggiore forza un carattere di

⁸ Gli antichi consideravano la meraviglia, o ammirazione, il principio della filosofia. Platone scriveva: "Questa emozione, questa Ammirazione è propria del filosofo; né la filosofia ha altro principio fuori di questo" (Abbagnano, 1971, p. 21); e Aristotele: "In virtù dell' Ammirazione gli uomini cominciarono per la prima volta a filosofare ed anche ora filosofano [...]" (*ibidem*). In età moderna Cartesio espresse il medesimo concetto: "Quando ci si presenta qualche oggetto insolito e che giudichiamo nuovo o diverso da ciò che prima conoscevamo o supponevamo che fosse, questo oggetto fa sì che noi lo ammiriamo e ne restiamo sorpresi; e poiché ciò accade prima che noi sappiamo se l'oggetto ci sia utile o meno, l' Ammirazione mi pare come la prima di tutte le passioni" (ivi, p. 21-22).

primo piano, la scuola del primo ciclo, attenta a valorizzare ancora l'approccio educativo attivo, aperta quindi anch'essa all'esperienza della meraviglia, che tuttavia vi appare meno centrale perché connessa in modo cogente alle dimensioni dell'insegnamento-apprendimento e, soprattutto, della valutazione, orientata a perseguire l'organizzazione del sapere in discipline e a ricercare i rapporti di interdipendenza tra i differenti saperi.

Volendo allora riferirci alla continuità in ambito didattico, è forse il caso di sottolineare come i contenuti sui quali se ne può tentare la realizzazione siano davvero molteplici, tanto da non poterli definire a priori in modo esaustivo. A titolo di esempio, può essere sufficiente sottolineare come riprendere certe esperienze condotte nella scuola dell'infanzia e riproporle nella scuola primaria, adattandole al livello delle conoscenze e competenze dei bambini, possa contribuire a trasmettere ai piccoli allievi il senso di un percorso di crescita e di apprendimento non frammentato, ma appunto unitario e continuo.

Naturalmente, e senza timore di venir meno ad un impegno in direzione della 'continuità', non tutte le attività della scuola primaria potranno e dovranno svilupparsi da medesime attività svolte nella scuola dell'infanzia. La scuola primaria è chiamata in questo senso a proporre ai bambini esperienze completamente nuove; pensiamo, per citare un esempio, alla quasi immediata richiesta di cimentarsi con l'obiettivo dell'apprendere a leggere e a scrivere. Tuttavia, questi aspetti di 'rottura' rispetto all'esperienza precedente, se calati in una prospettiva di percorso formativo in continuità, non si configureranno come esperienze laceranti per i bambini, ma piuttosto contribuiranno a segnare per essi un cambiamento, che potrà essere gradualmente avvertito dai piccoli allievi come un interessante aspetto di innovazione e nel contempo come un indicatore di crescita personale, in sintonia con il progredire del loro livello evolutivo.

Testi citati

- ABBAGNANO N. (1971), *Dizionario di filosofia*, Torino, Unione Tipografico-Editrice Torinese.
- BECCHI E. (2002), Il progetto pedagogico del nido, in A. Bondioli (a cura di), *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior, pp. 63-87.
- BONDIOLI A. (1987), Verso un servizio per la fascia zero-sei: un'esperienza di continuità, in A. Bondioli, S. Mantovani (a cura di), *Manuale critico dell'Asilo Nido*, Milano, FrancoAngeli, pp. 327-344.
- BONDIOLI A. (1991), Un servizio unificato per l'infanzia: l'esperienza di continuità dell'asilo io e della scuola materna di Garlasco, in E. Catarsi (a cura di), *La continuità educativa tra asilo nido e scuola materna*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 135-150.

- BONDIOLI A. (1995), *La continuità nido-materna: proposte di riflessione*, in R. Cardini (a cura di), *La coerenza educativa tra l'asilo nido e scuola materna. Verso un progetto educativo per l'età prescolare*, Bergamo, Edizioni Junior, pp. 121-138.
- BONDIOLI A. (2000), *Riflettere sulla giornata scolastica: uno strumento e un percorso di valutazione formativa*, in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*, Milano, FrancoAngeli, pp. 345-369.
- BONDIOLI A. (2003), *Fare ricerca nella scuola: problemi e metodologie*, in M. Ferrari (a cura di), *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria*, Milano, FrancoAngeli, pp. 21-35.
- BONDIOLI A. (2004), *Valutare*, in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior, pp. 11-58.
- BONDIOLI A., FERRARI M. (a cura di) (2000), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*, Milano, Franco Angeli.
- BONDIOLI A., FERRARI M. (a cura di) (2008), *AVSI AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia. Uno strumento di valutazione e il suo collaudo*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior.
- BONDIOLI A., NIGITO G., SAVIO D. (2005), *Riflettere sulla continuità tra gradi contigui a partire dall'AVSI*, in E. Becchi, A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Scuole allo specchio*, Milano, FrancoAngeli, pp. 207-280.
- CALIDONI P. (a cura di) (2002), *Prendiamoci per mano: tra scuola dell'infanzia e scuola primaria*, Brescia, La Scuola.
- CARDINI R. (a cura di) (1995), *La coerenza educativa tra l'asilo nido e scuola materna. Verso un progetto educativo per l'età prescolare*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior.
- CATARSI E. (a cura di) (1991), *La continuità educativa tra asilo nido e scuola materna*, Firenze, La Nuova Italia.
- CATARSI E. (a cura di) (1995), *Professionalità magistrale e continuità educativa*, Tirrenia (PI), Edizioni del Cerro.
- CATARSI E. (a cura di) (2007), *Orientamento e continuità educativa: un progetto nell'Empolese Valdelsa*, Tirrenia (PI), Edizioni del Cerro.
- CESAREO V., SCURATI C. (1986), *Infanzia e continuità educativa*, Milano, Franco Angeli.
- COMPAGNONI E. (1999), *Formazione degli insegnanti e continuità: un'esperienza condotta a Mantova tra asili nido e scuole comunali dell'infanzia*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior.
- DEVOTO G., OLI G.C. (2011), *Il DEVOTO-OLI Vocabolario della lingua italiana*, Milano, Le Monnier-Mondadori Education.
- DEWEY J. (1933), *Come pensiamo*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1961.

- FERRARI M. (2011), *Indicatori di qualità per una proposta educativa che continua*, in A. Bobbio, T. Grange Sergi (a cura di), *Nidi e scuole dell'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2011, pp. 93-120.
- FERRARI V. (2007), "Elaborare e costruire il DOCES", Università di Pavia, tesi di dottorato di ricerca non pubblicata, a.a. 2006-2007.
- INSEGNAMENTI PEDAGOGICI DEL DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA DELL'UNIVERSITÀ DI PAVIA (a cura di) (1993), *La giornata educativa nella scuola dell'infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior.
- LIVRAGHI P. (1998), "La continuità educativa nel nido", in prima parte, *Bambini*, XIV, n. 10, pp. 32-37.
- LIVRAGHI, P. (1999), "La continuità educativa nel nido", in seconda parte, *Bambini*, XV, n. 1, pp. 21-25.
- NIGITO G. (2005), "Passi verso la costruzione di uno strumento di valutazione per il primo ciclo della scuola elementare in una prospettiva di continuità con la scuola dell'infanzia", Università di Pavia, tesi di dottorato di ricerca non pubblicata, a.a. 2005-2006.
- SAVIO D. (2003a), "Cosa metto nello zaino?", in prima parte, *Bambini*, XIX, n. 5, pp. 10-16.
- SAVIO D. (2003b), "Cosa metto nello zaino?", in seconda parte, *Bambini*, XIX, n. 6, pp. 10-16.
- SAVIO D. (2005), "La continuità educativa 0-6: prima di tutto una questione tra 'grandi'", *Firenze per i bambini e le bambine*, supplemento n. 1 a *Bambini*, XXI, n. 6, pp. 2-3.
- SAVIO D. (2006), "Guardare un po' di più verso il basso", in *Bambini*, XXII, n. 4, pp. 24-28.
- SAVIO D. (2010), *Il gioco e la partecipazione del bambino: una sfida educativa e i suoi nodi*, in A. Bondioli, D. Savio (a cura di), *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*, Bergamo, Edizioni Junior, pp. 205-254.
- XIANG ZP. (2003), *Observational Study of Early Childhood Setting Process: a review of the literature*, in D.P. Weikart, P.P. Olmsted, J. Montie con N. Hayes e M. Ojala, *A World of Preschool Experience – Observation in 15 Countries – IEA/PPP Phase 2*, Ypsilanti, Michigan, High/Scope Press, pp. 15-32.

Aperture

Capitolo 5

Competenze e attività professionali degli insegnanti

Monica Ferrari

Il dibattito sugli aspetti distintivi della professionalità docente, nelle istituzioni educative di ogni ordine e grado, è oggi assai vivace, per una molteplice serie di ragioni dovute alle riflessioni della comunità professionale, degli esperti di settore¹, dei ricercatori e, anche, a mio avviso, al lavoro svolto nei corsi di laurea dedicati e nelle diverse occasioni di formazione post-laurea per questo specifico genere di professionisti, organizzate in seguito al Decreto MURST (di concerto con MPI) del 26 maggio 1998². Tale decreto precisa gli aspetti caratterizzanti del corso di laurea in Scienze della formazione e delle Scuole di Specializzazione all’Insegnamento Secondario, individuando un nuovo profilo dell’insegnante italiano e non solo per la scuola dell’obbligo. Vediamo dunque un passaggio iniziale dell’Allegato A a tale decreto: “Costituisce obiettivo formativo del corso di laurea [in Scienze della formazione primaria] e della scuola [di specializzazione all’insegnamento secondario] il seguente insieme di attitudini e di competenze caratterizzanti il profilo professionale dell’insegnante”.

L’Allegato A precisa, in esordio, la rilevanza di una serie di “attitudini” e “competenze” che si considerano essenziali per lo svolgimento consapevole di una professione.

Se, come credo, “l’esercizio dichiarato di una competenza specialistica acquisita in maniera formale o informale” (cfr. Becchi, Ferrari, 2009) è un aspetto costitutivo della professionalità, il concetto di “competenza” sta necessariamente al centro di qualsiasi riflessione intorno al concetto di professione, di professionalità, di attività professionali. Nella nostra lingua per “competenza” si intende “piena capacità di orientarsi in determinate questioni” (Devoto, Oli, 1971) e pertanto tale termine rimanda al concetto di “capacità”, intesa essenzialmente come “idoneità; possibilità propria di un soggetto di fare qualcosa” (*ibidem*).

Il dibattito sul concetto di competenza³ e sul concetto di capacità è oggi assai va-

¹ Rimando ad esempio alla tesi di dottorato di Armida Sabbatini (2010-2011). Per una riflessione (che ho avuto modo di vedere dopo aver steso queste mie note) anche in senso bibliografico sul tema e, tra l’altro, per una discussione del concetto di competenza docente in ambito europeo cfr. Balduzzi, Manini, 2013.

² Su questi temi Luzzatto, 2001.

³ Circa il concetto di competenza, nell’impossibilità di fare qui riferimento, in poche righe, a una riflessione internazionale al riguardo sui temi della professionalità e della professionalizzazione, rimando a una riflessione di Lorena Milani: “Il termine *competenza* è generalmente riferito alla

sto e non solo in riferimento alla questione della costruzione di una professionalità responsabile e del suo esercizio nel sociale. Non a caso Franco Cambi (2005, p. 46) sottolinea il nodo “competenze, abilità, riflessività”, in relazione alle nuove professionalità educative. Martha C. Nussbaum nel suo libro, dal titolo *Creare capacità*, sostiene che le capacità “sono le risposte alla domanda: cos’è in grado di fare e di essere questa persona? In altre parole esse sono [...] un insieme di opportunità (generalmente correlate) di scegliere e di agire [...] Naturalmente le caratteristiche di una persona (i tratti personali, le capacità intellettuali ed emotive, lo stato di salute e di tonicità del corpo, gli insegnamenti interiorizzati, le capacità di percezione e di movimento sono fortemente rilevanti per le sue ‘capacità combinate’” (Nussbaum, 2011-2012, p. 28). Nussbaum rimanda poi al concetto di capacità combinate, intese come “libertà sostanziali” di un essere umano, forse anche, potremmo aggiungere, un concerto di “attitudini”, intese essenzialmente come disposizioni all’azione.

Il concetto delle competenze necessarie per esercitare, da professionisti, il mestiere dell’insegnante nelle scuole di ogni ordine e grado, inevitabilmente legato al concetto di “attività” distintive e caratterizzanti il sapere esperto, nel suo dispiegarsi nella prassi e i percorsi di identificazione dei singoli e dei gruppi sociali, è stato affrontato in Italia, nel primo decennio del XXI secolo, non solo dal dibattito scientifico di settore⁴, ma anche da una serie di documenti normativi ed è presente nei contratti collettivi nazionali di lavoro del personale operante nelle istituzioni educative dello Stato (cfr. Ferrari, 2003; Franceschini, 2006).

Vediamo allora cosa si dice al riguardo nel testo delle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione* emanate nel 2012 e come tale testo si inserisca in un dibattito assai vivace circa la fisionomia del docente della scuola italiana.

Mi pare di poter affermare che il tema delle competenze è sviluppato, nel testo delle *Indicazioni* del 2012, soprattutto in riferimento agli studenti⁵, ai cittadini e alle singole persone⁶ e viene poi sottolineato, in relazione ai professionisti dell’educazione, a partire da tali riflessioni. Nelle *Finalità generali* e, più specificatamente,

sintesi tra le conoscenze del soggetto in merito al campo di applicazione, la sua biografia e la sua formazione teorica e sul campo, l’esperienza le logiche dell’organizzazione in cui si opera, l’insieme dei reperti di buone pratiche e di metodologie, la rielaborazione creativa e personale del soggetto in situazione (sé professionale) in rapporto con una identità professionale sociale” (Milani, Deluigi, 2010, p. 103). Su questi argomenti cfr. tra l’altro, Ferrari, 2004a.

⁴ Per una riflessione, con particolare riguardo alle scuole dell’infanzia cfr. Bondioli, Ferrari, 2004a. Ed inoltre: Balduzzi, Manini, 2013.

⁵ Nelle *Finalità generali* si specifica che “Con le *Indicazioni nazionali* si intendono fissare gli obiettivi generali, gli obiettivi di apprendimento e i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze dei bambini e dei ragazzi per ciascuna disciplina o campo di esperienza”. Cfr. *Indicazioni*, p. 11.

⁶ Si vedano ad esempio in Ivi le pagine 5 e 13. In riferimento al testo delle *Indicazioni* del 2007 cfr. Manini, 2013.

nel paragrafo *Scuola, Costituzione, Europa*, si afferma che “il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento verso cui tendere il quadro delle competenze-chiave per l’apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell’Unione europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006) che sono: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8) consapevolezza ed espressione culturale”⁷.

Se questo è il fine in vista a cui tendere per costruire nuovi cittadini, più consapevoli, “competerà” allora ai docenti, secondo le *Indicazioni*, “costruire un curriculum” d’istituto capace di promuovere tali competenze grazie ad “attività significative nelle quali gli strumenti e i metodi caratteristici delle discipline si confrontano e si intrecciano tra loro”⁸.

Il paragrafo dedicato ad *Aree disciplinari e discipline* introduce, a mio avviso, il lettore a una prima serie di considerazioni circa le “competenze” dei docenti. Si sottolinea la necessità di un sapere esperto nei professionisti dell’educazione circa il fatto che le discipline sono una “invenzione” della scuola, “separate l’una dall’altra da confini convenzionali che non hanno alcun riscontro con l’unitarietà tipica dei processi di apprendimento”⁹. Nel *Documento* non si menzionano in maniera esplicita alcuni autori di riferimento che, nel corso del Novecento, hanno, se pur diversamente, contribuito a decostruire il termine stesso di “materia” scolastica¹⁰, come si conviene a un “testo”¹¹ normativo, che, tuttavia, non rinuncia a proporre ai suoi lettori una prospettiva di riflessione decisamente innovativa riguardo a tale argomento. Tale modo di leggere i fenomeni educativi nel loro istituzionalizzarsi era del tutto assente nelle *Indicazioni* del 2007, ove si distingueva tra i “campi di esperienza” riferiti alla scuola dell’infanzia e le “discipline e aree disciplinari” riferite alla scuola del primo ciclo. Nel *Documento* del 2012, a seguito della frase sopra ricordata, si afferma invece:

Ogni persona, a scuola come nella vita, impara infatti attingendo liberamente dalla sua esperienza, dalle conoscenze o dalle discipline, elaborandole con un’attività

⁷ cfr. Ivi, pp. 11-12.

⁸ Ivi, p. 16.

⁹ *Ibidem*. Questo passo a mio avviso evoca tanti spunti presenti nella proposta di una scuola “attiva” che mette l’allievo al centro della relazione educativa; in particolare non potendo fare riferimento ad un dibattito pedagogico vastissimo tra Otto e Novecento, a titolo esemplificativo e per brevità, rimando a Maria Montessori cfr. Honegger Fresco, 2000.

¹⁰ Ricordo che circa il tema dell’“invenzione” delle discipline scolastiche un testo di riferimento è anzitutto Chervel, 1998. Di particolare interesse il dibattito oggi presente nella comunità scientifica sulla “storia delle discipline” cfr. anche per un riferimento bibliografico Bianchini, 2010.

¹¹ Sul concetto di “testo”, metafora che sviluppa varie tipologie di comunicazione cfr. Segre, 1985; Marrone, 2010.

continua e autonoma. Oggi inoltre le stesse fondamenta delle discipline sono caratterizzate da un'intrinseca complessità e da vaste aree di connessione che rendono improponibili rigide separazioni¹².

Si vuole sottolineare la “continuità e unitarietà del curriculum”, il valore dell'esperienza, il carattere di complessità dei processi di apprendimento, l'ineludibile intreccio dei saperi che, però, non è caratteristica precipua dell'“oggi” ma, non solo a mio avviso, aspetto intrinseco della conoscenza. Nelle *Indicazioni* si ribadisce, insomma, la necessaria presa di coscienza dei professionisti dell'educazione circa un dibattito che si è sviluppato intorno a tali questioni, se pure non si fa esplicito riferimento ai punti di svolta di tale discussione assai viva nella comunità scientifica. Non si parla, ad esempio, in questo passaggio delle *Indicazioni* del 2012, per usare le parole di Morin, dei “nuovi saperi necessari all'educazione del futuro” (Morin, 1999-2000 e Id., 1999-2001)¹³ e tuttavia ci si muove in una direzione inedita rispetto al testo del 2007: si invitano i professionisti dell'educazione ad aprirsi a nuove consapevolezze sui processi di insegnamento e apprendimento e sul senso stesso delle partizioni dei saperi, frutto di un percorso istituzionale, sociale e culturale che ha condotto ad una data configurazione degli assetti disciplinari.

A partire dalle *Indicazioni* del 2012, è allora possibile attivare percorsi di riflessione pedagogica sulla letteratura di settore ed anche sulla normativa italiana ed europea che orienta verso una maggiore consapevolezza della “storia” delle discipline “scolastiche” e della storia delle istituzioni educative, sottolineando come le agenzie educative extradomestiche per i più piccini, che interessano specialmente nell'ottica di questo mio contributo, siano di fatto le ultime a nascere nei sistemi formativi dell'Occidente¹⁴. Sappiamo che la loro storia si intreccia con quella di una nuova sensibilità per l'infanzia connessa a profondi cambiamenti nell'assetto della società e della famiglia. Tali mutamenti, a loro volta, sono evidentemente inseriti in un reticolo, complesso e ramificato, di questioni sottese a nuovi modi di produzione della ricchezza, sul finire della società di antico regime. L'analisi del divenire del “sentimento dell'infanzia”¹⁵ nella cultura europea può costituirsi, a partire da alcuni spunti presenti nelle *Indica-*

¹² *Indicazioni*, p. 16.

¹³ Il tema della nuova enciclopedia dei saperi per il nuovo millennio e delle nuove “capacità” dei cittadini del mondo è ormai a centro di un dibattito assai vasto anche fuori dall'Europa cfr. Nussbaum, 2011-2012.

¹⁴ Lo afferma anche John Dewey in *Scuola e società* (1915-1982). Su questo stesso argomento cfr. Ferrari, 2012.

¹⁵ La sottolineatura dell'importanza del “sentimento dell'infanzia”, nell'ottica di una più generale riflessione sulla “storia delle mentalità” e degli atteggiamenti collettivi si deve a Philippe Ariès (1960-1968). La sua opera sta all'origine di una serie di studi sulla “storia dell'infanzia” cfr. Becchi, Julia, 1996 anche per un inquadramento del dibattito e per un'analisi critica della letteratura al riguardo.

zioni, come occasione di una discussione sull'oggi, interna al gruppo dei professionisti dell'educazione che operano in un determinato contesto e in una rete di agenzie educative, ma anche aperta alle nuove "figure di famiglia"¹⁶ del nostro presente.

I passi del testo delle *Indicazioni* che sottolineerò, di volta in volta, nella mia analisi sono, insomma, secondo me, importanti perché si costituiscono come fini-in-vista per il lettore. Al tempo stesso, attorno ad essi si aggregano nodi tematici essenziali per chi opera in campo educativo. Credo che tutti questi vari aspetti meritino di essere ripresi e approfonditi in specifiche proposte di lavoro, capaci di tradursi in occasioni di formazione permanente per i docenti, per la comunità professionale a cui appartengono, per i decisori e gli amministratori chiamati a riflettere sul sistema formativo del nostro Paese. Vorrei qui sottolineare alcuni passaggi del *Documento*, collocandoli nell'ambito di una riflessione della comunità scientifica sulle stesse tematiche, per dare un contributo ai molteplici processi di riflessione dei professionisti dell'educazione che possono trarre spunto dal testo preso in esame. Come ogni operazione ermeneutica, anche la mia, necessariamente, risente di un certo orientamento culturale oltre che di una particolare esperienza professionale e si offre, quindi, al vaglio critico dei miei lettori.

1. Il nodo della valutazione

Uno dei primi aspetti delle *Indicazioni* che vorrei analizzare è relativo al tema della valutazione che, come si vedrà, rimanda strettamente alla questione delle competenze affrontate nell'esordio di questo mio contributo perché crucialmente presenti in tutto il *Documento*. Come si dichiara nel paragrafo dedicato ai *traguardi per lo sviluppo delle competenze*, "le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e di scegliere l'itinerario più opportuno"¹⁷, pertanto il problema della *valutazione* del raggiungimento degli "obiettivi di apprendimento" da parte degli allievi sembra essere ineludibile per un docente e viene subito affrontato nel testo delle *Indicazioni* qui preso in esame.

Infatti, nel paragrafo dedicato alla *valutazione*, si afferma:

Agli insegnanti competono la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione, nonché la scelta dei relativi strumenti, nel quadro dei criteri deliberati dagli organi collegiali. Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali devono essere coerenti con gli obiettivi e i traguardi previsti dalle indicazioni e declinati nei curricoli. La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico

¹⁶ Sul tema delle "figure di famiglia", tra ieri e oggi si veda il volume curato da Egle Becchi: cfr. Becchi, 2008.

¹⁷ *Indicazioni*, p. 17.

su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo¹⁸.

Nella sottolineatura del tema della valutazione, come aspetto ineludibile del lavoro del docente e parte integrante della sua attività professionale, il lettore delle *Indicazioni* si trova subito di fronte alla complessità delle questioni inevitabilmente connesse a ogni operazione di *educational evaluation*. La valutazione delle competenze del singolo allievo, se pure orientata in senso formativo, appare qui connessa con gli obiettivi di apprendimento posti dall'istituzione e, più in generale, con altri interlocutori sovraordinati all'istituzione stessa a livello nazionale (il sistema nazionale dell'istruzione) e transnazionale (la realtà europea). Tali questioni sono raccordate, nelle *Indicazioni*, al tema della necessaria autovalutazione della singola istituzione e a una serie di procedure di "verifica", "per svilupparne l'efficacia, anche attraverso dati di rendicontazione sociale o emergenti da valutazioni esterne"¹⁹.

Si precisano poi i compiti del sistema scolastico nazionale di valutazione, chiamato a "rilevare la qualità dell'intero sistema scolastico" e dell'INVALSI, che "rileva e misura gli apprendimenti con riferimento ai traguardi e agli obiettivi previsti dalle *Indicazioni*"²⁰.

Il tema della valutazione e della documentazione dell'attività valutativa viene qui affrontato, se pure in maniera assai concisa, nelle sue implicazioni micro-meso-eso e macrosistemiche. I passaggi sopra ricordati delle *Indicazioni* sottolineano, a mio avviso, la complessità del quadro, già delineato con estrema analiticità da Bronfenbrenner in un suo libro pubblicato nel 1979 e tradotto in italiano nel 1986, che concerne l'"ecologia dello sviluppo umano". Se pure qui non si fa diretto riferimento al lavoro di Bronfenbrenner e non si utilizza il lessico dell'approccio sistemico, come sottolineato anche in un altro contributo di questo stesso volume, nelle *Indicazioni* si parla di molteplici attività valutative che si ritengono importanti per la scuola come istituzione e per gli insegnanti, attività connesse e intersecantesi come una serie di bambole russe, per riprendere la stessa metafora utilizzata dall'autore in questione. Tanto è vero che il paragrafo immediatamente successivo

¹⁸ Ivi, p. 18. Questo passaggio è identico a quello delle *Indicazioni* del 2007 ad eccezione della seguente frase che è stata aggiunta al testo del 2012: "Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali devono essere coerenti con gli obiettivi e i traguardi previsti dalle *Indicazioni* e declinati nei curricoli".

¹⁹ Ecco il passaggio delle *Indicazioni* (cfr. p. 18) a cui si faceva allusione: "Alle singole istituzioni scolastiche spetta, inoltre, la responsabilità dell'autovalutazione, che ha la funzione di introdurre modalità riflessive sull'intera organizzazione dell'offerta educativa e didattica della scuola, per svilupparne l'efficacia, anche attraverso dati di rendicontazione sociale o emergenti da valutazioni esterne".

²⁰ Ivi, p. 18.

delle *Indicazioni* verte sulla questione della *certificazione delle competenze*, mostrando, così, la connessione tra la valutazione che “accompagna i percorsi curricolari” del singolo, dell’istituzione e del sistema scolastico nel suo complesso, posto in relazione con una comunità internazionale più vasta.

In questo paragrafo dedicato alla valutazione, non si discutono, però, nel dettaglio, a mio avviso, tutti gli aspetti che si intersecano e che rimandano l’uno all’altro nelle politiche della valutazione in relazione ai diversi livelli sistemici evocati: il gruppo classe, la scuola con i suoi organismi collegiali, il sistema scolastico nazionale. Il problema della valutazione, intesa in senso educativo, a livello del singolo allievo, del gruppo in cui è implicato in una scuola che si vuole “per tutti”, nelle relazioni con la famiglia e i contesti in cui si strutturano i curricoli non istituzionalizzati delle persone e con una società che si dà un dato sistema formativo, è, come è noto, assai complesso e inevitabilmente correlato a questioni politiche, cioè all’idea di cittadino che si ha in mente. Si tratta di linee di intersezione tra problematiche affini, ma assai differenti proprio perché sono chiamati in causa, come si diceva, una pluralità di livelli sistemici (micro-meso-eso e macro) (cfr. Bronfenbrenner, 1979-1986). Si tratta anche di diversi “oggetti” e problemi della valutazione educativa²¹, che implicano l’uso di strumenti e il ricorso ad approcci e strategie spesso assai divergenti. Penso alla complessa questione della valutazione dei percorsi degli allievi, delle competenze effettivamente raggiunte grazie alle agenzie educative frequentate (e non in base ad un curriculum latente implicito)²², oltre che all’autovalutazione della scuola e dell’istituto²³, alla “rendicontazione sociale” e alla valutazione esterna: tutti aspetti ai quali si accenna nelle *Indicazioni*, in un paragrafo dedicato a queste tematiche che forse meriterebbe di essere integrato e approfondito.

Una vasta letteratura internazionale, sviluppatasi soprattutto nel corso del Novecento quanto alla docimologia, intesa come “scienza della valutazione del profitto”²⁴, e, poi, in riferimento ad altre questioni, cioè alla valutazione della qualità dei contesti educativi, nella seconda metà del Novecento²⁵, ci ha aiutato a comprendere che il tema della valutazione è di per sé assai complicato e delicato.

E questo non solo perché assegnare un giudizio circa “il valore, il merito la significatività di una qualche entità”, come afferma Scriven in un suo saggio sulla

²¹ Sulla complessità dell’operatività valutativa cfr. Bondioli, 2004; Bondioli, Ferrari, 2000.

²² Sul tema del “curriculum latente” di ciascuno di noi che influenza le relazioni tra le persone e che, tuttavia, si struttura sulla base di tali influenze cfr. Strodtbeck, 1964-1995.

²³ Per una riflessione sul tema della valutazione e dell’autovalutazione nel contesto di un’analisi della qualità organizzativa e gestionale della scuola e per una bibliografia, si rimanda ad alcuni spunti presenti nel volume a cura di Ferrari e Pitturelli, 2008.

²⁴ Per una presentazione della docimologia cfr. Domenici, 1998; Vertecchi, 2003.

²⁵ Circa questi aspetti e per una bibliografia cfr. Bondioli, Ferrari, 2000; Bondioli, Ferrari, 2004a e 2004b; Ferrari, Pitturelli, 2008; Ferrari, Ledda, 2012.

“natura” dell’*educational evaluation* (2000, p. 39), è un’operazione “connaturata” a ogni individuo, caratteristica di ogni relazione sociale nella comunità umana e tuttavia per lo più determinata da criteri impliciti ove non è diffuso un “sapere esperto” della valutazione, ma perché essa concerne diversi tipi di “fenomeni”, come si evince anche dalla lettura di questo passo delle *Indicazioni* del 2012. Nel passo delle *Indicazioni* sopra citato, concernente la questione della valutazione, si accenna, infatti, alla valutazione del percorso del singolo individuo, alla valutazione dell’istituzione, al proprio interno e nel quadro più ampio del sistema formativo che la ricomprende. Come a dire che compete alla scuola e ai suoi docenti un sapere esperto della valutazione degli apprendimenti, del percorso curricolare, dei traguardi raggiunti dal singolo allievo, ma anche della valutazione del contesto educativo, almeno in due ambiti: interno e nel confronto con l’esterno. Nelle *Indicazioni* (p. 18) si assegna poi all’INVALSI il compito della promozione di una “cultura della valutazione che scoraggi qualunque forma di addestramento finalizzata all’esclusivo superamento delle prove”.

Tale passaggio delle *Indicazioni*, del tutto inedito rispetto al testo del 2007, mostra la consapevolezza degli estensori del documento circa il fatto che la valutazione (del profitto, del contesto e del sistema) è un potente dispositivo pedagogico e politico che orienta la formazione dei cittadini. E tuttavia a mio parere non sarebbe inopportuno in questa sede un ulteriore approfondimento su queste tematiche.

Sulla questione delle valenze “dispositive” della valutazione, sul fatto che i processi e gli strumenti di valutazione dei singoli individui, dei gruppi e dei sistemi formativi orientano i processi di insegnamento/apprendimento, resta, secondo me, un importante riferimento quanto scriveva Claude Th  lot alla fine del secolo scorso, riflettendo sulle modalit   di lavoro del servizio nazionale di valutazione del suo Paese, la Francia (Th  lot, 2000). Ricordo che discutendo, nel 1994, soprattutto delle “valutazioni diagnostiche di massa”, Th  lot affermava: “la valutazione contribuisce alla regolazione del sistema educativo” (ivi, p. 173). Egli specificava che tali operativit   valutative possono “essere uno strumento per reperire i problemi e dunque una fonte di miglioramento” (*Ibidem*), ma nel quadro di una “cultura della valutazione”, “vale a dire l’emergere di un atteggiamento mentale, di abitudini, anche di riflessi grazie ai quali venga valutata regolarmente la situazione in atto e le azioni portate avanti per modificarle di conseguenza, se necessario” (ivi, p. 185). Inoltre, a parere di Th  lot, la “cultura della valutazione” dovrebbe aiutare i decisori, a diversi livelli, a porre l’accento sul ruolo “strumentale” della valutazione e, aggiungerei, sulla necessaria valutazione della valutazione.

Pi   in generale, potremmo allora dire che la valutazione della scuola nel suo complesso (*evaluation* del profitto, del contesto e di sistema, forse anche dei “traguardi” e delle competenze, certamente delle professionalit  ) costituisce uno dei pi   potenti “congegni pedagogici”. In tali “congegni”, intesi come singoli elementi e reti di elementi interconnessi, si esplica un programma d’azione (Ferrari, 2011), capace di orientare le condotte e i comportamenti delle persone, dentro e fuori dalle

singole istituzioni educative. Per riprendere alcuni spunti delle analisi di Michel Foucault sui processi disciplinari di soggettivazione²⁶, potremmo dire che si tratta di un vero e proprio “dispositivo” disciplinare e di controllo, di cui è necessario conoscere le potenzialità in termini di “fabbricazione” degli individui e dei gruppi, degli atteggiamenti e dei costumi collettivi.

Se pure in maniera non del tutto esplicita relativamente a certi passaggi (ad esempio riguardo al tema della valutazione di “secondo livello”, di una “valutazione della valutazione”), emerge nelle *Indicazioni* la necessità di una “cultura della valutazione” come competenza specialistica e professionale degli insegnanti. Tale competenza li renderebbe, secondo il documento, capaci di “orientarsi” nella questione della valutazione, nella complessità di un nodo cruciale per la qualità dei processi formativi che concernono i singoli individui a livello microsistemico e l’intero sistema formativo a un tempo. Il compito di promozione della “cultura della valutazione” sembrerebbe venir affidato soprattutto, nelle *Indicazioni*, all’INVALSI.

La scuola dell’infanzia, al centro della mia riflessione in questo contributo, non è direttamente interessata dalla questione della “certificazione delle competenze” e pertanto si pone piuttosto, in questo caso particolare, il tema del “traguardi per lo sviluppo” di una competenza peculiare in relazione a specifici “campi di esperienza” presentati nel dettaglio nelle *Indicazioni* del 2012 (il sé e l’altro; il corpo e il movimento; immagini, suoni e colori; i discorsi e le parole; la conoscenza del mondo)²⁷. Tuttavia la scuola dell’infanzia viene collocata chiaramente nelle *Indicazioni* all’interno di un percorso di *educational evaluation* sia relativamente agli apprendimenti dei bambini, sia per quanto concerne la valutazione interna ed esterna dei contesti educativi.

Nelle *Indicazioni* si sottolinea con forza, a mio parere, che i docenti hanno grosse responsabilità al riguardo sia come membri di una istituzione chiamata ad autovalutarsi e ad essere valutata sia come singoli individui: gli insegnanti vengono definiti, infatti, nel paragrafo che li concerne più direttamente, un “indispensabile fattore di qualità per la costruzione di un ambiente educativo, accogliente, sicuro, ben organizzato...”²⁸. In tale affermazione si evidenzia, nel *Documento* qui esaminato, a mio avviso, tutta la complessità della questione della valutazione della qualità dei contesti educativi e non solo nella scuola dell’infanzia. Dal testo delle *Indicazioni* qui analizzato possiamo evincere che la qualità della scuola è determinata da una pluralità di aspetti afferenti a diversi livelli sistemici, tra loro concatenati e

²⁶ Su questi aspetti si rimanda soprattutto a *Sorvegliare e punire* cfr. Foucault, 1975-1976. Si veda anche Agamben, 2006; Deleuze, 1989-2010.

²⁷ Alcuni di tali campi d’esperienza (e precisamente: il sé e l’altro, il corpo e il movimento, i discorsi e le parole) erano già presenti, in quanto categorie di riferimento, nei *Nuovi Orientamenti* del 1991, a cui si aggiungevano lo spazio, l’ordine e la misura; le cose, il tempo e la natura; messaggi, forme e media.

²⁸ *Indicazioni*, p. 23.

interconnessi, di cui i docenti sono solo uno dei fattori. Ma come si accresce allora, secondo le *Indicazioni*, la professionalità docente circa la cultura della valutazione e in senso complessivo?

2. La professionalità docente

Se nelle *Indicazioni* i docenti nella scuola dell'infanzia sono visti come “un fattore di qualità”, è perché (nel paragrafo ad essi dedicato)²⁹ si auspica che essi siano “motivati, preparati, attenti alle specificità dei bambini e dei gruppi di cui si prendono cura”³⁰. Il *prendersi cura* è allora aspetto costitutivo della professionalità docente nella scuola dell'infanzia, secondo le *Indicazioni* del 2012, e tale specifico compito richiesto ai docenti sembrerebbe doversi tradurre, sempre secondo il *Documento*, in uno “stile educativo”, in un modo di relazionarsi ai bambini, ai genitori, a tutti gli attori sociali di una comunità³¹.

In tale passaggio delle *Indicazioni* sono presenti, in estrema sintesi, come peraltro, a mio parere, in tutto il *Documento*, questioni di assai ampio respiro.

Vorrei soffermarmi un momento su questi temi, qui solo accennati al lettore, in un *Documento* che necessariamente “indica”, appunto, delle piste da seguire, in maniera non prescrittiva.

Il tema dello “stile educativo” è assai controverso nella letteratura pedagogica³². Il termine “stile” è senza dubbio di difficile definizione³³, ma è certamente connesso, anche nella sua origine etimologica nella nostra lingua, a peculiarità individuali capaci di lasciare un segno nella prassi, come lo *stilus* su di un dato supporto materiale. Il termine, diffuso nel lessico scolastico, pone l'accento su di un aspetto della professionalità docente difficile da scomporre nelle sue caratteristiche costitutive, certo orientato, nel suo definirsi nella specificità della vita quotidiana e nell'esperienza individuale del singolo docente, da “credenze” e da esperienze pregresse, anche relative al passato di allievo di ciascuno di noi³⁴. La letteratura sulla gestione

²⁹ E nuovamente inserito, in quanto non era presente nel testo delle *Indicazioni* del 2007.

³⁰ *Indicazioni*, p. 23.

³¹ Nelle *Indicazioni* si legge infatti (p. 23): “Lo stile educativo dei docenti si ispira a criteri di ascolto, accompagnamento, interazione partecipata, mediazione comunicativa, con una continua capacità di osservazione del bambino, di presa in carico del suo “mondo”, di lettura delle sue scoperte, di sostegno e incoraggiamento all'evoluzione dei suoi apprendimenti verso forme di conoscenza sempre più autonome e consapevoli”.

³² Lo sottolinea con chiarezza Cardarelli, 1999.

³³ Si veda al riguardo la voce dell'*Enciclopedia Einaudi*.

³⁴ Preziose analisi al riguardo sono presenti in una pluralità di studi. Si rimanda qui soltanto a Gordon, 1974-1991; Zambelli, Cherubini, 1999; Salzberger-Wittenberg, Williams Polacco, Osborne, 1983-1993.

dei gruppi e dei gruppi classe oltre che sul comportamento verbale e non verbale, dell'insegnante, sviluppatasi soprattutto nella seconda metà del Novecento, ha cercato di elaborare una serie di categorie che rendessero possibile una riflessione condivisa a livello intersoggettivo sulle peculiarità delle situazioni comunicative nei gruppi in apprendimento³⁵. Vorrei ricordare che ci si è chiesti cosa "faccia" l'insegnante quando comunica con il gruppo di allievi che gli sono affidati. La letteratura pedagogica da Hughes a De Landsheere ha dapprima cercato di analizzare il "comportamento" comunicativo del docente³⁶, mentre Donald A. Schön rifletteva, negli anni Ottanta del Novecento, sulle "mosse" che, in particolare a livello di comportamento verbale, faceva il professionista esperto per formare il novizio, a partire da protocolli conversazionali. Soprattutto l'osservazione sistematica delle situazioni educative nella quotidianità³⁷, intese come occasioni sociali di volta in volta diverse, eventi irripetibili alimentati da circuiti comunicativi a carattere ricorsivo, sembra aiutare nell'analisi di quanto accade ogni giorno a scuola, rendendo così possibile una "riflessione" sul fare condivisa e partecipata. Come a dire che la partecipazione a esperienze di ricerca sul proprio fare nella quotidianità può contribuire a offrire all'insegnante occasioni di coscientizzazione, circa l'esercizio di una professionalità esperta. L'osservazione sistematica di altri docenti in situazione, grazie a documenti narrativi che si costituiscano come base per uno scambio intersoggettivo³⁸, può attivare un gioco di specchi utile a riflettere sul fare, cioè per dirla con Dewey³⁹, a "ripiegarsi" mentalmente, a rivedere il proprio fare come una serie di problemi, alla luce di attente considerazioni. Anche il confronto con coloro che hanno osservato, sistematicamente e con metodo, quel singolo insegnante può far sì che, vedendosi negli occhi di un altro, grazie ad una serie di dispositivi pedagogici, quali ad esempio un protocollo osservativo redatto con modalità scientifiche di approccio e capace di tradurre in un "testo" una serie di occasioni sociali, il docente cresca in consapevolezza circa la propria pratica didattica⁴⁰.

Ciò non risolve, però, come dicevo, il problema dell'analisi dello "stile educativo" di un singolo individuo, quanto, piuttosto, aiuta a meglio comprendere le circostanze dell'agire educativo nel suo esplicitarsi in date situazioni concrete.

Ma riprendiamo l'analisi di alcuni passaggi delle *Indicazioni*. Lo "stile edu-

³⁵ Al riguardo Zambelli, Cherubini, 1999; Cardarello, 1999.

³⁶ Per un'analisi al riguardo cfr. Ferrari, 2003.

³⁷ Su questi temi e per la discussione di una specifica metodologia di analisi di situazioni educative si veda a mero titolo esemplificativo: Bondioli, 2000 e 2007; Ferrari, 2003 e 2006.

³⁸ Sulla restituzione dei protocolli osservativi come attività del professionista dell'educazione cfr. Ferrari, 2004b.

³⁹ In questo caso mi riferisco soprattutto a *Come pensiamo*. Cfr. Gusmini, 2004.

⁴⁰ Sulla complessità delle relazioni speculari relative a una presa di coscienza circa la propria professionalità cfr. Ferrari, 2011.

cativo” di un docente si deve ispirare, secondo le *Indicazioni*, “a criteri di ascolto, accompagnamento, interazione partecipata, mediazione comunicativa, con una continua capacità di osservazione del bambino, di presa in carico del suo “mondo”, di lettura delle sue scoperte, di sostegno e di incoraggiamento all’evoluzione dei suoi apprendimenti verso forme di conoscenza sempre più autonome e consapevoli”. Esso si coniuga, pertanto, con la questione delle “capacità” di fare e di essere, con una “idoneità” professionale che sappiamo essere assai difficile da costruire.

Prendiamo il caso della “continua capacità di osservazione del bambino”, qui auspicata, in sintonia con una vasta letteratura al riguardo non illustrata per ovvie ragioni in un documento normativo. Si tratta senza dubbio di una competenza (o capacità?) essenziale per un docente. Lo sottolineano anche una serie di strumenti di valutazione formativa della qualità dei contesti educativi che assegnano alle “attività professionali” degli insegnanti un ruolo centrale in un contesto educativo di qualità⁴¹.

Vediamo ora quali possono essere, secondo le *Indicazioni*, in riferimento alla scuola dell’infanzia, le occasioni e le circostanze atte a promuovere, nell’esperienza quotidiana e nel concreto, nei docenti (in quanto singoli professionisti e in quanto membri di organismi collegiali) tali competenze e tali capacità, proprie delle attività professionali, anche di quelle attività osservative di cui sopra si diceva.

Le *Indicazioni* (p. 23) recitano al riguardo:

La professionalità docente si arricchisce attraverso il lavoro collaborativo, la formazione continua in servizio, la riflessione sulla pratica didattica, il rapporto adulto con i saperi e la cultura. La costruzione di una comunità professionale ricca di relazioni, orientata all’innovazione e alla condivisione di conoscenze, è stimolata dalla funzione di leadership educativa della dirigenza e dalla presenza di forma di coordinamento pedagogico.

La costruzione di occasioni di condivisione partecipata di esperienze riflessive⁴² sembra essere, nelle *Indicazioni*, in coerenza con quanto sottolineato dalla lettera-

⁴¹ Penso, a mero titolo esemplificativo e in riferimento a un percorso di riflessione personale, all’A-VSI (AutoValutazione della Scuola dell’Infanzia), cfr. Bondioli con Becchi, Ferrari, Gariboldi e Savio, 2001 e Bondioli, Ferrari, 2008). Penso anche al SASI-S (Strumento di Autovalutazione della Scuola Infanzia-Secondaria): cfr. Ferrari, Pitturelli, 2008. Più in generale, nella letteratura internazionale sul tema della valutazione educativa di contesto (cfr. per una bibliografia ad esempio, senza pretesa di esaustività: Bondioli, Ferrari, 2000; Ferrari, Pitturelli, 2008; per una analisi ragionata, in riferimento alla scuola dell’infanzia cfr. Ferrari, 2001) e nel peculiare approccio di valutazione formativa, messo a punto da alcuni ricercatori pavesi (cfr. ad. es. Bondioli, Ferrari, 2004b) facenti capo agli Insegnamenti pedagogici della Facoltà di Lettere e Filosofia dell’Università di Pavia (ora Dipartimento di Studi Umanistici), l’osservazione è una ineludibile attività professionale del docente.

⁴² Il tema delle esperienze riflessive come aspetto costitutivo della crescita professionale è stato incentivato a livello internazionale dagli studi di Schön (1983-1993; 1987-2006). Al riguardo cfr. Ferrari, 2003; Striano, 2001 e 2011.

tura di settore⁴³, un aspetto essenziale per la crescita della professionalità docente. Il ruolo del dirigente e/o del coordinatore pedagogico viene sottolineato, a garanzia di una qualità nella formazione continua dell'insegnante e nella "costruzione di una comunità professionale" capace di confrontarsi al proprio interno e di interessare importanti relazioni con altre agenzie formative.

Tuttavia, leggendo questo passo delle *Indicazioni*, ci si domanda se il mondo della ricerca sia considerato un interlocutore costante nella costruzione di tale comunità professionale ove la progettualità appare essere una importante competenza da incentivare.

Si ribadisce, infatti, che "la progettualità si esplica nella capacità di dare senso e intenzionalità all'intreccio di spazi, tempi, routine e attività, promuovendo un coerente contesto educativo..."⁴⁴. Si tratta di un contesto educativo capace di accogliere, ove gli insegnanti "svolgono una funzione di mediazione e facilitazione e, nel fare propria la ricerca dei bambini, li aiutano a pensare..."⁴⁵.

La ricerca infantile appare, nel testo delle *Indicazioni*, legata al complesso processo di apprendimento e di significazione del mondo di ciascun bambino. Per gli insegnanti, si indica la necessità di molteplici competenze nel campo dell'osservazione del singolo bambino e del gruppo, della documentazione dei "percorsi di formazione", in sintonia con un'attività di valutazione che "risponde a una funzione di carattere formativo"⁴⁶. Nelle *Indicazioni* la scuola dell'infanzia è vista come "spazio di incontro e dialogo"⁴⁷ tra tutti gli attori sociali ed inoltre "di approfondimento culturale e di reciproca formazione tra genitori e insegnanti"⁴⁸. Vengono tuttavia lasciate sullo sfondo, almeno a mio parere, in questa sezione delle *Indicazioni* esplicitamente dedicata alla scuola dell'infanzia, le occasioni formative per i docenti (e per tutti gli attori sociali che hanno a che fare con l'istituzione, genitori compresi) ove si abbia a che fare con il mondo della ricerca e della professionalizzazione continua degli adulti posto necessariamente fuori dalla scuola, se pure tale "mondo" lavora per la scuola e con la scuola in molteplici occasioni, oggi rideterminate anche dall'esistenza del corso di laurea in scienze della formazione primaria, dalla nascita di diverse occasioni di formazione post-laurea. Credo che si possa affermare che esiste oggi una vasta comunità scientifica che studia, al di là delle barriere di settore, il mondo dell'infanzia e per l'infanzia⁴⁹ nei contesti educativi domestici

⁴³ Per una riflessione su questi temi, anche sulla base di esperienze di ricerca formazione, cfr. Bondioli, Savio, 2010.

⁴⁴ *Indicazioni*, p. 23.

⁴⁵ *Ivi*, p. 24.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ *Ivi*, p. 25. Segnalo che il tema viene ampiamente trattato in un testo di Franco Cambi, che apre una prospettiva di analisi interculturale della scuola cfr. Cambi, 2006.

⁴⁸ *Indicazioni*, p. 25.

⁴⁹ Tra i vari temi oggi al centro del dibattito di settore a livello internazionale che trovano riscon-

ed extradomestici⁵⁰, oltre che una crescente serie di riflessioni sulla professionalità docente *long-life*. Ma non basta. Sono assai diffuse, non solo in Italia, le esperienze di analisi partecipata dei contesti educativi per l'infanzia che coinvolgono i diversi *stakeholders*, i diversi attori sociali portatori di interesse: ricercatori ed esperti, coordinatori pedagogici e dirigenti, insegnanti, famiglie.

3. Dalla scuola al mondo, dal mondo alla scuola

È nella parte introduttiva del testo delle *Indicazioni* che ritroviamo l'attenzione a quei passaggi che portano fuori dalla scuola, verso altri ambienti e livelli sistemici ad essa inevitabilmente interconnessi, oltre che verso altri ambienti in cui non si "fa" scuola eppure di scuola si tratta anche al fine di riflettere pedagogicamente sui costumi e sulle pratiche dell'educare. Forse anche al fine di "dire la pratica", operazione che, come ci ricorda di recente Luigina Mortari (2010), è essenziale per i professionisti dell'educazione⁵¹ e, più in generale, come emerge anche da una recente analisi della storia "pedagogica" di certe professioni, per tutte le professioni⁵².

Nell'introduzione all'intero documento, dal titolo *Cultura, scuola persona*⁵³, si colloca la scuola in un "nuovo scenario" proprio perché "l'orizzonte territoriale" si dilata verso nuove prospettive di cittadinanza, dal locale al globale. E si dice esplicitamente, introducendo non pochi elementi di novità rispetto al testo del 2007: "Il fare scuola oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi

tro in un lessico largamente diffuso tra gli operatori e in documenti normativi ricordo quello dei "diritti dell'infanzia" cfr. anche per una bibliografia Macinai, 2006; Naya, Dávila, 2006; Bobbio, 2007; o il tema della cultura dell'infanzia e per l'infanzia (per una riflessione e una bibliografia cfr. Schmidt, 2006; Becchi, Ferrari, 2007).

⁵⁰ Penso al riguardo, a mero titolo esemplificativo, agli studi di Bruner (1996-1997) e di Corsaro (1997-2003) e rimando al testo di Hengst e Zeiher (2004) per una riflessione in tema di sociologia dell'infanzia.

⁵¹ Sul tema del dire di sé rimando ai numerosi studi di Duccio Demetrio al riguardo; un intero numero di "Quaderno di comunicazione" (10, 2009), è dedicato al tema del dire di sé. Sulla complessità delle professioni educative cfr. Cambi, Catarsi, Colicchi, Fratini, Muzi, 2003.

⁵² Ci si riferisce qui nuovamente al lavoro di Schön. Per una storia pedagogica delle professioni cfr. Becchi, Ferrari, 2009.

⁵³ È forse opportuno sottolineare che il paragrafo era già presente nelle *Indicazioni* del 2007. Ecco lo schema delle *Indicazioni* del 2007: Cultura scuola persona (la scuola nel nuovo scenario, centralità della persona, per una nuova cittadinanza, per un nuovo umanesimo); l'organizzazione del curricolo (campi di esperienza, discipline e aree disciplinari, traguardi per lo sviluppo delle competenze, obiettivi di apprendimento, valutazione), la scuola dell'infanzia (i bambini, le famiglie, l'ambiente di apprendimento; i campi di esperienza (il sé e l'altro, il corpo e il movimento, linguaggio, creatività, espressione, i discorsi e le parole, la conoscenza del mondo). Si passa poi alla scuola del primo ciclo.

di apprendimento con un'opera quotidiana di guida...⁵⁴. Di tale complessità si trova traccia in molti altri passaggi del *Documento* del 2012, anzitutto perché “il paesaggio educativo è diventato estremamente complesso...”⁵⁵. Nel continuo mutamento delle “forme della socialità” e dello stile del vivere a cui si fa allusione nelle *Indicazioni*, non è irrilevante, come infatti si afferma poco oltre, la nascita di nuovi sistemi di diffusione delle informazioni e l'emergere di nuove tecnologie che influenzano le modalità di espressione delle differenti agenzie educative, formali e informali.

Nel *Documento* si sottolinea l'importanza dei cambiamenti intervenuti nel “mondo del lavoro”; si tratta di una serie di mutamenti che incide sul modo di “fare scuola”, sulla didattica, orientando inevitabilmente verso nuove capacità, tra cui si cita, nel documento in questione, quella di “riorganizzare e reinventare i propri saperi, le proprie competenze e persino il proprio stesso lavoro”⁵⁶. Riprendendo, se pur implicitamente, le idee di Edgar Morin, la capacità di “affrontare l'incertezza” viene sottolineata nelle *Indicazioni* come uno degli esiti auspicati del percorso formativo di un nuovo cittadino, consapevole della complessità di un mondo intrinsecamente multiculturale ed eterogeneo, capace di muoversi verso “un nuovo umanesimo”, come già si diceva nelle *Indicazioni* del 2007, ove la diversità diviene un valore aggiunto della comunità⁵⁷.

Al sistema educativo di una Nazione come l'Italia viene chiesto, nel 2012, come già nel 2007, di “formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale”⁵⁸.

Dietro la parte introduttiva delle *Indicazioni* del 2012 sta un'ampia riflessione culturale, già esplicitata nel *Documento* del 2007 e ancora *in fieri* in un testo che si definisce “aperto”, sul senso stesso del fare scuola in una Nazione democratica del nuovo millennio, quale l'Italia vuole essere nei suoi documenti normativi.

4. Un nuovo professionista dell'educazione

Ed è in questi passaggi iniziali che va ricercata, tra le righe delle *Indicazioni*, la fisionomia auspicata di un nuovo professionista dell'educazione, capace di superare una metodologia qui definita “trasmissiva” e di porsi piuttosto come “facilitatore” di una serie di occasioni di confronto critico e costruttivo tra gli allievi, tra la scuola e la famiglia, tra la scuola e un più vasto mondo che la ricomprende e di cui pure

⁵⁴ *Indicazioni*, p. 5.

⁵⁵ *Ivi*, p. 4.

⁵⁶ *Ivi*, p. 5.

⁵⁷ *Ivi*, p. 9.

⁵⁸ *Ivi*, p. 8.

la comunità educativa è, a sua volta, espressione. Ai docenti viene chiesto, infatti, di definire “le loro proposte in una relazione costante con i bisogni fondamentali e i desideri dei bambini e degli adolescenti”⁵⁹. Torna, in questo passo, l’accenno al tema della progettualità, che viene avvertita dal lettore delle *Indicazioni*, come attività professionale precipua dei docenti⁶⁰.

Vediamo allora quali sembrerebbero essere le specifiche prerogative professionali dei docenti secondo tale testo.

Ove si discute della *centralità della persona*, si dice che “è importante che i docenti definiscano le loro proposte in una relazione costante con i bisogni fondamentali e i desideri dei bambini e degli adolescenti”⁶¹.

Ove si parla di una *nuova cittadinanza* auspicata, si sottolinea che i docenti e dirigenti sembrerebbero condividere, nell’ottica dell’autonomia, un crescente processo di “responsabilizzazione”.

Ove si discute dell’*organizzazione del curricolo*, ai docenti viene chiesto di “individuare le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee, con attenzione alle integrazioni fra le discipline e alla loro possibile aggregazione in aree...”⁶².

Ove si discute di *aree disciplinari e discipline* si afferma: “I docenti, in stretta collaborazione, promuovono attività significative nelle quali gli strumenti e i metodi caratteristici delle discipline si confrontano e si intrecciano tra loro...”⁶³, mentre i *traguardi per lo sviluppo delle competenze* sono “riferimenti ineludibili per gli insegnanti”, perché “indicano piste culturali e didattiche da percorrere”⁶⁴.

I docenti utilizzano poi gli *obiettivi di apprendimento* “nella loro attività di progettazione didattica, con attenzione alle condizioni di contesto, didattiche e organizzative mirando ad un insegnamento ricco ed efficace”⁶⁵.

Si afferma poi che, come si è visto, “agli insegnanti competono la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione, nonché la scelta dei relativi strumenti, nel quadro dei criteri deliberati dagli organi collegiali”⁶⁶. Sempre in questo ambito, ai docenti viene attribuito un ruolo essenziale nella “riflessione” valutativa interna ed esterna.

⁵⁹ Ivi, p. 7.

⁶⁰ Sulla progettualità come operatività esperta del docente rinvio ad alcuni strumenti di valutazione della qualità della scuola cfr. solo ad esempio, Ferrari, Pitturelli, 2008. Sul progetto pedagogico e sulla sua valutazione cfr. Bondioli, 2002.

⁶¹ *Indicazioni*, p. 7.

⁶² Ivi, p. 16.

⁶³ *Ibidem*.

⁶⁴ Ivi, p. 17.

⁶⁵ Ivi, p. 18.

⁶⁶ *Ibidem*.

I docenti fanno parte, secondo le *Indicazioni*, di una “comunità professionale”⁶⁷. Se ne discute in un paragrafo intitolato *Comunità educativa, comunità professionale, cittadinanza* ove si afferma che “valorizzando la libertà, l’iniziativa e la collaborazione di tutti, [la comunità professionale] si impegna a riconoscere al proprio interno le differenti capacità, sensibilità e competenze, a farle agire in sinergia, a negoziare in modo proficuo la diversità e gli eventuali conflitti per costruire un progetto di scuola partendo dalle Indicazioni nazionali”⁶⁸. E si aggiunge: “questo processo richiede attività di studio, di formazione e di ricerca da parte di tutti gli operatori scolastici ed in primo luogo da parte dei docenti”⁶⁹.

Le attività e le prerogative professionali qui esposte interessano allora tutti i professionisti dell’educazione, secondo le *Indicazioni*. Gli insegnanti sono chiamati a crescere e responsabilizzarsi circa il proprio lavoro individuale e di gruppo, nella comunità professionale a cui appartengono, a studiare e a fare ricerca in un’ottica che assegna centralità alla riflessione sulla pratica. Le responsabilità di cui si parla nel *Documento* sono relative alle scelte didattiche e ad una progettazione mirata, sensibile al contesto e capace di valorizzare il singolo individuo.

Nel caso specifico della *scuola dell’infanzia*, ai docenti viene dedicato, come già si diceva, un paragrafo. Emergono qui elementi assai utili rispetto al compito che mi ero proposta e cioè quello di analizzare la fisionomia del professionista dell’educazione, affrontata nelle *Indicazioni* in ottica deontica, come si conviene ad un documento normativo e programmatico, se pure inteso in senso non prescrittivo. Vi si dice che i docenti “si prendono cura” dei bambini; gli insegnanti sarebbero “un fattore di qualità” e la loro auspicata motivazione intrinseca si esplicherebbe in uno “stile educativo”, “che si ispira a criteri di ascolto, accompagnamento, interazione partecipata, mediazione comunicativa”, cui si connetterebbe “una continua capacità di osservazione del bambino, di presa in carico del suo “mondo”, di lettura delle sue scoperte, di sostegno e incoraggiamento all’evoluzione dei suoi apprendimenti...”⁷⁰.

Il testo delle *Indicazioni* del 2012 riprende e sviluppa spunti presenti nei *Nuovi Orientamenti* del 1991 e nelle *Indicazioni* del 2007, rimeditandoli alla luce di un vasto processo di discussione, di cui si trova peraltro traccia nella declaratoria iniziale. Tale processo e il testo che ne consegue risentono di una serie di profondi cambiamenti in atto nella società non solo italiana, ove al professionista dell’educazione viene richiesta, in sostanza, una nuova “efficacia”⁷¹.

⁶⁷ Ivi, p. 20.

⁶⁸ *Ibidem*.

⁶⁹ *Ibidem*.

⁷⁰ Ivi, p. 23.

⁷¹ Ove si parla dell’organizzazione del curriculum, si dice, infatti: “i docenti individuano le esperienze di apprendimento più efficaci”(*Indicazioni*, p. 16).

L'uso di questo termine nel documento qui discusso richiama alla mente del lettore "competente" il testo di Thomas Gordon, intitolato appunto *Insegnanti efficaci*, ove si discutono, per riprendere alcuni passaggi del volume, "miti, aspettative e ruoli" degli insegnanti di una scuola "tradizionale", in vista dell'analisi di "un nuovo modo di concepire il rapporto tra insegnanti e studenti". Al di là della sottolineatura delle "tecniche", nel testo di Gordon (1974-1991) riecheggiano le parole di Carl Rogers sulla *Libertà nell'apprendimento* (1969-1973) e sull'"ascolto attivo" come fondamento di una relazione educativa intesa davvero in senso bidirezionale, in cui cioè entrambi i protagonisti della relazione sono interessati da un percorso di cambiamento e di crescita.

5. Indicazioni per il futuro

Credo sia proprio questo il senso in cui vanno interpretate le caratteristiche del docente secondo le nuove *Indicazioni nazionali* del 2012-2013, che appunto, "indicano" un possibile percorso da seguire ai singoli insegnanti, alla comunità professionale a cui appartengono, alla scuola e al sistema dell'istruzione che la ricomprende.

Si afferma, infatti, nel paragrafo *Dalle Indicazioni al curricolo*:

Nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, le *Indicazioni* costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole. Sono un testo aperto che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale⁷².

Vorrei sottolineare al riguardo che la concreta realizzazione dell'autonomia scolastica in Italia, quanto alla didattica e alle scelte dei docenti, parte da lontano. Potremmo dire che si tratta di una prospettiva di lavoro che cresce e si sostanzia, dagli anni Novanta del Novecento, nel nostro Paese con la progressiva introduzione di documenti normativi in cui si fanno avanti, soprattutto (se pure non solo) per la scuola dell'infanzia discussa specialmente in questo mio contributo, termini come "Orientamenti", "Indicazioni". L'idea che l'insegnante debba "seguire un programma" viene progressivamente sostituita, anche laddove si continua a parlare di "programmi", come nei "programmi" della commissione Brocca del 1992 per la scuola secondaria⁷³, dall'idea della possibilità e dell'onere della scelta responsabile

⁷² Ivi, p. 16.

⁷³ Per un esauriente quadro riassuntivo della normativa scolastica italiana cfr. Avon, 2009.

e competente da parte del docente e della comunità professionale a cui appartiene. Le *Indicazioni* del 2012 si inseriscono in un processo di cambiamento del modo di fare scuola che, come dicevo, inizia a essere sempre più sottolineato, anche a livello normativo e non solo per la scuola dell'infanzia, prima che l'autonomia scolastica diventi una realtà, tra il 1997 e il 1999.

Si tratta di un cammino difficile, che appunto richiede nei docenti e nella comunità dei professionisti dell'educazione radicali cambiamenti di atteggiamento e nuovi impegni, nuovi oneri, nuove responsabilità, in sintonia con il dibattito della comunità scientifica a livello internazionale che, da molto tempo, sottolinea la necessità di una scuola "attiva".

Un aspetto assai interessante del testo delle *Indicazioni* sono, a mio avviso, i riferimenti impliciti a tale dibattito, a cui facevo prima allusione in alcuni passaggi del mio contributo, a partire dai termini che vengono utilizzati nel documento. Si tratta di parole e/o locuzioni che hanno una storia culturale assai rilevante: penso al termine "modalità riflessive"⁷⁴, che compare nel paragrafo dedicato alla *valutazione* e ancora al termine "efficace"⁷⁵, sovente utilizzato nelle letterature recenti in relazione ai processi di insegnamento/apprendimento a marcato carattere bidirezionale. E ancora all'idea della "libertà" (di insegnamento) viene affiancata sovente, nel *Documento*, l'idea delle "responsabilità"⁷⁶ della scuola e dei singoli docenti. Responsabilità e scelta sono termini che vengono di nuovo affiancati nel paragrafo dedicato alla *valutazione*. Nel caso specifico degli insegnanti della scuola dell'infanzia, si sottolinea, nelle *Indicazioni*, il ruolo di "mediazione e di facilitazione"⁷⁷, specie nei confronti della "ricerca dei bambini" e in relazione a un dato *ambiente di apprendimento* che si vuole incentivare e promuovere.

Infine, sempre in relazione all'"ambiente di apprendimento"⁷⁸, si precisano, rispetto alle *Indicazioni* del 2007, alcune "attività" professionali dei docenti quanto all'osservazione⁷⁹, alla documentazione⁸⁰ e alla valutazione.

Vorrei ricordare, a commento delle *Indicazioni*, che su tali "attività professionali", capaci di promuovere una crescita continua della professionalità e percorsi

⁷⁴ Cfr. *Indicazioni*, p. 18. Su questi aspetti della riflessività docente nel dibattito attuale e sulle sue ascendenze cfr. Striano, 2001 e 2011; Ferrari, 2003; Gusmini, 2004.

⁷⁵ *Indicazioni*, p. 18.

⁷⁶ Il termine ricorre più volte ad. es. cfr. *Indicazioni*, pp. 9, 11, 12, 14, 17, 18, 22, 29. Si tratta di un termine peraltro assai caro a Dewey, in relazione alla fisionomia di una scuola democratica per una società democratica.

⁷⁷ Cfr. *Indicazioni*, p. 24. Sappiamo che il termine "facilitazione" è di marcata ascendenza rogersiana.

⁷⁸ *Indicazioni*, p. 24.

⁷⁹ Per un approfondimento sull'importanza dell'osservazione nella pratica didattica in riferimento alla scuola dell'infanzia: cfr. Bondioli, 2007.

⁸⁰ Sul tema della documentazione educativa e sulle diverse tipologie di documenti prodotte dalle agenzie pedagogiche cfr. a mero titolo esemplificativo: Ferrari, Morandi, 2007.

di identificazione di singoli professionisti dell'educazione e di gruppi a cui essi appartengono, tornano molti strumenti di valutazione "formativa" della qualità dei contesti educativi⁸¹, nella convinzione che il sapere esperto si co-costruisca nel corso della vita, tra teoria e prassi.

I termini utilizzati e i temi sottolineati nel *Documento* richiamano tutti, a mio parere, il dibattito della comunità dei professionisti dell'educazione e dei ricercatori circa la necessità, non più differibile per i Paesi che si pensano democratici, di una scuola "attiva", aperta, interculturale⁸², ove i docenti sono professionisti "capaci", dotati di un sapere esperto circa i "traguardi" della comunità scientifica di riferimento. Con tale termine mi riferisco a un crescente sapere sulla complessità della relazione di insegnamento/apprendimento efficace che ha avuto protagonisti più o meno noti, nel corso del Novecento, ma che certo – da Maria Montessori a Lorenzo Milani, da Dewey a Bruner e a Schön, da Rogers a Gordon, da Morin a Nussbaum – ha usato alcune parole chiave in prospettiva euristica e trasformativa del modo stesso di pensarsi insegnante.

I documenti programmatici indicano, appunto, un "fine in vista", una serie di percorsi possibili e, per la retorica intrinsecamente connessa a tale tipologia di "testi"⁸³, non dichiarano esplicitamente i riferimenti culturali che li orientano, le "fonti", gli *auctores* che hanno rilevanza in un dato dibattito scientifico di cui si condividono gli intenti. Talora anche gli strumenti di valutazione della qualità dei contesti educativi, frutto di una serie di negoziazioni interne ad un gruppo di lavoro, omettono di dichiarare esplicitamente i loro riferimenti culturali, nella necessaria rispondenza alla logica di un *tool* spendibile nel concreto per operationalizzare le pratiche di *educational evaluation*. Non solo a mio avviso, l'uso di un certo lessico⁸⁴ è comunque importante per costruire una lingua comune e condivisa nella comunità professionale. E l'operazione culturale tentata nelle *Indicazioni* è ancora più importante in quanto "trasversale" a differenti ordini e gradi del sistema dell'istruzione nel nostro Paese, in passato spesso legato ad un lessico "di settore", in qualche modo "esclusivo".

Tuttavia ritengo necessario, per la complessità delle questioni affrontate, che l'insegnante e la comunità professionale, le scuole e gli organismi sovraordinati che qui vengono nominati attivino, a partire dalle *Indicazioni*, occasioni di "condizione pedagogica" di tale lessico e delle sue radici culturali.

⁸¹ Cfr. ad esempio Bondioli, con Becchi, Ferrari, Gariboldi, Savio, 2001 e Ferrari, Pitturelli, 2008.

⁸² Il termine ricorre più volte nelle *Indicazioni*. Per una discussione sulla storia di tale termine non solo nella scuola italiana cfr. Ferrari, Ledda, 2012.

⁸³ Per una riflessione al riguardo cfr. Ferrari, Morandi, 2007. Anche le Carte dei servizi sono strutturate secondo una certa retorica che rende difficile la citazione delle "fonti" e degli autori di riferimento nel dibattito scientifico di settore e che invece utilizza altri documenti normativi cfr. Ferrari, 2010.

⁸⁴ Su questo tema cfr. Ferrari, Pitturelli, 2008.

Al riguardo trovo assai interessanti, nelle *Indicazioni*, le letture consigliate, suggerite e talora fornite al lettore. Si tratta di espliciti rimandi ad altri documenti normativi e programmatici a livello nazionale ed europeo. Potremmo forse dire che le *Indicazioni* sono un testo che appartiene a un certo “genere letterario” e che a tale genere rimanda, citando esplicitamente alcuni documenti normativi e programmatici che rinforzano il messaggio che qui si vuole trasmettere. Proviamo ad elencarli.

Nel paragrafo dedicato alla scuola nel *nuovo scenario*⁸⁵ si parla degli articoli 2, 3, 4, della Costituzione italiana che è, più ancora che nell’omonimo documento del 2007, il riferimento sotteso a tutto il testo delle *Indicazioni* del 2013-2013. Nelle *Finalità generali* si introduce, infatti, rispetto alle *Indicazioni* del 2007, un nuovo paragrafo in cui si discute di *Scuola, Costituzione, Europa*⁸⁶, a partire da una serie di documenti considerati indispensabile lettura per il professionista dell’educazione. Si tratta ovviamente della Costituzione italiana, già peraltro citata nel documento del 2007, di cui si specificano alcuni articoli di grande interesse per il mondo della scuola e per il singolo docente, ma si dice chiaramente che “l’orizzonte di riferimento” è il più vasto ambito europeo e si rimanda alle Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio dell’Unione europea (ad esempio, come già si riportava sopra in un altro passo di questo stesso mio contributo, alla Raccomandazione del 18 dicembre 2006 relativa alle “competenze chiave per apprendimento permanente”, presenti anche in nota⁸⁷).

Per chiarire ulteriormente la prospettiva di lavoro che si vuole, appunto, indicare per il futuro, si specificano, nelle *Indicazioni* 2012-2013, altri due importanti documenti programmatico-normativi, ove si parla, in un paragrafo nuovo rispetto al 2007, di *una scuola di tutti e di ciascuno*⁸⁸. Si rimanda, infatti, ad “alcuni documenti di forte valore strategico per la scuola”: *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri* (2007), *Linee guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (2009)⁸⁹ e le *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* (2011).

In tal modo si sottolineano alcune “competenze” imprescindibili per i docenti e cioè la conoscenza di una vasta letteratura normativa che ormai concerne non solamente il nostro Paese, ma la più vasta comunità europea in cui il nostro Paese è inserito.

Dalla lettura delle *Indicazioni*, insomma, emerge, a mio avviso, il profilo di un docente che è cittadino italiano ed europeo e che non solo osserva, documenta, valuta con metodo quanto accade nella quotidianità, non solo progetta occasioni

⁸⁵ *Indicazioni*, p. 5.

⁸⁶ Ivi, p. 11.

⁸⁷ Ivi, pp. 12-13.

⁸⁸ Ivi, p. 19.

⁸⁹ Ivi, pp. 19-20.

didattiche efficaci per i bambini di cui ha responsabilità, ma anche conosce una serie di testi programmatici e normativi che “orientano” la sua pratica.

Credo che la *scuola di tutti e di ciascuno*, di cui si parla nelle *Indicazioni 2012-2013*, abbia, però, bisogno, come si afferma, di “tempi distesi”⁹⁰ e di occasioni mirate per divenire quell’auspicato *ambiente di apprendimento*, per i bambini, ma anche per tutti gli attori sociali e certo per i docenti. Sappiamo che il difficile sapere esperto della relazione educativa si sostanzia di riflessione e di analisi pedagogiche mirate, cresce, come è noto e come viene qui ribadito, nell’“incontro” e nel “dialogo”; sappiamo che è costitutivamente “interculturale”, rispettoso e curioso dell’eterogeneità del mondo, ma faticoso. Sappiamo, insomma, che è faticoso per il singolo insegnante e per il gruppo docente, chiamati soprattutto a “fare” nella quotidianità, trovare il tempo di costruire, sostenere, incrementare un atteggiamento riflessivo, base di quella che definirei una “cultura dell’intercultura”, di una cultura dell’osservazione, di una cultura della documentazione, di una cultura della valutazione e certo della propria identificazione e motivazione professionale.

Mi auguro che la lettura critica e il commento condiviso in comunità professionali (intese in senso ampio) del testo delle *Indicazioni* possano contribuire a costruire occasioni capaci di mantenere aperto il senso della relazione educativa, di sottolineare l’importanza, per i professionisti dell’educazione, di “essere in ricerca” (Mortari, 2010) e di ricordare a ciascuno di loro e a tutti i decisori delle politiche educative che la scuola “produce” una cultura di cui sono chiamati ad essere consapevoli attori sociali.

Testi citati

- AGAMBEN G. (2006), *Che cos’è un dispositivo?*, Roma, Nottetempo.
- ARIÈS PH. (1960), *Padri e figli nell’Europa medievale e moderna*, trad. it. Bari, Laterza, 1968.
- AVON A. (2009), *La legislazione scolastica: un sistema per il servizio di istruzione*, Milano, FrancoAngeli.
- BALDUZZI L., MANINI M. (a cura di) (2013), *Professionalità e servizi per l’infanzia*, Roma, Carocci.
- BECCHI E. (a cura di) (2008), *Figure di famiglia*, Palermo, Edizioni della Fondazione nazionale “Vito Fazio-Allmayer”.
- BECCHI E., FERRARI M. (2007), “Cultura dell’infanzia, cultura per l’infanzia: analisi di due casi”, *Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche*, 14, pp. 177-204.
- BECCHI E., FERRARI M. (a cura di) (2009), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli.

⁹⁰ Ivi, p. 24.

- BECCHI E., JULIA D. (a cura di) (1996), *Storia dell'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2 voll.
- BIANCHINI P. (2010) (ed.), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, Sei.
- BOBBIO A. (a cura di) (2007), *I diritti sottili del bambino. Implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*, Roma, Armando.
- BONDIOLI A. (2000), *Riflettere sulla giornata scolastica: uno strumento e un percorso di valutazione formativa*, in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*, Milano, FrancoAngeli, pp. 345-369.
- BONDIOLI A. (a cura di) (2002), *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior.
- BONDIOLI A. (2004), *Valutare*, in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior, pp. 11-58.
- BONDIOLI A. (a cura di) (2007), *L'osservazione in campo educativo*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior.
- BONDIOLI A., con la collaborazione di BECCHI E., FERRARI M., GARIBOLDI A., SAVIO D. (2001), *AVSI. AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia*, Roma-Milano, CEDE-FrancoAngeli.
- BONDIOLI A., FERRARI M. (a cura di) (2000), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*, Milano, FrancoAngeli.
- BONDIOLI A., FERRARI M. (a cura di) (2004b), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior.
- BONDIOLI A., FERRARI M. (a cura di) (2004a), *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior.
- BONDIOLI A., FERRARI M. (a cura di) (2008), *AVSI. AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia. Uno strumento di formazione e il suo collaudo*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior.
- BONDIOLI A., SAVIO D. (a cura di) (2010), *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*, Parma, Spaggiari-Edizioni Junior.
- BRONFENBRENNER U. (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it. Bologna, Il Mulino, 1986.
- BRUNER J. (1996), *La cultura dell'educazione*, trad. it. Milano, Feltrinelli, 1997.
- CAMBI F. (2005), *Una professione tra competenze e riflessività*, in F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, *Le professionalità educative*, Roma, Carocci, pp. 39-66.
- CAMBI F. (2006), *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma, Carocci.
- CARDARELLO R. (1999), *La conduzione della classe*, in F. Zambelli, G. Cherubini

- (a cura di), *Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 189-216.
- CHERVEL A. (1998), *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.
- CORSARO W.A. (1997), *Le culture dei bambini*, trad. it. Bologna, Il Mulino, 2003.
- DELEUZE G. (1989), *Che cos'è un dispositivo?*, trad. it. Napoli, Cronopio, 2007, qui 2010.
- DEMETRIO D. (1995), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina.
- DEWEY J. (1899-1915), *Scuola e società*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1949 (qui 1982¹³).
- DEWEY J. (1933), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, trad. it. Scandicci (FI), La Nuova Italia, 2000.
- DEVOTO G., OLI G.C. (1971), *Dizionario della lingua italiana*, Firenze, Le Monnier.
- DOMENICI G. (1993), *Manuale della valutazione scolastica*, Roma-Bari, Laterza, qui 1998⁴.
- FERRARI M. (2001), *Valutare la scuola dell'infanzia. Lineamenti di un dibattito*, in A. Bondioli, con la collaborazione di E. Becchi, M. Ferrari, A. Gariboldi, D. Savio, *AVSI. AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia*, Roma-Milano, CE-DE-FrancoAngeli, pp. 237-262.
- FERRARI M. (a cura di) (2003), *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria*, Milano, FrancoAngeli.
- FERRARI M. (2004a), *Competenze professionali e garanzie della qualità negli ambienti educativi per la fascia 0-6*, in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior, pp. 25-41.
- FERRARI M. (2004b), *Restituire*, in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior, pp. 59-91.
- FERRARI M. (2006), *L'impiego del tempo nella scuola secondaria: una proposta di analisi*, in A. Bondioli, M. Ferrari, M. Marsilio, I. Tacchini (a cura di), *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*, Milano, FrancoAngeli, pp. 136-162.
- FERRARI M. (a cura di) (2010), *Carta dei servizi educativi e percorsi identitari. Il caso italiano e l'impegno dei Comuni*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior.
- FERRARI M. (2011), *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*, Milano, FrancoAngeli.
- FERRARI M. (2012), *Una scuola secondaria in prospettiva interculturale: come valutarla?*, in M. Ferrari, F. Ledda (2012), *SAPIENSSII. Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo Grado*, Milano, FrancoAngeli, pp. 37-74.
- FERRARI M., LEDDA F. (2012), *SAPIENSSII. Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo Grado*, Milano, FrancoAngeli.

- FERRARI M., MORANDI M. (a cura di) (2007), *Documenti della scuola tra passato e presente. Problemi ed esperienze per un'analisi tipologica delle fonti*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior.
- FERRARI M., PITTURELLI (a cura di) (2008), *SASI-S. Strumento di Autovalutazione della Scuola (Infanzia-Secondaria)*, Milano, FrancoAngeli.
- FOUCAULT M. (1975), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, trad. it. Torino, Einaudi, 1976.
- FRANCESCHINI G. (a cura di) (2006), *La formazione consapevole. Studi di pedagogia e didattica per le scuole secondarie*, Pisa, ETS.
- GORDON T. (1974), *Insegnanti efficaci. Pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*, trad. it. Firenze, Giunti, 1991 (qui 2000^o).
- GUSMINI M.P. (2004), *Riflettere*, in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior, pp. 93-143.
- HENGST H., ZEIHNER H. (a cura di) (2004), *Per una sociologia dell'infanzia*, Milano, FrancoAngeli.
- HONEGGER FRESCO G. (a cura di) (2000), *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita*, Milano, FrancoAngeli
- LUZZATTO G. (2001²), *Insegnare a insegnare*, Roma, Carocci.
- MACINAI E. (2006), *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, Pisa, ETS.
- MANINI M. (2013), *Costruire professionalità nei servizi per l'infanzia. Fare ricerca, fare educazione*, in Balduzzi L., Manini M. (a cura di), *Professionalità e servizi per l'infanzia*, Roma, Carocci, pp. 17-52.
- MARRONE G. (2010), *L'invenzione del testo*, Roma-Bari, Laterza.
- MILANI L., DELUIGI R., *Competenze dell'educatore per una pedagogia del corpo*, in L. Milani (a cura di), *A corpo libero. Sport, animazione e gioco*, Milano, Mondadori, 2010, pp. 103-122.
- MORIN E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, trad. it. Milano, Raffaello Cortina, 2000.
- MORIN E. (1999), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad. it. Milano, Raffaello Cortina, 2001.
- MORTARI L. (a cura di) (2010), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano-Torino, Bruno Mondadori.
- NAYA L. M., DÁVILA P. (coord.) (2006), *El derecho a la educación en un mundo globalizado*, Donostia, EREIN, 2 voll.
- NUSSBAUM M.C. (2010), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, trad. it. Bologna, Il Mulino, 2011.
- NUSSBAUM M.C. (2011), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, trad. it. Bologna, Il Mulino, 2012.
- “Quaderno di comunicazione”, 10, 2009.
- ROGERS C.R. (1969), *Libertà nell'apprendimento*, trad. it. Firenze, Giunti-Barbèra, 1973.

- SABBATINI A. (2009-2010), *La valutazione della professionalità docente. Gestione e valorizzazione del personale della scuola*, Tesi di dottorato in Sanità Pubblica e Scienze formative, Università di Pavia.
- SALZBERGER-WITTEMBERG I., WILLIAMS POLACCO G., OSBORNE E. (1983), *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*, trad. it. Napoli, Liguori, 1993.
- SCHÖN D.A. (1983), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, trad. it. Bari, Dedalo, 1993.
- SCHÖN D.A. (1987), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, trad. it. Milano, FrancoAngeli, 2006.
- SCHMIDT P. (2006), *Il risveglio educativo a Herrnhut nel 1727: una cultura dell'infanzia sub specie religionis*, in M. Ferrari (a cura di), *I bambini di una volta. Problemi di metodo. Studi per Egle Becchi*, Milano, FrancoAngeli, pp. 95-106.
- SCRIVEN M. (2000), *La valutazione: una nuova scienza*, in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*, Milano, FrancoAngeli, pp. 27-41.
- SEGRE C. (1985), *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Torino, Einaudi.
- STRIANO M. (2001), *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Napoli, Liguori.
- STRIANO M. (2011), *La pedagogia sociale. Coordinate descrittive e interpretative*, in A. Mariani et alii, *25 saggi di pedagogia*, Milano, FrancoAngeli, pp. 245-259.
- STRODTBECK F.L. (1964), *Il curricolo latente della famiglia delle classi medie*, trad. it. in A.H. Passow, M. Goldberg, A.J. Tannenbaum (a cura di), *L'educazione degli svantaggiati*, Milano, FrancoAngeli, 1995, pp. 118-140.
- THÉLOT C. (2000), *La valutazione del sistema educativo francese*, in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*, Milano, FrancoAngeli, pp. 152-187.
- VERTECCHI B. (2003), *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Milano, FrancoAngeli.
- ZAMBELLI F., CHERUBINI G. (a cura di) (1999), *Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti*, Milano, FrancoAngeli.

Appendice documentaria

Le indicazioni nazionali per il curricolo

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

Settembre 2012

RESPONSABILITÀ, CONTRIBUTI E RINGRAZIAMENTI

Le presenti Indicazioni nazionali sono state elaborate ai sensi dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89, secondo i criteri indicati nella C.M. n. 31 del 18 aprile 2012 con la supervisione del Sottosegretario di Stato Marco Rossi-Doria su delega del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Francesco Profumo.

Hanno collaborato alla stesura di questo documento:

Il nucleo redazionale: Giancarlo Cerini, Paolo Mazzoli, Damiano Previtali, Maria Rosa Silvestro.

I consulenti esperti: Eraldo Affinati, Maria Arcà, Daniela Bertocchi, Giorgio Bolondi, Antonio Brusa, Giancarlo Cerini, Federico Corni, Stefania Cotoneschi, Gino De Vecchis, Rossella Garuti, Gisella Langé, Ivo Mattozzi, Paolo Mazzoli, Monica Oppici, Raffaella Paggi, Damiano Previtali, Enrica Ricciardi, Guglielmo Rispoli, Maria Rosa Silvestro.

Altri esperti consultati: Rosa Calò, Andrea Cecilian, Sergio Cikatelli, Elita Maule, Angelo Raffaele Meo, Marco Mezzalama, Ermanno Morello, Marco Pedrelli, Simonetta Polato, Gian Carlo Sacchi, Andrea Sassoli, Paolo Seclì, Maria Teresa Spinosi, Benedetta Toni, Rita Zanutto.

Un ringraziamento particolare per gli autorevoli suggerimenti ai professori: Luigi Berlinguer, Tullio De Mauro, Francesco Sabatini.

Lucrezia Stellacci, Capo dipartimento per l'Istruzione.

Carmela Palumbo, Direttore generale, direzione per gli ordinamenti scolastici e l'autonomia scolastica.

Un ringraziamento particolare ai professori Mauro Ceruti e Italo Fiorin, rispettivamente Presidente e Coordinatore della Commissione nazionale incaricata della stesura delle "Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione" di cui al D.M. 31 luglio 2007.

INDICE

CULTURA SCUOLA PERSONA	4
La scuola nel nuovo scenario	4
Centralità della persona	6
Per una nuova cittadinanza	7
Per un nuovo umanesimo	9
FINALITÀ GENERALI.....	11
Scuola, Costituzione, Europa.....	11
Profilo dello studente	12
L'ORGANIZZAZIONE DEL CURRICOLO	16
Dalle Indicazioni al curriculum	16
Aree disciplinari e discipline.....	16
Continuità ed unitarietà del curriculum.....	17
Traguardi per lo sviluppo delle competenze	17
Obiettivi di apprendimento	18
Valutazione	18
Certificazione delle competenze	19
Una scuola di tutti e di ciascuno	19
Comunità educativa, comunità professionale, cittadinanza.....	20
LA SCUOLA DELL'INFANZIA.....	21
I bambini, le famiglie, i docenti, l'ambiente di apprendimento.....	21
I campi di esperienza	24
Il sé e l'altro	25
Il corpo e il movimento	26
Immagini, suoni, colori.....	27
I discorsi e le parole	28
La conoscenza del mondo	29
Dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria.....	31
LA SCUOLA DEL PRIMO CICLO	32
Il senso dell'esperienza educativa	33
L'alfabetizzazione culturale di base	34
Cittadinanza e Costituzione	35
L'ambiente di apprendimento.....	36
Italiano.....	39
Lingua inglese e seconda lingua comunitaria	52
Storia.....	58
Geografia.....	65
Matematica.....	70
Scienze.....	77
Musica.....	83
Arte e immagine	86
Educazione fisica	90
Tecnologia	94

CULTURA SCUOLA PERSONA

La scuola nel nuovo scenario

In un tempo molto breve, abbiamo vissuto il passaggio da una società relativamente stabile a una società caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità. Questo nuovo scenario è ambivalente: per ogni persona, per ogni comunità, per ogni società si moltiplicano sia i rischi che le opportunità.

Gli ambienti in cui la scuola è immersa sono più ricchi di stimoli culturali, ma anche più contraddittori. Oggi l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini¹ e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici. Ma proprio per questo la scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti.

Il paesaggio educativo è diventato estremamente complesso. Le funzioni educative sono meno definite di quando è sorta la scuola pubblica. In particolare vi è un'attenuazione della capacità adulta di presidio delle regole e del senso del limite e sono, così, diventati più faticosi i processi di identificazione e differenziazione da parte di chi cresce e anche i compiti della scuola in quanto luogo dei diritti di ognuno e delle regole condivise. Sono anche mutate le forme della socialità spontanea, dello stare insieme e crescere tra bambini e ragazzi. La scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e "il saper stare al mondo". E per potere assolvere al meglio alle sue funzioni istituzionali, la scuola è da tempo chiamata a occuparsi anche di altre delicate dimensioni dell'educazione. L'intesa tra adulti non è più scontata e implica la faticosa costruzione di un'interazione tra le famiglie e la scuola, cui tocca, ciascuno con il proprio ruolo, esplicitare e condividere i comuni intenti educativi.

Inoltre l'orizzonte territoriale della scuola si allarga. Ogni specifico territorio possiede legami con le varie aree del mondo e con ciò stesso costituisce un microcosmo che su scala locale riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali. Anche ogni singola persona, nella sua esperienza quotidiana, deve tener conto di informazioni sempre più numerose ed eterogenee e si confronta con la pluralità delle culture. Nel suo itinerario formativo ed esistenziale lo studente si trova a interagire con culture diverse, senza tuttavia avere strumenti adatti per compren-

¹ Nel testo si troveranno sempre termini quali: "bambini, adolescenti, alunni, allievi, studenti, ...". Si sollecita il lettore a considerare tale scelta semplicemente una semplificazione di scrittura, mentre nell'azione educativa bisognerà considerare la persona nella sua peculiarità e specificità, anche di genere.

derle e metterle in relazione con la propria. Alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta.

La piena attuazione del riconoscimento e della garanzia della libertà e dell'uguaglianza (articoli 2 e 3 della Costituzione), nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno, richiede oggi, in modo ancor più attento e mirato, l'impegno dei docenti e di tutti gli operatori della scuola, con particolare attenzione alle disabilità e ad ogni fragilità, ma richiede altresì la collaborazione delle formazioni sociali, in una nuova dimensione di integrazione fra scuola e territorio, per far sì che ognuno possa "svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società" (articolo 4 della Costituzione).

Una molteplicità di culture e di lingue sono entrate nella scuola. L'intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno. A centocinquanta anni dall'Unità, l'Italiano è diventata la lingua comune di chi nasce e cresce in Italia al di là della cittadinanza italiana o straniera. La scuola raccoglie con successo una sfida universale, di apertura verso il mondo, di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze.

In questa situazione di grande ricchezza formativa sono presenti, al contempo, vecchie e nuove forme di emarginazione culturale e di analfabetismo. Queste si intrecciano con analfabetismi di ritorno, che rischiano di impedire a molti l'esercizio di una piena cittadinanza.

La diffusione delle tecnologie di informazione e di comunicazione è una grande opportunità e rappresenta la frontiera decisiva per la scuola. Si tratta di una rivoluzione epocale, non riconducibile a un semplice aumento dei mezzi implicati nell'apprendimento. La scuola non ha più il monopolio delle informazioni e dei modi di apprendere. Le discipline e le vaste aree di cerniera tra le discipline sono tutte accessibili ed esplorate in mille forme attraverso risorse in continua evoluzione. Sono chiamati in causa l'organizzazione della memoria, la presenza simultanea di molti e diversi codici, la compresenza di procedure logiche e analogiche, la relazione immediata tra progettazione, operatività, controllo, tra fruizione e produzione.

Dunque il "fare scuola" oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un'opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multi-dimensionale. Al contempo significa curare e consolidare le competenze e i saperi di base, che sono irrinunciabili perché sono le fondamenta per l'uso consapevole del sapere diffuso e perché rendono precocemente effettiva ogni possibilità di apprendimento nel corso della vita. E poiché le relazioni con gli strumenti informatici sono tuttora assai diseguali fra gli studenti come fra gli insegnanti il lavoro di apprendimento e riflessione dei docenti e di attenzione alla diversità di accesso ai nuovi media diventa di decisiva rilevanza.

Anche le relazioni fra il sistema formativo e il mondo del lavoro stanno rapidamente cambiando. Ogni persona si trova nella ricorrente necessità di riorganizzare e reinventare i propri saperi, le proprie competenze e persino il proprio stesso lavoro. Le tecniche e le competenze diventano obsolete nel volgere di pochi anni. Per questo l'obiettivo della scuola non può essere soprattutto quello di inseguire

lo sviluppo di singole tecniche e competenze; piuttosto, è quello di formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri. Le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi, non sono più adeguate. Al contrario, la scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno.

In tale scenario, alla scuola spettano alcune finalità specifiche: offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere e selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi.

La scuola realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi, in questa prospettiva, per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio. Questo comporta saper accettare la sfida che la diversità pone: innanzi tutto nella classe, dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza; inoltre nel Paese, affinché le situazioni di svantaggio sociale, economiche, culturali non impediscano il raggiungimento degli essenziali obiettivi di qualità che è doveroso garantire.

In entrambi i casi con la finalità sancita dalla nostra Costituzione di garantire e di promuovere la dignità e l'uguaglianza di tutti gli studenti "senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali" e impegnandosi a rimuovere gli ostacoli di qualsiasi natura che possano impedire "il pieno sviluppo della persona umana".

Centralità della persona

Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione.

Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato.

Sin dai primi anni di scolarizzazione è importante che i docenti definiscano le

loro proposte in una relazione costante con i bisogni fondamentali e i desideri dei bambini e degli adolescenti. È altrettanto importante valorizzare simbolicamente i momenti di passaggio che segnano le tappe principali di apprendimento e di crescita di ogni studente.

Particolare cura è necessario dedicare alla formazione della classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti, alla gestione degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione. La scuola si deve costruire come luogo accogliente, coinvolgendo in questo compito gli studenti stessi. Sono, infatti, importanti le condizioni che favoriscono lo star bene a scuola, al fine di ottenere la partecipazione più ampia dei bambini e degli adolescenti a un progetto educativo condiviso. La formazione di importanti legami di gruppo non contraddice la scelta di porre la persona al centro dell'azione educativa, ma è al contrario condizione indispensabile per lo sviluppo della personalità di ognuno.

La scuola deve porre le basi del percorso formativo dei bambini e degli adolescenti sapendo che esso proseguirà in tutte le fasi successive della vita. In tal modo la scuola fornisce le chiavi per apprendere ad apprendere, per costruire e per trasformare le mappe dei saperi rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti. Si tratta di elaborare gli strumenti di conoscenza necessari per comprendere i contesti naturali, sociali, culturali, antropologici nei quali gli studenti si troveranno a vivere e a operare.

Per una nuova cittadinanza

La scuola persegue una doppia linea formativa: verticale e orizzontale. La linea verticale esprime l'esigenza di impostare una formazione che possa poi continuare lungo l'intero arco della vita; quella orizzontale indica la necessità di un'attenta collaborazione fra la scuola e gli attori extrascolastici con funzioni a vario titolo educative: la famiglia in primo luogo.

Insegnare le regole del vivere e del convivere è per la scuola un compito oggi ancora più ineludibile rispetto al passato, perché sono molti i casi nei quali le famiglie incontrano difficoltà più o meno grandi nello svolgere il loro ruolo educativo.

La scuola non può interpretare questo compito come semplice risposta a un'emergenza. Non è opportuno trasformare le sollecitazioni che le provengono da vari ambiti della società in un moltiplicarsi di microprogetti che investano gli aspetti più disparati della vita degli studenti, con l'intento di definire norme di comportamento specifiche per ogni situazione. L'obiettivo non è di accompagnare passo dopo passo lo studente nella quotidianità di tutte le sue esperienze, bensì di proporre un'educazione che lo spinga a fare scelte autonome e feconde, quale risultato di un confronto continuo della sua progettualità con i valori che orientano la società in cui vive.

La scuola perseguirà costantemente l'obiettivo di costruire un'alleanza educativa con i genitori. Non si tratta di rapporti da stringere solo in momenti critici, ma di relazioni costanti che riconoscano i reciproci ruoli e che si supportino vicendevolmente nelle comuni finalità educative.

La scuola si apre alle famiglie e al territorio circostante, facendo perno sugli strumenti forniti dall'autonomia scolastica, che prima di essere un insieme di norme è un modo di concepire il rapporto delle scuole con le comunità di appartenenza, locali e nazionali. L'acquisizione dell'autonomia rappresenta un momento decisivo per le istituzioni scolastiche. Grazie a essa si è già avviato un processo di sempre maggiore responsabilizzazione condiviso dai docenti e dai dirigenti, che favorisce altresì la stretta connessione di ogni scuola con il suo territorio.

In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, e è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola affianca al compito "dell'insegnare ad apprendere" quello "dell'insegnare a essere".

L'obiettivo è quello di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente. La presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse è un fenomeno ormai strutturale e non può più essere considerato episodico: deve trasformarsi in un'opportunità per tutti. Non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere.

La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. Non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme.

Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale. Non dobbiamo dimenticare che fino a tempi assai recenti la scuola ha avuto il compito di formare cittadini nazionali attraverso una cultura omogenea. Oggi, invece, può porsi il compito più ampio di educare alla convivenza proprio attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente. La finalità è una cittadinanza che certo permane coesa e vincolata ai valori fondanti della tradizione nazionale, ma che può essere alimentata da una varietà di espressioni ed esperienze personali molto più ricca che in passato.

Per educare a questa cittadinanza unitaria e plurale a un tempo, una via privilegiata è proprio la conoscenza e la trasmissione delle nostre tradizioni e memorie nazionali: non si possono realizzare appieno le possibilità del presente senza una profonda memoria e condivisione delle radici storiche. A tal fine sarà indispensabile una piena valorizzazione dei beni culturali presenti sul territorio nazionale, proprio per arricchire l'esperienza quotidiana dello studente con culture materiali, espressioni artistiche, idee, valori che sono il lascito vitale di altri tempi e di altri luoghi.

La nostra scuola, inoltre, deve formare cittadini italiani che siano nello stesso tempo cittadini dell'Europa e del mondo. I problemi più importanti che oggi toccano il nostro continente e l'umanità tutta intera non possono essere affrontati e risolti

all'interno dei confini nazionali tradizionali, ma solo attraverso la comprensione di far parte di grandi tradizioni comuni, di un'unica comunità di destino europea così come di un'unica comunità di destino planetaria. Perché gli studenti acquisiscano una tale comprensione, è necessario che la scuola li aiuti a mettere in relazione le molteplici esperienze culturali emerse nei diversi spazi e nei diversi tempi della storia europea e della storia dell'umanità. La scuola è luogo in cui il presente è elaborato nell'intreccio tra passato e futuro, tra memoria e progetto.

Per un nuovo umanesimo

Le relazioni fra il microcosmo personale e il macrocosmo dell'umanità e del pianeta oggi devono essere intese in un duplice senso. Da un lato tutto ciò che accade nel mondo influenza la vita di ogni persona; dall'altro, ogni persona tiene nelle sue stesse mani una responsabilità unica e singolare nei confronti del futuro dell'umanità.

La scuola può e deve educare a questa consapevolezza e a questa responsabilità i bambini e gli adolescenti, in tutte le fasi della loro formazione. A questo scopo il bisogno di conoscenze degli studenti non si soddisfa con il semplice accumulo di tante informazioni in vari campi, ma solo con il pieno dominio dei singoli ambiti disciplinari e, contemporaneamente, con l'elaborazione delle loro molteplici connessioni. È quindi decisiva una nuova alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo.

In tale prospettiva, la scuola potrà perseguire alcuni obiettivi, oggi prioritari:

- insegnare a ricomporre i grandi oggetti della conoscenza – l'universo, il pianeta, la natura, la vita, l'umanità, la società, il corpo, la mente, la storia – in una prospettiva complessa, volta cioè a superare la frammentazione delle discipline e a integrarle in nuovi quadri d'insieme.
- promuovere i saperi propri di un nuovo umanesimo: la capacità di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi; la capacità di comprendere le implicazioni, per la condizione umana, degli inediti sviluppi delle scienze e delle tecnologie; la capacità di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze; la capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento.
- diffondere la consapevolezza che i grandi problemi dell'attuale condizione umana (il degrado ambientale, il caos climatico, le crisi energetiche, la distribuzione ineguale delle risorse, la salute e la malattia, l'incontro e il confronto di culture e di religioni, i dilemmi bioetici, la ricerca di una nuova qualità della vita) possono essere affrontati e risolti attraverso una stretta collaborazione non solo fra le nazioni, ma anche fra le discipline e fra le culture.

Tutti questi obiettivi possono essere realizzati sin dalle prime fasi della formazione degli alunni. L'esperimento, la manipolazione, il gioco, la narrazione, le espressioni artistiche e musicali sono infatti altrettante occasioni privilegiate per apprendere per via pratica quello che successivamente dovrà essere fatto oggetto di più elaborate conoscenze teoriche e sperimentali. Nel contempo, lo studio dei contesti

storici, sociali, culturali nei quali si sono sviluppate le conoscenze è condizione di una loro piena comprensione. Inoltre, le esperienze personali che i bambini e gli adolescenti hanno degli aspetti a loro prossimi della natura, della cultura, della società e della storia sono una via di accesso importante per la sensibilizzazione ai problemi più generali e per la conoscenza di orizzonti più estesi nello spazio e nel tempo. Ma condizione indispensabile per raggiungere questo obiettivo è ricostruire insieme agli studenti le coordinate spaziali e temporali necessarie per comprendere la loro collocazione rispetto agli spazi e ai tempi assai ampi della geografia e della storia umana, così come rispetto agli spazi e ai tempi ancora più ampi della natura e del cosmo.

Definire un tale quadro d'insieme è compito sia della formazione scientifica (chi sono e dove sono io nell'universo, sulla terra, nell'evoluzione?) sia della formazione umanistica (chi sono e dove sono io nelle culture umane, nelle società, nella storia?). Negli ultimi decenni, infatti, discipline una volta distanti hanno collaborato nel ricostruire un albero genealogico delle popolazioni umane e nel tracciare i tempi e i percorsi delle grandi migrazioni con cui il pianeta è stato popolato. La genetica, la linguistica, l'archeologia, l'antropologia, la climatologia, la storia comparata dei miti e delle religioni hanno cominciato a delineare una storia globale dell'umanità. Da parte loro, la filosofia, le arti, l'economia, la storia delle idee, delle società, delle scienze e delle tecnologie stanno mettendo in evidenza come le popolazioni umane abbiano sempre comunicato fra loro e come le innovazioni materiali e culturali siano sempre state prodotte da una lunga storia di scambi, interazioni, tradizioni. A loro volta, le scienze del vivente oggi allargano ancora di più questo quadro: le collaborazioni fra genetica, paleontologia, embriologia, ecologia, etologia, geologia, biochimica, biofisica, ci danno per la prima volta un quadro delle grandi tappe della storia della vita sulla terra e mostrano la stretta interdipendenza fra tutte le forme viventi.

L'elaborazione dei saperi necessari per comprendere l'attuale condizione dell'uomo planetario, definita dalle molteplici interdipendenze fra locale e globale, è dunque la premessa indispensabile per l'esercizio consapevole di una cittadinanza nazionale, europea e planetaria. Oggi la scuola italiana può proporsi concretamente un tale obiettivo, contribuendo con ciò a creare le condizioni propizie per rivitalizzare gli aspetti più alti e fecondi della nostra tradizione. Questa, infatti, è stata ricorrentemente caratterizzata da momenti di intensa creatività - come la civiltà classica greca e latina, la Cristianità, il Rinascimento e, più in generale, l'apporto degli artisti, dei musicisti, degli scienziati, degli esploratori e degli artigiani in tutto il mondo e per tutta l'età moderna - nei quali l'incontro fra culture diverse ha saputo generare l'idea di un essere umano integrale, capace di concentrare nella singolarità del microcosmo personale i molteplici aspetti del macrocosmo umano.

FINALITÀ GENERALI

Scuola, Costituzione, Europa

Nella consapevolezza della relazione che unisce cultura, scuola e persona, la finalità generale della scuola è lo sviluppo armonico e integrale della persona, all'interno dei principi della Costituzione italiana e della tradizione culturale europea, nella promozione della conoscenza e nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità individuali, con il coinvolgimento attivo degli studenti e delle famiglie.

La scuola italiana, statale e paritaria, svolge l'insostituibile funzione pubblica assegnata dalla Costituzione della Repubblica, per la formazione di ogni persona e la crescita civile e sociale del Paese. Assicura a tutti i cittadini l'istruzione obbligatoria di almeno otto anni (articolo 34), elevati ora a dieci. Contribuisce a rimuovere *“gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”* (articolo 3).

L'azione della scuola si esplica attraverso la collaborazione con la famiglia (articolo 30), nel reciproco rispetto dei diversi ruoli e ambiti educativi nonché con le altre formazioni sociali ove si svolge la personalità di ciascuno (articolo 2).

La scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado costituiscono il primo segmento del percorso scolastico e contribuiscono in modo determinante all'elevazione culturale, sociale ed economica del Paese e ne rappresentano un fattore decisivo di sviluppo e di innovazione.

L'ordinamento scolastico tutela la libertà di insegnamento (articolo 33) ed è centrato sull'autonomia funzionale delle scuole (articolo 117). Le scuole sono chiamate a elaborare il proprio curriculum esercitando così una parte decisiva dell'autonomia che la Repubblica attribuisce loro. Per garantire a tutti i cittadini pari condizioni di accesso all'istruzione ed un servizio di qualità, lo Stato stabilisce le norme generali cui devono attenersi tutte le scuole, siano esse statali o paritarie. Tali norme comprendono: la fissazione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli studenti; le discipline di insegnamento e gli orari obbligatori; gli standard relativi alla qualità del servizio; i sistemi di valutazione e controllo del servizio stesso.

Con le Indicazioni nazionali s'intendono fissare gli obiettivi generali, gli obiettivi di apprendimento e i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze dei bambini e ragazzi per ciascuna disciplina o campo di esperienza. Per l'insegnamento della Religione Cattolica, disciplinata dagli accordi concordatari, i traguardi di sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento sono definiti d'intesa con l'autorità ecclesiastica (decreto del Presidente della Repubblica dell'11 febbraio 2010).

Il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento verso cui

tendere il quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006)¹ che sono: 1) comunicazione nella madrelingua;

¹ Si riporta di seguito la definizione ufficiale delle otto competenze-chiave (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE)).

La comunicazione nella madrelingua è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero.

La comunicazione nelle lingue straniere condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua. La comunicazione nelle lingue straniere richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza di un individuo varia inevitabilmente tra le quattro dimensioni (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e tra le diverse lingue e a seconda del suo retroterra sociale e culturale, del suo ambiente e delle sue esigenze ed interessi.

La competenza matematica è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Partendo da una solida padronanza delle competenze aritmetico-matematiche, l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che su quelli della conoscenza. La competenza matematica comporta, in misura variabile, la capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale) e di presentazione (formule, modelli, schemi, grafici, rappresentazioni). **La competenza in campo scientifico** si riferisce alla capacità e alla disponibilità a usare l'insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda sapendo identificare le problematiche e traendo le conclusioni che siano basate su fatti comprovati. **La competenza in campo tecnologico** è considerata l'applicazione di tale conoscenza e metodologia per dare risposta ai desideri o bisogni avvertiti dagli esseri umani. La competenza in campo scientifico e tecnologico comporta la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino.

La competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa implica 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.

Imparare a imparare è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza.

Le competenze sociali e civiche includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre

2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8) consapevolezza ed espressione culturale. Queste sono il punto di arrivo odierno di un vasto confronto scientifico e culturale sulle competenze utili per la vita al quale l'Italia ha attivamente partecipato. L'impegno a far conseguire tali competenze a tutti i cittadini europei di qualsiasi età, indipendentemente dalle caratteristiche proprie di ogni sistema scolastico nazionale, non implica da parte degli Stati aderenti all'Unione europea l'adozione di ordinamenti e curricoli scolastici conformi ad uno stesso modello. Al contrario, la diversità di obiettivi specifici, di contenuti e di metodi di insegnamento, così come le differenze storiche e culturali di ogni paese, pur orientati verso le stesse competenze generali, favoriscono l'espressione di una pluralità di modi di sviluppare e realizzare tali competenze. Tale processo non si esaurisce al termine del primo ciclo di istruzione, ma prosegue con l'estensione dell'obbligo di istruzione nel ciclo secondario e oltre, in una prospettiva di educazione permanente, per tutto l'arco della vita.

Nell'ambito del costante processo di elaborazione e verifica dei propri obiettivi e nell'attento confronto con gli altri sistemi scolastici europei, le Indicazioni nazionali intendono promuovere e consolidare le competenze culturali basilari e irrinunciabili tese a sviluppare progressivamente, nel corso della vita, le competenze-chiave europee.

Profilo dello studente

La storia della scuola italiana, caratterizzata da un approccio pedagogico e antropologico che cura la centralità della persona che apprende, assegna alla scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione un ruolo preminente in considerazione del rilievo che tale periodo assume nella biografia di ogni alunno. Entro tale ispirazione

*più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. **La competenza civica** dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica.*

***Il senso di iniziativa e l'imprenditorialità** concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo.*

***Consapevolezza ed espressione culturale** riguarda l'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive.*

la scuola attribuisce grande importanza alla relazione educativa e ai metodi didattici capaci di attivare pienamente le energie e le potenzialità di ogni bambino e ragazzo. Al tempo stesso la scuola italiana ha imparato a riconoscere e a valorizzare apprendimenti diffusi che avvengono fuori dalle sue mura, nei molteplici ambienti di vita in cui i bambini e i ragazzi crescono e attraverso nuovi *media*, in costante evoluzione, ai quali essi pure partecipano in modi diversificati e creativi.

La generalizzazione degli istituti comprensivi, che riuniscono scuola d'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, crea le condizioni perché si affermi una scuola unitaria di base che prenda in carico i bambini dall'età di tre anni e li guidi fino al termine del primo ciclo di istruzione e che sia capace di riportare i molti apprendimenti che il mondo oggi offre entro un unico percorso strutturante.

Il profilo che segue descrive, in forma essenziale, le competenze riferite alle discipline di insegnamento e al pieno esercizio della cittadinanza, che un ragazzo deve mostrare di possedere al termine del primo ciclo di istruzione. Il conseguimento delle competenze delineate nel profilo costituisce l'obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano.

Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione

Lo studente al termine del primo ciclo, attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, lo studio personale, le esperienze educative vissute in famiglia e nella comunità, è in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità, le situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni.

Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, orienta le proprie scelte in modo consapevole, rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.

Dimostra una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.

Nell'incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea.

Utilizza la lingua inglese nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà e di verificare l'attendibilità delle analisi quanti-

tative e statistiche proposte da altri. Il possesso di un pensiero razionale gli consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi e di avere consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche.

Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.

Ha buone competenze digitali, usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati ed informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo.

Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.

Ha cura e rispetto di sé, come presupposto di un sano e corretto stile di vita. Assimila il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile. Ha attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle diverse forme in cui questo può avvenire: momenti educativi informali e non formali, esposizione pubblica del proprio lavoro, occasioni rituali nelle comunità che frequenta, azioni di solidarietà, manifestazioni sportive non agonistiche, volontariato, ecc.

Dimostra originalità e spirito di iniziativa. Si assume le proprie responsabilità e chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede.

In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si impegna in campi espressivi, motori ed artistici che gli sono congeniali. È disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti.

L'ORGANIZZAZIONE DEL CURRICOLO

Dalle Indicazioni al curricolo

Nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, le Indicazioni costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole. Sono un testo aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale.

Il curricolo di istituto è espressione della libertà d'insegnamento e dell'autonomia scolastica e, al tempo stesso, esplicita le scelte della comunità scolastica e l'identità dell'istituto. La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa.

Ogni scuola predispone il curricolo all'interno del Piano dell'offerta formativa con riferimento al profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina.

A partire dal curricolo di istituto, i docenti individuano le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee, con attenzione all'integrazione fra le discipline e alla loro possibile aggregazione in aree, così come indicato dal Regolamento dell'autonomia scolastica, che affida questo compito alle istituzioni scolastiche.

Aree disciplinari e discipline

Fin dalla scuola dell'infanzia, nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado l'attività didattica è orientata alla qualità dell'apprendimento di ciascun alunno e non ad una sequenza lineare, e necessariamente incompleta, di contenuti disciplinari. I docenti, in stretta collaborazione, promuovono attività significative nelle quali gli strumenti e i metodi caratteristici delle discipline si confrontano e si intrecciano tra loro, evitando trattazioni di argomenti distanti dall'esperienza e frammentati in nozioni da memorizzare.

Le discipline, così come noi le conosciamo, sono state storicamente separate l'una dall'altra da confini convenzionali che non hanno alcun riscontro con l'unitarietà tipica dei processi di apprendimento. Ogni persona, a scuola come nella vita, impara infatti attingendo liberamente dalla sua esperienza, dalle conoscenze o dalle discipline, elaborandole con un'attività continua e autonoma.

Oggi, inoltre, le stesse fondamenta delle discipline sono caratterizzate da un'intrinseca complessità e da vaste aree di connessione che rendono improponibili rigide separazioni.

Nelle Indicazioni le discipline non sono aggregate in aree precostituite per non favorire un'affinità più intensa tra alcune rispetto ad altre, volendo rafforzare così trasversalità e interconnessioni più ampie e assicurare l'unitarietà del loro insegnamento. Sul piano organizzativo e didattico la definizione di aree o di assi funzionali all'ottimale utilizzazione delle risorse è comunque rimessa all'autonoma valutazione di ogni scuola.

Un ruolo strategico essenziale svolge l'acquisizione di efficaci competenze comunicative nella lingua italiana che non è responsabilità del solo insegnante di italiano ma è compito condiviso da tutti gli insegnanti, ciascuno per la propria area o disciplina, al fine di curare in ogni campo una precisa espressione scritta ed orale.

Continuità ed unitarietà del curriculum

L'itinerario scolastico dai tre ai quattordici anni, pur abbracciando tre tipologie di scuola caratterizzate ciascuna da una specifica identità educativa e professionale, è progressivo e continuo. La presenza, sempre più diffusa, degli istituti comprensivi consente la progettazione di un unico curriculum verticale e facilita il raccordo con il secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione.

Negli anni dell'infanzia la scuola accoglie, promuove e arricchisce l'esperienza vissuta dei bambini in una prospettiva evolutiva, le attività educative offrono occasioni di crescita all'interno di un contesto educativo orientato al benessere, alle domande di senso e al graduale sviluppo di competenze riferibili alle diverse età, dai tre ai sei anni.

Nella scuola del primo ciclo la progettazione didattica, mentre continua a valorizzare le esperienze con approcci educativi attivi, è finalizzata a guidare i ragazzi lungo percorsi di conoscenza progressivamente orientati alle discipline e alla ricerca delle connessioni tra i diversi saperi.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze

Al termine della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, vengono fissati i traguardi per lo sviluppo delle competenze relativi ai campi di esperienza ed alle discipline.

Essi rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo.

Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio. Le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e di scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati.

Obiettivi di apprendimento

Gli obiettivi di apprendimento individuano campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze. Essi sono utilizzati dalle scuole e dai docenti nella loro attività di progettazione didattica, con attenzione alle condizioni di contesto, didattiche e organizzative mirando ad un insegnamento ricco ed efficace.

Gli obiettivi sono organizzati in nuclei tematici e definiti in relazione a periodi didattici lunghi: l'intero triennio della scuola dell'infanzia, l'intero quinquennio della scuola primaria, l'intero triennio della scuola secondaria di primo grado. Per garantire una più efficace progressione degli apprendimenti nella scuola primaria gli obiettivi di italiano, lingua inglese e seconda lingua comunitaria, storia, geografia, matematica e scienze sono indicati anche al termine della terza classe.

Valutazione

Agli insegnanti competono la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione, nonché la scelta dei relativi strumenti, nel quadro dei criteri deliberati dagli organi collegiali. Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali devono essere coerenti con gli obiettivi e i traguardi previsti dalle Indicazioni e declinati nel curriculum.

La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo.

Occorre assicurare agli studenti e alle famiglie un'informazione tempestiva e trasparente sui criteri e sui risultati delle valutazioni effettuate nei diversi momenti del percorso scolastico, promuovendone con costanza la partecipazione e la corresponsabilità educativa, nella distinzione di ruoli e funzioni.

Alle singole istituzioni scolastiche spetta, inoltre, la responsabilità dell'autovalutazione, che ha la funzione di introdurre modalità riflessive sull'intera organizzazione dell'offerta educativa e didattica della scuola, per svilupparne l'efficacia, anche attraverso dati di rendicontazione sociale o emergenti da valutazioni esterne.

Il sistema nazionale di valutazione ha il compito di rilevare la qualità dell'intero sistema scolastico, fornendo alle scuole, alle famiglie e alla comunità sociale, al Parlamento e al Governo elementi di informazione essenziali circa la salute e le criticità del nostro sistema di istruzione. L'Istituto nazionale di valutazione rileva e misura gli apprendimenti con riferimento ai traguardi e agli obiettivi previsti dalle Indicazioni, promuovendo, altresì, una cultura della valutazione che scoraggi qualunque forma di addestramento finalizzata all'esclusivo superamento delle prove.

La promozione, insieme, di autovalutazione e valutazione costituisce la condizione decisiva per il miglioramento delle scuole e del sistema di istruzione poiché unisce il rigore delle procedure di verifica con la riflessione dei docenti coinvolti

nella stessa classe, nella stessa area disciplinare, nella stessa scuola o operanti in rete con docenti di altre scuole. Nell'aderire a tale prospettiva, le scuole, al contempo, esercitano la loro autonomia partecipando alla riflessione e alla ricerca nazionale sui contenuti delle Indicazioni entro un processo condiviso che potrà continuare nel tempo, secondo le modalità previste al momento della loro emanazione, nella prospettiva del confronto anche con le scuole e i sistemi di istruzione europei.

Certificazione delle competenze

La scuola finalizza il curricolo alla maturazione delle competenze previste nel profilo dello studente al termine del primo ciclo, fondamentali per la crescita personale e per la partecipazione sociale, e che saranno oggetto di certificazione.

Sulla base dei traguardi fissati a livello nazionale, spetta all'autonomia didattica delle comunità professionali progettare percorsi per la promozione, la rilevazione e la valutazione delle competenze. Particolare attenzione sarà posta a come ciascuno studente mobilita e orchestra le proprie risorse – conoscenze, abilità, atteggiamenti, emozioni – per affrontare efficacemente le situazioni che la realtà quotidianamente propone, in relazione alle proprie potenzialità e attitudini.

Solo a seguito di una regolare osservazione, documentazione e valutazione delle competenze è possibile la loro certificazione, al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, attraverso i modelli che verranno adottati a livello nazionale. Le certificazioni nel primo ciclo descrivono e attestano la padronanza delle competenze progressivamente acquisite, sostenendo e orientando gli studenti verso la scuola del secondo ciclo.

Una scuola di tutti e di ciascuno

La scuola italiana sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell'inclusione delle persone e dell'integrazione delle culture, considerando l'accoglienza della diversità un valore irrinunciabile. La scuola consolida le pratiche inclusive nei confronti di bambini e ragazzi di cittadinanza non italiana promuovendone la piena integrazione. Favorisce inoltre, con specifiche strategie e percorsi personalizzati, la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica e del fallimento formativo precoce; a tal fine attiva risorse e iniziative mirate anche in collaborazione con gli enti locali e le altre agenzie educative del territorio.

Particolare cura è riservata agli allievi con disabilità o con bisogni educativi speciali, attraverso adeguate strategie organizzative e didattiche, da considerare nella normale progettazione dell'offerta formativa. Per affrontare difficoltà non risolvibili dai soli insegnanti curricolari, la scuola si avvale dell'apporto di professionalità specifiche come quelle dei docenti di sostegno e di altri operatori.

Tali scelte sono bene espresse in alcuni documenti di forte valore strategico per la scuola, quali *"La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli*

alunni stranieri” del 2007, “*Linee guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità*” del 2009, e “*Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*” del 2011, che sintetizzano i criteri che devono ispirare il lavoro quotidiano degli insegnanti.

Comunità educativa, comunità professionale, cittadinanza

Ogni scuola vive e opera come comunità nella quale cooperano studenti, docenti e genitori.

Al suo interno assume particolare rilievo la comunità professionale dei docenti che, valorizzando la libertà, l’iniziativa e la collaborazione di tutti, si impegna a riconoscere al proprio interno le differenti capacità, sensibilità e competenze, a farle agire in sinergia, a negoziare in modo proficuo le diversità e gli eventuali conflitti per costruire un progetto di scuola partendo dalle Indicazioni nazionali.

Questo processo richiede attività di studio, di formazione e di ricerca da parte di tutti gli operatori scolastici ed in primo luogo da parte dei docenti. Determinante al riguardo risulta il ruolo del dirigente scolastico per la direzione, il coordinamento e la promozione delle professionalità interne e, nello stesso tempo, per favorire la collaborazione delle famiglie, degli enti locali, e per la valorizzazione delle risorse sociali, culturali ed economiche del territorio.

L’elaborazione e la realizzazione del curricolo costituiscono pertanto un processo dinamico e aperto, e rappresentano per la comunità scolastica un’occasione di partecipazione e di apprendimento continuo.

La presenza di comunità scolastiche, impegnate nel proprio compito, rappresenta un presidio per la vita democratica e civile perché fa di ogni scuola un luogo aperto, alle famiglie e ad ogni componente della società, che promuove la riflessione sui contenuti e sui modi dell’apprendimento, sulla funzione adulta e le sfide educative del nostro tempo, sul posto decisivo della conoscenza per lo sviluppo economico, rafforzando la tenuta etica e la coesione sociale del Paese.

La centralità della persona trova il suo pieno significato nella scuola intesa come comunità educativa, aperta anche alla più larga comunità umana e civile, capace di includere le prospettive locale, nazionale, europea e mondiale.

LA SCUOLA DELL'INFANZIA

La scuola dell'infanzia, statale e paritaria, si rivolge a tutte le bambine e i bambini dai tre ai sei anni di età ed è la risposta al loro diritto all'educazione e alla cura, in coerenza con i principi di pluralismo culturale ed istituzionale presenti nella Costituzione della Repubblica, nella Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e nei documenti dell'Unione Europea.

Essa si pone la finalità di promuovere nei bambini lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e li avvia alla cittadinanza.

Consolidare l'*identità* significa vivere serenamente tutte le dimensioni del proprio io, stare bene, essere rassicurati nella molteplicità del proprio fare e sentire, sentirsi sicuri in un ambiente sociale allargato, imparare a conoscersi e ad essere riconosciuti come persona unica e irripetibile. Vuol dire sperimentare diversi ruoli e forme di identità: quelle di figlio, alunno, compagno, maschio o femmina, abitante di un territorio, membro di un gruppo, appartenente a una comunità sempre più ampia e plurale, caratterizzata da valori comuni, abitudini, linguaggi, riti, ruoli.

Sviluppare l'*autonomia* significa avere fiducia in sé e fidarsi degli altri; provare soddisfazione nel fare da sé e saper chiedere aiuto o poter esprimere insoddisfazione e frustrazione elaborando progressivamente risposte e strategie; esprimere sentimenti ed emozioni; partecipare alle decisioni esprimendo opinioni, imparando ad operare scelte e ad assumere comportamenti e atteggiamenti sempre più consapevoli.

Acquisire *competenze* significa giocare, muoversi, manipolare, curiosare, domandare, imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e il confronto tra proprietà, quantità, caratteristiche, fatti; significa ascoltare, e comprendere, narrazioni e discorsi, raccontare e rievocare azioni ed esperienze e tradurle in tracce personali e condivise; essere in grado di descrivere, rappresentare e immaginare, "ripetere", con simulazioni e giochi di ruolo, situazioni ed eventi con linguaggi diversi.

Vivere le prime esperienze di *cittadinanza* significa scoprire l'altro da sé e attribuire progressiva importanza agli altri e ai loro bisogni; rendersi sempre meglio conto della necessità di stabilire regole condivise; implica il primo esercizio del dialogo che è fondato sulla reciprocità dell'ascolto, l'attenzione al punto di vista dell'altro e alle diversità di genere, il primo riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti; significa porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura.

Tali finalità sono perseguite attraverso l'organizzazione di un ambiente di vita, di relazioni e di apprendimento di qualità, garantito dalla professionalità degli operatori e dal dialogo sociale ed educativo con le famiglie e con la comunità.

I bambini, le famiglie, i docenti, l'ambiente di apprendimento

I bambini

I bambini sono il nostro futuro e la ragione più profonda per conservare e miglio-

rare la vita comune sul nostro pianeta. Sono espressione di un mondo complesso e inesauribile, di energie, potenzialità, sorprese e anche di fragilità - che vanno conosciute, osservate e accompagnate con cura, studio, responsabilità e attesa. Sono portatori di speciali e inalienabili diritti, codificati internazionalmente, che la scuola per prima è chiamata a rispettare.

I bambini giungono alla scuola dell'infanzia con una storia: in famiglia, al nido di infanzia o alla sezione primavera hanno imparato a muoversi e ad entrare in contatto con gli altri con livelli crescenti, ma ancora incerti, di autonomia; hanno sperimentato le prime e più importanti relazioni; hanno vissuto emozioni ed interpretato ruoli attraverso il gioco e la parola; hanno intuito i tratti fondamentali della loro cultura, hanno iniziato a porsi domande di senso sul mondo e la vita.

Ogni bambino è, in sé, diverso ed unico e riflette anche la diversità degli ambienti di provenienza che oggi conoscono una straordinaria differenziazione di modelli antropologici ed educativi, che comprendono famiglie equilibrate e ricche di proposte educative accanto ad altre più fragili e precarie; una presenza genitoriale sicura ma anche situazioni diverse di assenza; il rispetto per chi è bambino insieme al rischio della frettosità e del precoce coinvolgimento nelle dinamiche della vita adulta.

I bambini sono alla ricerca di legami affettivi e di punti di riferimento, di conferme e di serenità e, al contempo, di nuovi stimoli emotivi, sociali, culturali, di ritualità, ripetizioni, narrazioni, scoperte.

La scuola dell'infanzia si presenta come un ambiente protettivo, capace di accogliere le diversità e di promuovere le potenzialità di tutti i bambini, che fra i tre e i sei anni esprimono una grande ricchezza di bisogni ed emozioni, che sono pronti ad incontrare e sperimentare nuovi linguaggi, che pongono a se stessi, ai coetanei e agli adulti domande impegnative e inattese, che osservano e interrogano la natura, che elaborano le prime ipotesi sulle cose, sugli eventi, sul corpo, sulle relazioni, sulla lingua, sui diversi sistemi simbolici e sui *media*, dei quali spesso già fruiscono non soltanto e non sempre in modo passivo; e sull'esistenza di altri punti di vista.

La scuola dell'infanzia riconosce questa pluralità di elementi che creano tante possibilità di crescita, emotiva e cognitiva insieme, per far evolvere le potenzialità di tutti e di ciascuno, creare la disponibilità nei bambini a fidarsi e ad essere accompagnati, nell'avventura della conoscenza. La scuola promuove lo star bene e un sereno apprendimento attraverso la cura degli ambienti, la predisposizione degli spazi educativi, la conduzione attenta dell'intera giornata scolastica.

Le famiglie

Le famiglie sono il contesto più influente per lo sviluppo affettivo e cognitivo dei bambini. Nella diversità di stili di vita, di culture, di scelte etiche e religiose, esse sono portatrici di risorse che devono essere valorizzate nella scuola, per far crescere una solida rete di scambi comunicativi e di responsabilità condivise.

L'ingresso dei bambini nella scuola dell'infanzia è una grande occasione per prendere più chiaramente coscienza delle responsabilità genitoriali. Mamme e papà (ma anche i nonni, gli zii, i fratelli e le sorelle) sono stimolati a partecipare alla vita della scuola, condividendone finalità e contenuti, strategie educative e modalità

concrete per aiutare i piccoli a crescere e imparare, a diventare più “forti” per un futuro che non è facile da prevedere e da decifrare.

Per i genitori che provengono da altre nazioni e che sono impegnati in progetti di vita di varia durata per i loro figli nel nostro paese, la scuola si offre come uno spazio pubblico per costruire rapporti di fiducia e nuovi legami di comunità. Modelli culturali ed educativi, esperienze religiose diverse, ruoli sociali e di genere hanno modo di confrontarsi, di rispettarsi e di evolvere verso i valori di convivenza in una società aperta e democratica.

Le famiglie dei bambini con disabilità trovano nella scuola un adeguato supporto capace di promuovere le risorse dei loro figli, attraverso il riconoscimento delle differenze e la costruzione di ambienti educativi accoglienti e inclusivi, in modo che ciascun bambino possa trovare attenzioni specifiche ai propri bisogni e condividere con gli altri il proprio percorso di formazione.

I docenti

La presenza di insegnanti motivati, preparati, attenti alle specificità dei bambini e dei gruppi di cui si prendono cura, è un indispensabile fattore di qualità per la costruzione di un ambiente educativo accogliente, sicuro, ben organizzato, capace di suscitare la fiducia dei genitori e della comunità.

Lo stile educativo dei docenti si ispira a criteri di ascolto, accompagnamento, interazione partecipata, mediazione comunicativa, con una continua capacità di osservazione del bambino, di presa in carico del suo “mondo”, di lettura delle sue scoperte, di sostegno e incoraggiamento all’evoluzione dei suoi apprendimenti verso forme di conoscenza sempre più autonome e consapevoli.

La progettualità si esplica nella capacità di dare senso e intenzionalità all’intreccio di spazi, tempi, routine e attività, promuovendo un coerente contesto educativo, attraverso un’appropriata regia pedagogica.

La professionalità docente si arricchisce attraverso il lavoro collaborativo, la formazione continua in servizio, la riflessione sulla pratica didattica, il rapporto adulto con i saperi e la cultura. La costruzione di una comunità professionale ricca di relazioni, orientata all’innovazione e alla condivisione di conoscenze, è stimolata dalla funzione di leadership educativa della dirigenza e dalla presenza di forme di coordinamento pedagogico.

L’ambiente di apprendimento

Il curriculum della scuola dell’infanzia non coincide con la sola organizzazione delle attività didattiche che si realizzano nella sezione e nelle intersezioni, negli spazi esterni, nei laboratori, negli ambienti di vita comune, ma si esplica in un’equilibrata integrazione di momenti di cura, di relazione, di apprendimento, dove le stesse *routine* (l’ingresso, il pasto, la cura del corpo, il riposo, ecc.) svolgono una funzione di regolazione dei ritmi della giornata e si offrono come “base sicura” per nuove esperienze e nuove sollecitazioni.

L’apprendimento avviene attraverso l’azione, l’esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, l’arte, il territorio, in una dimensione ludica, da intendersi come

forma tipica di relazione e di conoscenza. Nel gioco, particolarmente in quello simbolico, i bambini si esprimono, raccontano, rielaborano in modo creativo le esperienze personali e sociali. Nella relazione educativa, gli insegnanti svolgono una funzione di mediazione e di facilitazione e, nel fare propria la ricerca dei bambini, li aiutano a pensare e a riflettere meglio, sollecitandoli a osservare, descrivere, narrare, fare ipotesi, dare e chiedere spiegazioni in contesti cooperativi e di confronto diffuso.

L'organizzazione degli spazi e dei tempi diventa elemento di qualità pedagogica dell'ambiente educativo e pertanto deve essere oggetto di esplicita progettazione e verifica. In particolare:

- lo spazio dovrà essere accogliente, caldo, ben curato, orientato dal gusto estetico, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola. Lo spazio parla dei bambini, del loro valore, dei loro bisogni di gioco, di movimento, di espressione, di intimità e di socialità, attraverso l'ambientazione fisica, la scelta di arredi e oggetti volti a creare un luogo funzionale e invitante;
- il tempo disteso consente al bambino di vivere con serenità la propria giornata, di giocare, esplorare, parlare, capire, sentirsi padrone di sé e delle attività che sperimenta e nelle quali si esercita.

L'osservazione, nelle sue diverse modalità, rappresenta uno strumento fondamentale per conoscere e accompagnare il bambino in tutte le sue dimensioni di sviluppo, rispettandone l'originalità, l'unicità, le potenzialità attraverso un atteggiamento di ascolto, empatia e rassicurazione. La pratica della documentazione va intesa come processo che produce tracce, memoria e riflessione, negli adulti e nei bambini, rendendo visibili le modalità e i percorsi di formazione e permettendo di apprezzare i progressi dell'apprendimento individuale e di gruppo. L'attività di valutazione nella scuola dell'infanzia risponde ad una funzione di carattere formativo, che riconosce, accompagna, descrive e documenta i processi di crescita, evita di classificare e giudicare le prestazioni dei bambini, perché è orientata a esplorare e incoraggiare lo sviluppo di tutte le loro potenzialità. Analogamente, per l'istituzione scolastica, le pratiche dell'autovalutazione, della valutazione esterna, della rendicontazione sociale, sono volte al miglioramento continuo della qualità educativa.

I campi di esperienza

Gli insegnanti accolgono, valorizzano ed estendono le curiosità, le esplorazioni, le proposte dei bambini e creano occasioni di apprendimento per favorire l'organizzazione di ciò che i bambini vanno scoprendo.

L'esperienza diretta, il gioco, il procedere per tentativi ed errori, permettono al bambino, opportunamente guidato, di approfondire e sistematizzare gli apprendimenti. Ogni campo di esperienza offre un insieme di oggetti, situazioni, immagini e linguaggi, riferiti ai sistemi simbolici della nostra cultura, capaci di evocare, stimolare, accompagnare apprendimenti progressivamente più sicuri.

Nella scuola dell'infanzia i traguardi per lo sviluppo della competenza sugger-

riscono all'insegnante orientamenti, attenzioni e responsabilità nel creare piste di lavoro per organizzare attività ed esperienze volte a promuovere la competenza, che a questa età va intesa in modo globale e unitario.

IL SÉ E L'ALTRO

I bambini formulano tanti perché sulle questioni concrete, sugli eventi della vita quotidiana, sulle trasformazioni personali e sociali, sull'ambiente e sull'uso delle risorse, sui valori culturali, sul futuro vicino e lontano, spesso a partire dalla dimensione quotidiana della vita scolastica. Al contempo pongono domande di senso sul mondo e sull'esistenza umana. I molti perché rappresentano la loro spinta a capire il significato della vita che li circonda e il valore morale delle loro azioni. Nella scuola hanno molte occasioni per prendere coscienza della propria identità, per scoprire le diversità culturali, religiose, etniche, per apprendere le prime regole del vivere sociale, per riflettere sul senso e le conseguenze delle loro azioni.

Negli anni della scuola dell'infanzia il bambino osserva la natura e i viventi, nel loro nascere, evolversi ed estinguersi. Osserva l'ambiente che lo circonda e coglie le diverse relazioni tra le persone; ascolta le narrazioni degli adulti, le espressioni delle loro opinioni e della loro spiritualità e fede; è testimone degli eventi e ne vede la rappresentazione attraverso i media; partecipa alle tradizioni della famiglia e della comunità di appartenenza, ma si apre al confronto con altre culture e costumi; si accorge di essere uguale e diverso nella varietà delle situazioni, di poter essere accolto o escluso, di poter accogliere o escludere. Raccoglie discorsi circa gli orientamenti morali, il cosa è giusto e cosa è sbagliato, il valore attribuito alle pratiche religiose. Si chiede dov'era prima di nascere e se e dove finirà la sua esistenza. Pone domande sull'esistenza di Dio, la vita e la morte, la gioia e il dolore.

Le domande dei bambini richiedono un atteggiamento di ascolto costruttivo da parte degli adulti, di rasserenamento, comprensione ed esplicitazione delle diverse posizioni.

A questa età, dunque, si definisce e si articola progressivamente l'identità di ciascun bambino e di ciascuna bambina come consapevolezza del proprio corpo, della propria personalità, del proprio stare con gli altri e esplorare il mondo. Sono gli anni della scoperta degli adulti come fonte di protezione e contenimento, degli altri bambini come compagni di giochi e come limite alla propria volontà. Sono gli anni in cui si avvia la reciprocità nel parlare e nell'ascoltare; in cui si impara discutendo.

Il bambino cerca di dare un nome agli stati d'animo, sperimenta il piacere, il divertimento, la frustrazione, la scoperta; si imbatte nelle difficoltà della condivisione e nei primi conflitti, supera progressivamente l'egocentrismo e può cogliere altri punti di vista.

Questo campo rappresenta l'ambito elettivo in cui i temi dei diritti e dei doveri, del funzionamento della vita sociale, della cittadinanza e delle istituzioni trovano una prima "palestra" per essere guardati e affrontati concretamente.

La scuola si pone come spazio di incontro e di dialogo, di approfondimento culturale e di reciproca formazione tra genitori e insegnanti per affrontare insieme que-

sti temi e proporre ai bambini un modello di ascolto e di rispetto, che li aiuti a trovare risposte alle loro domande di senso in coerenza con le scelte della propria famiglia, nel comune intento di rafforzare i presupposti della convivenza democratica.

Traguardi per lo sviluppo della competenza

Il bambino gioca in modo costruttivo e creativo con gli altri, sa argomentare, confrontarsi, sostenere le proprie ragioni con adulti e bambini.

Sviluppa il senso dell'identità personale, percepisce le proprie esigenze e i propri sentimenti, sa esprimerli in modo sempre più adeguato.

Sa di avere una storia personale e familiare, conosce le tradizioni della famiglia, della comunità e le mette a confronto con altre.

Riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini e comincia a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta.

Pone domande sui temi esistenziali e religiosi, sulle diversità culturali, su ciò che è bene o male, sulla giustizia, e ha raggiunto una prima consapevolezza dei propri diritti e doveri, delle regole del vivere insieme.

Si orienta nelle prime generalizzazioni di passato, presente, futuro e si muove con crescente sicurezza e autonomia negli spazi che gli sono familiari, modulando progressivamente voce e movimento anche in rapporto con gli altri e con le regole condivise.

Riconosce i più importanti segni della sua cultura e del territorio, le istituzioni, i servizi pubblici, il funzionamento delle piccole comunità e della città.

IL CORPO E IL MOVIMENTO

I bambini prendono coscienza del proprio corpo, utilizzandolo fin dalla nascita come strumento di conoscenza di sé nel mondo. Muoversi è il primo fattore di apprendimento: cercare, scoprire, giocare, saltare, correre a scuola è fonte di benessere e di equilibrio psico-fisico. L'azione del corpo fa vivere emozioni e sensazioni piacevoli, di rilassamento e di tensione, ma anche la soddisfazione del controllo dei gesti, nel coordinamento con gli altri; consente di sperimentare potenzialità e limiti della propria fisicità, sviluppando nel contempo la consapevolezza dei rischi di movimenti incontrollati.

I bambini giocano con il loro corpo, comunicano, si esprimono con la mimica, si travestono, si mettono alla prova, anche in questi modi percepiscono la completezza del proprio sé, consolidando autonomia e sicurezza emotiva.

Il corpo ha potenzialità espressive e comunicative che si realizzano in un linguaggio caratterizzato da una propria struttura e da regole che il bambino impara a conoscere attraverso specifici percorsi di apprendimento: le esperienze motorie consentono di integrare i diversi linguaggi, di alternare la parola e i gesti, di produrre e fruire musica, di accompagnare narrazioni, di favorire la costruzione dell'immagine di sé e l'elaborazione dello schema corporeo.

Le attività informali, di routine e di vita quotidiana, la vita e i giochi all'aperto sono altrettanto importanti dell'uso di piccoli attrezzi e strumenti, del movimento libero o guidato in spazi dedicati, dei giochi psicomotori e possono essere occasione per l'educazione alla salute attraverso una sensibilizzazione alla corretta alimentazione e all'igiene personale.

La scuola dell'infanzia mira a sviluppare gradualmente nel bambino la capacità di leggere e interpretare i messaggi provenienti dal corpo proprio e altrui, rispettandolo e avendone cura. La scuola dell'infanzia mira altresì a sviluppare la capacità di esprimersi e di comunicare attraverso il corpo per giungere ad affinarne le capacità percettive e di conoscenza degli oggetti, la capacità di orientarsi nello spazio, di muoversi e di comunicare secondo immaginazione e creatività.

Traguardi per lo sviluppo della competenza

Il bambino vive pienamente la propria corporeità, ne percepisce il potenziale comunicativo ed espressivo, matura condotte che gli consentono una buona autonomia nella gestione della giornata a scuola.

Riconosce i segnali e i ritmi del proprio corpo, le differenze sessuali e di sviluppo e adotta pratiche corrette di cura di sé, di igiene e di sana alimentazione.

Prova piacere nel movimento e sperimenta schemi posturali e motori, li applica nei giochi individuali e di gruppo, anche con l'uso di piccoli attrezzi ed è in grado di adattarli alle situazioni ambientali all'interno della scuola e all'aperto.

Controlla l'esecuzione del gesto, valuta il rischio, interagisce con gli altri nei giochi di movimento, nella musica, nella danza, nella comunicazione espressiva.

Riconosce il proprio corpo, le sue diverse parti e rappresenta il corpo fermo e in movimento.

IMMAGINI, SUONI, COLORI

I bambini esprimono pensieri ed emozioni con immaginazione e creatività: l'arte orienta questa propensione, educando al piacere del bello e al sentire estetico. L'esplorazione dei materiali a disposizione consente di vivere le prime esperienze artistiche, che sono in grado di stimolare la creatività e contagiare altri apprendimenti. I linguaggi a disposizione dei bambini, come la voce, il gesto, la drammatizzazione, i suoni, la musica, la manipolazione dei materiali, le esperienze grafico-pittoriche, i mass-media, vanno scoperti ed educati perché sviluppino nei piccoli il senso del bello, la conoscenza di se stessi, degli altri e della realtà.

L'incontro dei bambini con l'arte è occasione per guardare con occhi diversi il mondo che li circonda. I materiali esplorati con i sensi, le tecniche sperimentate e condivise nell'atelier della scuola, le osservazioni di luoghi (piazze, giardini, paesaggi) e di opere (quadri, musei, architetture) aiuteranno a migliorare le capacità percettive, coltivare il piacere della fruizione, della produzione e dell'invenzione e ad avvicinare alla cultura e al patrimonio artistico.

La musica è un'esperienza universale che si manifesta in modi e generi diversi, tutti di pari dignità, carica di emozioni e ricca di tradizioni culturali. Il bambino, interagendo con il paesaggio sonoro, sviluppa le proprie capacità cognitive e relazionali, impara a percepire, ascoltare, ricercare e discriminare i suoni all'interno di contesti di apprendimento significativi. Esplora le proprie possibilità sonoro-espressive e simbolico-rappresentative, accrescendo la fiducia nelle proprie potenzialità. L'ascolto delle produzioni sonore personali lo apre al piacere di fare musica e alla condivisione di repertori appartenenti a vari generi musicali.

Il bambino si confronta con i nuovi media e con i nuovi linguaggi della comunicazione, come spettatore e come attore. La scuola può aiutarlo a familiarizzare con l'esperienza della multimedialità (la fotografia, il cinema, la televisione, il digitale), favorendo un contatto attivo con i "media" e la ricerca delle loro possibilità espressive e creative.

Traguardi per lo sviluppo della competenza

Il bambino comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente.

Inventa storie e sa esprimerle attraverso la drammatizzazione, il disegno, la pittura e altre attività manipolative; utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e creative; esplora le potenzialità offerte dalle tecnologie.

Segue con curiosità e piacere spettacoli di vario tipo (teatrali, musicali, visivi, di animazione, ...); sviluppa interesse per l'ascolto della musica e per la fruizione di opere d'arte.

Scopre il paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti.

Sperimenta e combina elementi musicali di base, producendo semplici sequenze sonoro-musicali.

Esplora i primi alfabeti musicali, utilizzando anche i simboli di una notazione informale per codificare i suoni percepiti e riprodurli.

I DISCORSI E LE PAROLE

La lingua, in tutte le sue funzioni e forme, è uno strumento essenziale per comunicare e conoscere, per rendere via via più complesso e meglio definito, il proprio pensiero, anche grazie al confronto con gli altri e con l'esperienza concreta e l'osservazione. È il mezzo per esprimersi in modi personali, creativi e sempre più articolati. La lingua materna è parte dell'identità di ogni bambino, ma la conoscenza di altre lingue apre all'incontro con nuovi mondi e culture.

I bambini si presentano alla scuola dell'infanzia con un patrimonio linguistico significativo, ma con competenze differenziate, che vanno attentamente osservate e valorizzate. In un ambiente linguistico curato e stimolante i bambini sviluppano nuove capacità quando interagiscono tra di loro, chiedono spiegazioni, confrontano

punti di vista, progettano giochi e attività, elaborano e condividono conoscenze. I bambini imparano ad ascoltare storie e racconti, dialogano con adulti e compagni, giocano con la lingua che usano, provano il piacere di comunicare, si cimentano con l'esplorazione della lingua scritta.

La scuola dell'infanzia ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l'uso della lingua di origine. La vita di sezione offre la possibilità di sperimentare una varietà di situazioni comunicative ricche di senso, in cui ogni bambino diventa capace di usare la lingua nei suoi diversi aspetti, acquista fiducia nelle proprie capacità espressive, comunica, descrive, racconta, immagina. Appropriati percorsi didattici sono finalizzati all'estensione del lessico, alla corretta pronuncia di suoni, parole e frasi, alla pratica delle diverse modalità di interazione verbale (ascoltare, prendere la parola, dialogare, spiegare), contribuendo allo sviluppo di un pensiero logico e creativo.

L'incontro e la lettura di libri illustrati, l'analisi dei messaggi presenti nell'ambiente incoraggiano il progressivo avvicinarsi dei bambini alla lingua scritta, e motivano un rapporto positivo con la lettura e la scrittura.

I bambini vivono spesso in ambienti plurilingui e, se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua, in situazioni naturali, di dialogo, di vita quotidiana, diventando progressivamente consapevoli di suoni, tonalità, significati diversi.

Traguardi per lo sviluppo della competenza

Il bambino usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi, fa ipotesi sui significati.

Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative.

Sperimenta rime, filastrocche, drammatizzazioni; inventa nuove parole, cerca somiglianze e analogie tra i suoni e i significati.

Ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie, chiede e offre spiegazioni, usa il linguaggio per progettare attività e per definirne regole.

Ragiona sulla lingua, scopre la presenza di lingue diverse, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia.

Si avvicina alla lingua scritta, esplora e sperimenta prime forme di comunicazione attraverso la scrittura, incontrando anche le tecnologie digitali e i nuovi media.

LA CONOSCENZA DEL MONDO

I bambini esplorano continuamente la realtà e imparano a riflettere sulle proprie esperienze descrivendole, rappresentandole, riorganizzandole con diversi criteri. Pongono così le basi per la successiva elaborazione di concetti scientifici e matematici che verranno proposti nella scuola primaria.

La curiosità e le domande sui fenomeni naturali, su se stessi e sugli organismi viventi e su storie, fiabe e giochi tradizionali con riferimenti matematici, possono cominciare a trovare risposte guardando sempre meglio i fatti del mondo, cercando di capire come e quando succedono, intervenendo per cambiarli e sperimentando gli effetti dei cambiamenti. Si avviano così le prime attività di ricerca che danno talvolta risultati imprevedibili, ma che costruiscono nel bambino la necessaria fiducia nelle proprie capacità di capire e di trovare spiegazioni. Esplorando oggetti, materiali e simboli, osservando la vita di piante ed animali, i bambini elaborano idee personali da confrontare con quelle dei compagni e degli insegnanti.

Imparano a fare domande, a dare e a chiedere spiegazioni, a lasciarsi convincere dai i punti di vista degli altri, a non scoraggiarsi se le loro idee non risultano appropriate. Possono quindi avviarsi verso un percorso di conoscenza più strutturato, in cui esploreranno le potenzialità del linguaggio per esprimersi e l'uso di simboli per rappresentare significati.

Oggetti, fenomeni, viventi

I bambini elaborano la prima "organizzazione fisica" del mondo esterno attraverso attività concrete che portano la loro attenzione sui diversi aspetti della realtà, sulle caratteristiche della luce e delle ombre, sugli effetti del calore. Osservando il proprio movimento e quello degli oggetti, ne colgono la durata e la velocità, imparano a organizzarli nello spazio e nel tempo e sviluppano una prima idea di contemporaneità.

Toccando, smontando, costruendo e ricostruendo, affinando i propri gesti, i bambini individuano qualità e proprietà degli oggetti e dei materiali, ne immaginano la struttura e sanno assemblarli in varie costruzioni; riconoscono e danno un nome alle proprietà individuate, si accorgono delle loro eventuali trasformazioni. Cercano di capire come sono fatti e come funzionano macchine e meccanismi che fanno parte della loro esperienza, cercando di capire anche quello che non si vede direttamente: le stesse trasformazioni della materia possono essere intuite in base a elementari modelli di strutture "invisibili".

Il proprio corpo è sempre oggetto di interesse, soprattutto per quanto riguarda i processi nascosti, e la curiosità dei bambini permette di avviare le prime interpretazioni sulla sua struttura e sul suo funzionamento. Gli organismi animali e vegetali, osservati nei loro ambienti o in microambienti artificiali, possono suggerire un "modello di vivente" per capire i processi più elementari e la varietà dei modi di vivere. Si può così portare l'attenzione dei bambini sui cambiamenti insensibili o vistosi che avvengono nel loro corpo, in quello degli animali e delle piante e verso le continue trasformazioni dell'ambiente naturale.

Numero e spazio

La familiarità con i numeri può nascere a partire da quelli che si usano nella vita di ogni giorno; poi, ragionando sulle quantità e sulla numerosità di oggetti diversi, i bambini costruiscono le prime fondamentali competenze sul contare oggetti o eventi, accompagnandole con i gesti dell'indicare, del togliere e dell'aggiungere. Si

avviano così alla conoscenza del numero e della struttura delle prime operazioni, suddividono in parti i materiali e realizzano elementari attività di misura. Gradualmente, avviando i primi processi di astrazione, imparano a rappresentare con simboli semplici i risultati delle loro esperienze.

Muovendosi nello spazio, i bambini scelgono ed eseguono i percorsi più idonei per raggiungere una meta prefissata scoprendo concetti geometrici come quelli di direzione e di angolo. Sanno descrivere le forme di oggetti tridimensionali, riconoscendo le forme geometriche e individuandone le proprietà (ad esempio, riconoscendo nel “quadrato” una proprietà dell’oggetto e non l’oggetto stesso).

Operano e giocano con materiali strutturati, costruzioni, giochi da tavolo di vario tipo.

Traguardi per lo sviluppo della competenza

Il bambino raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà, confronta e valuta quantità; utilizza simboli per registrarle; esegue misurazioni usando strumenti alla sua portata.

Sa collocare le azioni quotidiane nel tempo della giornata e della settimana.

Riferisce correttamente eventi del passato recente; sa dire cosa potrà succedere in un futuro immediato e prossimo.

Osserva con attenzione il suo corpo, gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti.

Si interessa a macchine e strumenti tecnologici, sa scoprirne le funzioni e i possibili usi.

Ha familiarità sia con le strategie del contare e dell’operare con i numeri sia con quelle necessarie per eseguire le prime misurazioni di lunghezze, pesi, e altre quantità.

Individua le posizioni di oggetti e persone nello spazio, usando termini come avanti/dietro, sopra/sotto, destra/sinistra, ecc.; segue correttamente un percorso sulla base di indicazioni verbali.

Dalla scuola dell’infanzia alla scuola primaria

Ogni campo di esperienza offre specifiche opportunità di apprendimento, ma contribuisce allo stesso tempo a realizzare i compiti di sviluppo pensati unitariamente per i bambini dai tre ai sei anni, in termini di identità (costruzione del sé, autostima, fiducia nei propri mezzi), di autonomia (rapporto sempre più consapevole con gli altri), di competenza (come elaborazione di conoscenze, abilità, atteggiamenti), di cittadinanza (come attenzione alle dimensioni etiche e sociali).

Al termine del percorso triennale della scuola dell’infanzia, è ragionevole attendersi che ogni bambino abbia sviluppato alcune competenze di base che strutturano la sua crescita personale.

Riconosce ed esprime le proprie emozioni, è consapevole di desideri e paure, avverte gli stati d'animo propri e altrui.

Ha un positivo rapporto con la propria corporeità, ha maturato una sufficiente fiducia in sé, è progressivamente consapevole delle proprie risorse e dei propri limiti, quando occorre sa chiedere aiuto.

Manifesta curiosità e voglia di sperimentare, interagisce con le cose, l'ambiente e le persone, percependone le reazioni ed i cambiamenti.

Condivide esperienze e giochi, utilizza materiali e risorse comuni, affronta gradualmente i conflitti e ha iniziato a riconoscere le regole del comportamento nei contesti privati e pubblici.

Ha sviluppato l'attitudine a porre e a porsi domande di senso su questioni etiche e morali.

Coglie diversi punti di vista, riflette e negozia significati, utilizza gli errori come fonte di conoscenza.

Sa raccontare, narrare, descrivere situazioni ed esperienze vissute, comunica e si esprime con una pluralità di linguaggi, utilizza con sempre maggiore proprietà la lingua italiana.

Dimostra prime abilità di tipo logico, inizia ad interiorizzare le coordinate spazio-temporali e ad orientarsi nel mondo dei simboli, delle rappresentazioni, dei media, delle tecnologie.

Rileva le caratteristiche principali di eventi, oggetti, situazioni, formula ipotesi, ricerca soluzioni a situazioni problematiche di vita quotidiana.

È attento alle consegne, si appassiona, porta a termine il lavoro, diventa consapevole dei processi realizzati e li documenta.

Si esprime in modo personale, con creatività e partecipazione, è sensibile alla pluralità di culture, lingue, esperienze.

LA SCUOLA DEL PRIMO CICLO

Il primo ciclo d'istruzione comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado. Ricopre un arco di tempo fondamentale per l'apprendimento e lo sviluppo dell'identità degli alunni, nel quale si pongono le basi e si acquisiscono gradualmente le competenze indispensabili per continuare ad apprendere a scuola e lungo l'intero arco della vita.

La finalità del primo ciclo è l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base nella prospettiva del pieno sviluppo della persona. Per realizzare tale finalità la scuola concorre con altre istituzioni alla rimozione di ogni ostacolo alla frequenza; cura l'accesso facilitato per gli alunni con disabilità; previene l'evasione dell'obbligo scolastico e contrasta la dispersione; valorizza il talento e le inclinazioni di ciascuno; persegue con ogni mezzo il miglioramento della qualità del sistema di istruzione.

In questa prospettiva ogni scuola pone particolare attenzione ai processi di apprendimento di tutti gli alunni e di ciascuno di essi, li accompagna nell'elaborare il senso della propria esperienza, promuove la pratica consapevole della cittadinanza.

Il senso dell'esperienza educativa

Fin dai primi anni la scuola promuove un percorso di attività nel quale ogni alunno possa assumere un ruolo attivo nel proprio apprendimento, sviluppare al meglio le inclinazioni, esprimere le curiosità, riconoscere ed intervenire sulle difficoltà, assumere sempre maggiore consapevolezza di sé, avviarsi a costruire un proprio progetto di vita. Così la scuola svolge un fondamentale ruolo educativo e di orientamento, fornendo all'alunno le occasioni per acquisire consapevolezza delle sue potenzialità e risorse, per progettare la realizzazione di esperienze significative e verificare gli esiti conseguiti in relazione alle attese. Tutta la scuola in genere ha una funzione orientativa in quanto preparazione alle scelte decisive della vita, ma in particolare la scuola del primo ciclo, con la sua unitarietà e progressiva articolazione disciplinare, intende favorire l'orientamento verso gli studi successivi mediante esperienze didattiche non ripiegate su se stesse ma aperte e stimolanti, finalizzate a suscitare la curiosità dell'alunno e a fargli mettere alla prova le proprie capacità.

La scuola propone situazioni e contesti in cui gli alunni riflettono per capire il mondo e se stessi, diventano consapevoli che il proprio corpo è un bene di cui prendersi cura, trovano stimoli per sviluppare il pensiero analitico e critico, imparano ad imparare, coltivano la fantasia e il pensiero originale, si confrontano per ricercare significati e condividere possibili schemi di comprensione della realtà, riflettendo sul senso e le conseguenze delle proprie scelte. Favorisce lo sviluppo delle capacità necessarie per imparare a leggere le proprie emozioni e a gestirle, per porsi obiettivi non immediati e perseguirli. Promuove inoltre quel primario senso di responsabilità che si traduce nel fare bene il proprio lavoro e nel portarlo a

termine, nell'aver cura di sé, degli oggetti, degli ambienti che si frequentano, sia naturali sia sociali.

Sollecita gli alunni a un'attenta riflessione sui comportamenti di gruppo al fine di individuare quegli atteggiamenti che violano la dignità della persona e il rispetto reciproco, li orienta a sperimentare situazioni di studio e di vita dove sviluppare atteggiamenti positivi ed imparare a collaborare con altri.

Segue con attenzione le diverse condizioni nelle quali si sviluppa l'identità di genere, che nella preadolescenza ha la sua stagione cruciale.

Crea favorevoli condizioni di ascolto e di espressione tra coetanei e guida i ragazzi nella comprensione critica dei messaggi provenienti dalla società nelle loro molteplici forme.

Di fronte alla complessa realtà sociale, la scuola ha bisogno di stabilire con i genitori rapporti non episodici o dettati dall'emergenza, ma costruiti dentro un progetto educativo condiviso e continuo. La consapevolezza dei cambiamenti intervenuti nella società e nella scuola richiede la messa in atto di un rinnovato rapporto di corresponsabilità formativa con le famiglie, in cui con il dialogo si costruiscano cornici di riferimento condivise e si dia corpo a una progettualità comune nel rispetto dei diversi ruoli.

L'alfabetizzazione culturale di base

Il compito specifico del primo ciclo è quello di promuovere l'alfabetizzazione di base attraverso l'acquisizione dei linguaggi e dei codici che costituiscono la struttura della nostra cultura, in un orizzonte allargato alle altre culture con cui conviviamo e all'uso consapevole dei nuovi media.

Si tratta di una alfabetizzazione culturale e sociale che include quella strumentale, da sempre sintetizzata nel "leggere, scrivere e far di conto", e la potenza attraverso i linguaggi e i saperi delle varie discipline.

All'alfabetizzazione culturale e sociale concorre in via prioritaria l'educazione plurilingue e interculturale. La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell'educazione, contribuiscono infatti a promuovere i diritti del soggetto al pieno sviluppo della propria identità nel contatto con l'alterità linguistica e culturale. L'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica.

La *scuola primaria* mira all'acquisizione degli apprendimenti di base, come primo esercizio dei diritti costituzionali. Ai bambini e alle bambine che la frequentano offre l'opportunità di sviluppare le dimensioni cognitive, emotive, affettive, sociali, corporee, etiche e religiose, e di acquisire i saperi irrinunciabili. Si pone come scuola formativa che, attraverso gli alfabeti caratteristici di ciascuna disciplina, permette di esercitare differenti stili cognitivi, ponendo così le premesse per lo sviluppo del pensiero riflessivo e critico. Per questa via si formano cittadini consapevoli e responsabili a tutti i livelli, da quello locale a quello europeo.

La padronanza degli strumenti culturali di base è ancor più importante per bambini che vivono in situazioni di svantaggio: più solide saranno le capacità acquisite nella scuola primaria, maggiori saranno le probabilità di inclusione sociale e culturale attraverso il sistema dell'istruzione.

Nella *scuola secondaria di primo grado* si realizza l'accesso alle discipline come punti di vista sulla realtà e come modalità di conoscenza, interpretazione e rappresentazione del mondo.

La valorizzazione delle discipline avviene pienamente quando si evitano due rischi: sul piano culturale, quello della frammentazione dei saperi; sul piano didattico, quello dell'impostazione trasmissiva. Le discipline non vanno presentate come territori da proteggere definendo confini rigidi, ma come chiavi interpretative disponibili ad ogni possibile utilizzazione. I problemi complessi richiedono, per essere esplorati, che i diversi punti di vista disciplinari dialoghino e che si presti attenzione alle zone *di confine* e *di cerniera* fra discipline.

Nella scuola secondaria di primo grado vengono favorite una più approfondita padronanza delle discipline e un'articolata organizzazione delle conoscenze, nella prospettiva dell'elaborazione di un sapere sempre meglio integrato e padroneggiato.

Le competenze sviluppate nell'ambito delle singole discipline concorrono a loro volta alla promozione di competenze più ampie e trasversali, che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la partecipazione attiva alla vita sociale, orientate ai valori della convivenza civile e del bene comune. Le competenze per l'esercizio della cittadinanza attiva sono promosse continuamente nell'ambito di tutte le attività di apprendimento, utilizzando e finalizzando opportunamente i contributi che ciascuna disciplina può offrire.

Cittadinanza e Costituzione

È compito peculiare di questo ciclo scolastico porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva, potenziando e ampliando gli apprendimenti promossi nella scuola dell'infanzia.

L'educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà. Questa fase del processo formativo è il terreno favorevole per lo sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile.

Obiettivi irrinunciabili dell'educazione alla cittadinanza sono la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l'impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita, a partire dalla vita quotidiana a scuola e dal personale coinvolgimento in *routine* consuetudinarie che possono riguardare la pulizia e il buon uso dei

luoghi, la cura del giardino o del cortile, la custodia dei sussidi, la documentazione, le prime forme di partecipazione alle decisioni comuni, le piccole riparazioni, l'organizzazione del lavoro comune, ecc.

Accanto ai valori e alle competenze inerenti la cittadinanza, la scuola del primo ciclo include nel proprio curriculum la prima conoscenza della Costituzione della Repubblica italiana. Gli allievi imparano così a riconoscere e a rispettare i valori sanciti e tutelati nella Costituzione, in particolare i diritti inviolabili di ogni essere umano (articolo 2), il riconoscimento della pari dignità sociale (articolo 3), il dovere di contribuire in modo concreto alla qualità della vita della società (articolo 4), la libertà di religione (articolo 8), le varie forme di libertà (articoli 13-21). Imparano altresì l'importanza delle procedure nell'esercizio della cittadinanza e la distinzione tra diversi compiti, ruoli e poteri. Questo favorisce una prima conoscenza di come sono organizzate la nostra società (articoli 35-54) e le nostre istituzioni politiche (articoli 55-96). Al tempo stesso contribuisce a dare un valore più largo e consapevole alla partecipazione alla vita della scuola intesa come comunità che funziona sulla base di regole condivise.

Parte integrante dei diritti costituzionali e di cittadinanza è il diritto alla parola (articolo 21) il cui esercizio dovrà essere prioritariamente tutelato ed incoraggiato in ogni contesto scolastico e in ciascun alunno, avendo particolare attenzione a sviluppare le regole di una conversazione corretta. È attraverso la parola e il dialogo tra interlocutori che si rispettano reciprocamente, infatti, che si costruiscono significati condivisi e si opera per sanare le divergenze, per acquisire punti di vista nuovi, per negoziare e dare un senso positivo alle differenze così come per prevenire e regolare i conflitti.

La lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi. La lingua scritta, in particolare, rappresenta un mezzo decisivo per l'esplorazione del mondo, l'organizzazione del pensiero e per la riflessione sull'esperienza e il sapere dell'umanità.

È responsabilità di tutti i docenti garantire la padronanza della lingua italiana, valorizzando al contempo gli idiomi nativi e le lingue comunitarie. Così intesa, la scuola diventa luogo privilegiato di apprendimento e di confronto libero e pluralistico.

L'ambiente di apprendimento

Una buona scuola primaria e secondaria di primo grado si costituisce come un contesto idoneo a promuovere apprendimenti significativi e a garantire il successo formativo per tutti gli alunni.

A tal fine è possibile indicare, nel rispetto dell'autonomia delle scuole e della libertà di insegnamento, alcuni principi metodologici che contraddistinguono un'efficace azione formativa senza pretesa di esaustività.

L'acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile degli spazi, a partire dalla stessa aula scolastica, ma anche la disponibilità di luoghi attrezzati che facilitino

approcci operativi alla conoscenza per le scienze, la tecnologia, le lingue comunitarie, la produzione musicale, il teatro, le attività pittoriche, la motricità.

Particolare importanza assume la biblioteca scolastica, anche in una prospettiva multimediale, da intendersi come luogo privilegiato per la lettura e la scoperta di una pluralità di libri e di testi, che sostiene lo studio autonomo e l'apprendimento continuo; un luogo pubblico, fra scuola e territorio, che favorisce la partecipazione delle famiglie, agevola i percorsi di integrazione, crea ponti tra lingue, linguaggi, religioni e culture.

Valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni, per ancorarvi nuovi contenuti. Nel processo di apprendimento l'alunno porta una grande ricchezza di esperienze e conoscenze acquisite fuori dalla scuola e attraverso i diversi media oggi disponibili a tutti, mette in gioco aspettative ed emozioni, si presenta con una dotazione di informazioni, abilità, modalità di apprendere che l'azione didattica dovrà opportunamente richiamare, esplorare, problematizzare. In questo modo l'allievo riesce a dare senso a quello che va imparando.

Attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, per fare in modo che non diventino disuguaglianze. Le classi sono oggi caratterizzate da molteplici diversità, legate alle differenze nei modi e nei livelli di apprendimento, alle specifiche inclinazioni e ai personali interessi, a particolari stati emotivi e affettivi. La scuola deve progettare e realizzare percorsi didattici specifici per rispondere ai bisogni educativi degli allievi. Particolare attenzione va rivolta agli alunni con cittadinanza non italiana i quali, ai fini di una piena integrazione, devono acquisire sia un adeguato livello di uso e controllo della lingua italiana per comunicare e avviare i processi di apprendimento, sia una sempre più sicura padronanza linguistica e culturale per proseguire nel proprio itinerario di istruzione. Tra loro vi sono alunni giunti da poco in Italia (immigrati "di prima generazione") e alunni nati in Italia (immigrati "di seconda generazione"). Questi alunni richiedono interventi differenziati che non devono investire il solo insegnamento della lingua italiana ma la progettazione didattica complessiva della scuola e quindi dei docenti di tutte le discipline. L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole comuni, inoltre, anche se è da tempo un fatto culturalmente e normativamente acquisito e consolidato, richiede un'effettiva progettualità, utilizzando le forme di flessibilità previste dall'autonomia e le opportunità offerte dalle tecnologie.

Favorire l'esplorazione e la scoperta, al fine di promuovere il gusto per la ricerca di nuove conoscenze. In questa prospettiva, la problematizzazione svolge una funzione insostituibile: sollecita gli alunni a individuare problemi, a sollevare domande, a mettere in discussione le conoscenze già elaborate, a trovare appropriate piste d'indagine, a cercare soluzioni originali.

Incoraggiare l'apprendimento collaborativo. Imparare non è solo un processo individuale. La dimensione sociale dell'apprendimento svolge un ruolo significativo. In tal senso, molte sono le forme di interazione e collaborazione che possono essere introdotte (dall'aiuto reciproco all'apprendimento cooperativo, all'apprendimento tra pari), sia all'interno della classe, sia attraverso la formazione di gruppi di lavoro con alunni di classi e di età diverse. A questo scopo risulta molto efficace l'utilizzo delle nuove tecnologie che permettono agli alunni di operare insieme per costruire

nuove conoscenze, ad esempio attraverso ricerche sul web e per corrispondere con coetanei anche di altri paesi.

Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere, al fine di “imparare ad apprendere”. Riconoscere le difficoltà incontrate e le strategie adottate per superarle, prendere atto degli errori commessi, ma anche comprendere le ragioni di un insuccesso, conoscere i propri punti di forza, sono tutte competenze necessarie a rendere l'alunno consapevole del proprio stile di apprendimento e capace di sviluppare autonomia nello studio. Occorre che l'alunno sia attivamente impegnato nella costruzione del suo sapere e di un suo metodo di studio, sia sollecitato a riflettere su come e quanto impara, sia incoraggiato a esplicitare i suoi modi di comprendere e a comunicare ad altri i traguardi raggiunti. Ogni alunno va posto nelle condizioni di capire il compito assegnato e i traguardi da raggiungere, riconoscere le difficoltà e stimare le proprie abilità, imparando così a riflettere sui propri risultati, valutare i progressi compiuti, riconoscere i limiti e le sfide da affrontare, rendersi conto degli esiti delle proprie azioni e trarne considerazioni per migliorare.

Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento.

ITALIANO

Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio. Per realizzare queste finalità estese e trasversali, è necessario che l'apprendimento della lingua sia oggetto di specifiche attenzioni da parte di tutti i docenti, che in questa prospettiva coordineranno le loro attività.

Nel nostro paese l'apprendimento della lingua avviene oggi in uno spazio antropologico caratterizzato da una varietà di elementi: la persistenza, anche se quanto mai ineguale e diversificata, della dialettologia; la ricchezza e la varietà delle lingue minoritarie; la compresenza di più lingue di tutto il mondo; la presenza infine dell'italiano parlato e scritto con livelli assai diversi di padronanza e con marcate varianti regionali. Tutto questo comporta che nell'esperienza di molti bambini e ragazzi l'italiano rappresenti una seconda lingua. La cura costante rivolta alla progressiva padronanza dell'italiano implica, dunque, che l'apprendimento della lingua italiana avvenga a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli allievi hanno già maturato nell'idioma nativo e guardi al loro sviluppo in funzione non solo del miglior rendimento scolastico, ma come componente essenziale delle abilità per la vita.

Data la complessità dello sviluppo linguistico, che si intreccia strettamente con quello cognitivo e richiede tempi lunghi e distesi, si deve tener presente che i traguardi per la scuola secondaria costituiscono un'evoluzione di quelli della primaria e che gli obiettivi di ciascun livello sono uno sviluppo di quelli del livello precedente.

Nel primo ciclo di istruzione devono essere acquisiti gli strumenti necessari ad una "alfabetizzazione funzionale": gli allievi devono ampliare il patrimonio orale e devono imparare a leggere e a scrivere correttamente e con crescente arricchimento di lessico. Questo significa, da una parte, padroneggiare le tecniche di lettura e scrittura, dall'altra imparare a comprendere e a produrre significati attraverso la lingua scritta. Lo sviluppo della strumentazione per la lettura e la scrittura e degli aspetti legati al significato procede in parallelo e deve continuare per tutto il primo ciclo di istruzione, ovviamente non esaurendosi in questo.

La complessità dell'educazione linguistica rende necessario che i docenti delle diverse discipline operino insieme e con l'insegnante di italiano per dare a tutti gli allievi l'opportunità di inserirsi adeguatamente nell'ambiente scolastico e nei percorsi di apprendimento, avendo come primo obiettivo il possesso della lingua di scolarizzazione.

Oralità

La comunicazione orale nella forma dell'ascolto e del parlato è il modo naturale con cui il bambino, ad un tempo, entra in rapporto con gli altri e "dà i nomi alle cose" esplorandone la complessità. Tale capacità di interagire, di nominare in modo sempre più esteso, di elaborare il pensiero attraverso l'oralità e di comprendere discorsi

e testi di vario tipo viene sviluppata e gradualmente sistematizzata a scuola, dove si promuove la capacità di ampliare il lessico, ascoltare e produrre discorsi per scopi diversi e man mano più articolati e meglio pianificati. La pratica delle abilità linguistiche orali nella comunità scolastica passa attraverso l'esperienza dei diversi usi della lingua (comunicativi, euristici, cognitivi, espressivi, argomentativi) e la predisposizione di ambienti sociali di apprendimento idonei al dialogo, all'interazione, alla ricerca e alla costruzione di significati, alla condivisione di conoscenze, al riconoscimento di punti di vista e alla loro negoziazione.

Letture

La pratica della lettura, centrale in tutto il primo ciclo di istruzione, è proposta come momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica, quindi come attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell'allievo. Per lo sviluppo di una sicura competenza di lettura è necessaria l'acquisizione di opportune strategie e tecniche, compresa la lettura a voce alta, la cura dell'espressione e la costante messa in atto di operazioni cognitive per la comprensione del testo. Saper leggere è essenziale per il reperimento delle informazioni, per ampliare le proprie conoscenze, per ottenere risposte significative. La cura della comprensione di testi espositivi e argomentativi – anche utilizzando il dibattito e il dialogo intorno ai testi presentati – è esercizio di fondamentale importanza. La nascita del gusto per la lettura produce aumento di attenzione e curiosità, sviluppa la fantasia e il piacere della ricerca in proprio, fa incontrare i racconti e le storie di ogni civiltà e tempo, avvicina all'altro e al diverso da sé. Tutte queste esperienze sono componenti imprescindibili per il raggiungimento di una solida competenza nella lettura e per lo sviluppo di ogni futura conoscenza.

A scuola si apprende la strumentalità del leggere e si attivano i numerosi processi cognitivi necessari alla comprensione. La lettura va costantemente praticata su un'ampia gamma di testi appartenenti ai vari tipi e forme testuali (da testi continui a moduli, orari, grafici, mappe, ecc.) per scopi diversi e con strategie funzionali al compito, senza mai tralasciare la pratica della lettura personale e dell'ascolto di testi letti dall'insegnante realizzata abitualmente senza alcuna finalizzazione, al solo scopo di alimentare il piacere di leggere. Lo sviluppo della competenza di lettura riguarda tutte le discipline. È compito di ciascun insegnante favorire con apposite attività il superamento degli ostacoli alla comprensione dei testi che possono annidarsi a livello lessicale o sintattico oppure al livello della strutturazione logico-concettuale.

La consuetudine con i libri pone le basi per una pratica di lettura come attività autonoma e personale che duri per tutta la vita. Per questo occorre assicurare le condizioni (biblioteche scolastiche, accesso ai libri, itinerari di ricerca, uso costante sia dei libri che dei nuovi media, ecc.) da cui sorgono bisogni e gusto di esplorazione dei testi scritti. La lettura connessa con lo studio e l'apprendimento e la lettura più spontanea, legata ad aspetti estetici o emotivi, vanno parimenti praticate in quanto rispondono a bisogni presenti nella persona.

In questa prospettiva ruolo primario assume il leggere per soddisfare il piacere estetico dell'incontro con il testo letterario e il gusto intellettuale della ricerca di risposte a domande di senso, come premessa ad una prima educazione letteraria, che non si esaurisce certo nel primo ciclo di istruzione.

Scrittura

La pratica della scrittura viene introdotta in modo graduale: qualunque sia il metodo usato dall'insegnante, durante la prima alfabetizzazione il bambino, partendo dall'esperienza, viene guidato contemporaneamente a leggere e scrivere parole e frasi sempre legate a bisogni comunicativi e inserite in contesti motivanti. L'acquisizione della competenza strumentale della scrittura, entro i primi due anni di scuola, comporta una costante attenzione alle abilità grafico-manuali e alla correttezza ortografica. Questo indispensabile apprendistato non esaurisce la complessità dell'insegnare e dell'imparare a scrivere ma ne costituisce il necessario requisito. La scrittura di un testo si presenta come un processo complesso nel quale si riconoscono fasi specifiche, dall'ideazione alla pianificazione, alla prima stesura, alla revisione e all'autocorrezione, su ognuna delle quali l'insegnante deve far lavorare gli allievi con progressione graduale e assicurando ogni volta la stabilizzazione e il consolidamento di quanto ciascun alunno ha acquisito. La frequentazione assidua di testi permetterà all'allievo di individuare i modelli che ne sono alla base e di assumerli come riferimento nelle proprie produzioni comunicative.

In tutto il primo ciclo il percorso di apprendimento della scrittura richiede tempi distesi, diversificazione delle attività didattiche e interdisciplinarietà in quanto la produzione testuale si realizza in varie discipline. Può altresì richiedere attenzione dedicata a piccoli gruppi e a singoli alunni, soprattutto nella fase iniziale durante la quale ogni bambino ha bisogno di acquisire sicurezza.

In particolare, l'insegnante di italiano fornisce le indicazioni essenziali per la produzione di testi per lo studio (ad esempio schema, riassunto, esposizione di argomenti, relazione di attività e progetti svolti nelle varie discipline), funzionali (ad esempio istruzioni, questionari), narrativi, espositivi e argomentativi. Tali testi possono muovere da esperienze concrete, da conoscenze condivise, da scopi reali, evitando trattazioni generiche e luoghi comuni. Inoltre, attraverso la produzione di testi fantastici (sia in prosa sia in versi), l'allievo sperimenta fin dai primi anni le potenzialità espressive della lingua italiana e apprende come sia possibile intrecciare la lingua scritta con altri linguaggi, anche attraverso la produzione di testi multimediali.

Al termine della scuola secondaria di primo grado l'allievo dovrebbe essere in grado di produrre testi di diversa tipologia e forma coesi e coerenti, adeguati all'intenzione comunicativa e al destinatario, curati anche negli aspetti formali.

Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo

I bambini entrano nella scuola primaria con un patrimonio lessicale diverso da un allievo all'altro. Data la grande importanza della comprensione e dell'uso attivo del lessico, il primo compito dell'insegnante è proprio quello di rendersi conto, at-

traverso attività anche ludiche e creative, della consistenza e tipologia (varietà) del patrimonio lessicale di ognuno. È un compito tanto più importante quanto più vi è oggi evidenza di un progressivo impoverimento del lessico.

Il patrimonio iniziale dovrà essere consolidato in un nucleo di vocaboli di base (fondamentali e di alto uso), a partire dal quale si opererà man mano un'estensione alle parole-chiave delle discipline di studio: l'acquisizione dei linguaggi specifici delle discipline deve essere responsabilità comune di tutti gli insegnanti.

I docenti di tutto il primo ciclo di istruzione dovranno promuovere, all'interno di attività orali e di lettura e scrittura, la competenza lessicale relativamente sia all'ampiezza del lessico compreso e usato (ricettivo e produttivo) sia alla sua padronanza nell'uso sia alla sua crescente specificità. Infatti l'uso del lessico, a seconda delle discipline, dei destinatari, delle situazioni comunicative e dei mezzi utilizzati per l'espressione orale e quella scritta richiede lo sviluppo di conoscenze, capacità di selezione e adeguatezza ai contesti. Lo sviluppo della competenza lessicale deve rispettare gli stadi cognitivi del bambino e del ragazzo e avvenire in stretto rapporto con l'uso vivo e reale della lingua, non attraverso forme di apprendimento meccanico e mnemonico. Va, in questo senso, tenuta in considerazione la ricchezza delle espressioni locali, "di strada", gergali e dei molti modi di dire legati alle esperienze, che spesso racchiudono un senso identitario e capacità narrative e che rappresentano un bagaglio attraverso il quale ampliare l'espressione anche in italiano corretto.

Per l'apprendimento di un lessico sempre più preciso e specifico è fondamentale che gli allievi imparino, fin dalla scuola primaria, a consultare dizionari e repertori tradizionali e *online*.

Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua

Ogni persona, fin dall'infanzia, possiede una grammatica implicita, che le permette di formulare frasi ben formate pur senza conoscere concetti quali quelli di verbo, soggetto, ecc. Questa "grammatica implicita" si amplia e si rafforza negli anni attraverso l'uso della lingua, che permette di giungere a forme "corrette" (in italiano standard) e di realizzare enunciati in diverse varietà linguistiche e in diverse lingue.

Inoltre, sin dai primi anni di scolarità, i bambini hanno una naturale predisposizione a riflettere sulla lingua. È su queste attitudini che l'insegnante si può basare per condurre gradualmente l'allievo verso forme di "grammatica esplicita".

È molto importante acquisire una progressiva consapevolezza e sicurezza nell'uso dello strumento linguistico (che si avvia, ma non si completa, nel primo ciclo). Si tratta, infatti, di una delle condizioni per un uso critico e libero della lingua, a cui deve giungere presto ogni cittadino. Perciò, nei primi anni della scuola primaria l'uso della lingua e la riflessione su di essa vanno curate insieme. Del resto nella pratica coincidono: l'apprendimento della strumentalità del leggere e dello scrivere è da considerarsi infatti attività linguistica e metalinguistica al tempo stesso.

Per quanto riguarda l'ortografia, da una parte è fondamentale che essa sia ac-

quisita e automatizzata in modo sicuro nei primi anni di scuola, in quanto diventa difficile apprenderla più in là con gli anni; dall'altra la correttezza ortografica deve essere costantemente monitorata a tutti i livelli di scuola.

Gli oggetti della riflessione sulla lingua e della grammatica esplicita sono: le strutture sintattiche delle frasi semplici e complesse (per la descrizione delle quali l'insegnante sceglierà il modello grammaticale di riferimento che gli sembra più adeguato ed efficace); le parti del discorso, o categorie lessicali; gli elementi di coesione che servono a mettere in rapporto le diverse parti della frase e del testo (connettivi di vario tipo, pronomi, segni di interpunzione); il lessico e la sua organizzazione; le varietà dell'italiano più diffuse.

Nella scuola primaria la riflessione privilegia il livello lessicale-semanticò e si attua a partire dai testi orali e scritti recepiti e prodotti dagli allievi. Gli aspetti morfologici e quelli sintattici, semantici e testuali, che sono introdotti nella scuola primaria attraverso riflessioni sull'uso, devono essere ripresi ciclicamente, al fine di poter operare precisazioni e approfondimenti e raggiungere una valida sistematizzazione dei concetti centrali.

La riflessione sulla lingua, se condotta in modo induttivo e senza un'introduzione troppo precoce della terminologia specifica, contribuisce a una maggiore duttilità nel capire i testi e riflettere e discutere sulle proprie produzioni. Essa, inoltre, si intreccia con la riflessione sulle altre lingue del repertorio dell'allievo, in una prospettiva plurilingue e interculturale. Ma il ruolo probabilmente più significativo della riflessione sulla lingua è quello metacognitivo: la riflessione concorre infatti a sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre, utilizzando di fatto un metodo scientifico.

La riflessione sulla lingua riguarda anche il lessico, di cui verranno esplorate e definite le caratteristiche fondamentali, come le relazioni di significato e i meccanismi di formazione delle parole.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione.

Ascolta e comprende testi orali "diretti" o "trasmessi" dai media cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo.

Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi.

Utilizza abilità funzionali allo studio: individua nei testi scritti informazioni utili per l'apprendimento di un argomento dato e le mette in relazione; le sintetizza, in funzione anche dell'esposizione orale; acquisisce un primo nucleo di terminologia specifica.

Legge testi di vario genere facenti parte della letteratura per l'infanzia, sia a voce alta sia in lettura silenziosa e autonoma e formula su di essi giudizi personali.

Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre; rielabora testi parafrasandoli, completandoli, trasformandoli.

Capisce e utilizza nell'uso orale e scritto i vocaboli fondamentali e quelli di alto uso; capisce e utilizza i più frequenti termini specifici legati alle discipline di studio.

Riflette sui testi propri e altrui per cogliere regolarità morfosintattiche e caratteristiche del lessico; riconosce che le diverse scelte linguistiche sono correlate alla varietà di situazioni comunicative.

È consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo).

Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice, alle parti del discorso (o categorie lessicali) e ai principali connettivi.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria

Ascolto e parlato

- Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola.
- Comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe.
- Ascoltare testi narrativi ed espositivi mostrando di saperne cogliere il senso globale e risporli in modo comprensibile a chi ascolta.
- Comprendere e dare semplici istruzioni su un gioco o un'attività conosciuta.
- Raccontare storie personali o fantastiche rispettando l'ordine cronologico ed esplicitando le informazioni necessarie perché il racconto sia chiaro per chi ascolta.
- Ricostruire verbalmente le fasi di un'esperienza vissuta a scuola o in altri contesti.

Letture

- Padroneggiare la lettura strumentale (di decifrazione) sia nella modalità ad alta voce, curandone l'espressione, sia in quella silenziosa.
- Prevedere il contenuto di un testo semplice in base ad alcuni elementi come il titolo e le immagini; comprendere il significato di parole non note in base al testo.
- Leggere testi (narrativi, descrittivi, informativi) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni.
- Comprendere testi di tipo diverso, continui e non continui, in vista di scopi pratici, di intrattenimento e di svago.

- Leggere semplici e brevi testi letterari, sia poetici sia narrativi, mostrando di saperne cogliere il senso globale.
- Leggere semplici testi di divulgazione per ricavarne informazioni utili ad ampliare conoscenze su temi noti.

Scrittura

- Acquisire le capacità manuali, percettive e cognitive necessarie per l'apprendimento della scrittura.
- Scrivere sotto dettatura curando in modo particolare l'ortografia.
- Produrre semplici testi funzionali, narrativi e descrittivi legati a scopi concreti (per utilità personale, per comunicare con altri, per ricordare, ecc.) e connessi con situazioni quotidiane (contesto scolastico e/o familiare).
- Comunicare con frasi semplici e compiute, strutturate in brevi testi che rispettino le convenzioni ortografiche e di interpunzione.

Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo

- Comprendere in brevi testi il significato di parole non note basandosi sia sul contesto sia sulla conoscenza intuitiva delle famiglie di parole.
- Ampliare il patrimonio lessicale attraverso esperienze scolastiche ed extrascolastiche e attività di interazione orale e di lettura.
- Usare in modo appropriato le parole man mano apprese.
- Effettuare semplici ricerche su parole ed espressioni presenti nei testi, per ampliare il lessico d'uso.

Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua

- Confrontare testi per coglierne alcune caratteristiche specifiche (ad es. maggiore o minore efficacia comunicativa, differenze tra testo orale e testo scritto, ecc.).
- Riconoscere se una frase è o no completa, costituita cioè dagli elementi essenziali (soggetto, verbo, complementi necessari).
- Prestare attenzione alla grafia delle parole nei testi e applicare le conoscenze ortografiche nella propria produzione scritta.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

Ascolto e parlato

- Interagire in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi.
- Comprendere il tema e le informazioni essenziali di un'esposizione (diretta o trasmessa); comprendere lo scopo e l'argomento di messaggi trasmessi dai media (annunci, bollettini, ...).
- Formulare domande precise e pertinenti di spiegazione e di approfondimento durante o dopo l'ascolto.

- Comprendere consegne e istruzioni per l'esecuzione di attività scolastiche ed extrascolastiche.
- Cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria opinione su un argomento in modo chiaro e pertinente.
- Raccontare esperienze personali o storie inventate organizzando il racconto in modo chiaro, rispettando l'ordine cronologico e logico e inserendo gli opportuni elementi descrittivi e informativi.
- Organizzare un semplice discorso orale su un tema affrontato in classe con un breve intervento preparato in precedenza o un'esposizione su un argomento di studio utilizzando una scaletta.

Letture

- Impiegare tecniche di lettura silenziosa e di lettura espressiva ad alta voce.
- Usare, nella lettura di vari tipi di testo, opportune strategie per analizzare il contenuto; porsi domande all'inizio e durante la lettura del testo; cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione.
- Sfruttare le informazioni della titolazione, delle immagini e delle didascalie per farsi un'idea del testo che si intende leggere.
- Leggere e confrontare informazioni provenienti da testi diversi per farsi un'idea di un argomento, per trovare spunti a partire dai quali parlare o scrivere.
- Ricercare informazioni in testi di diversa natura e provenienza (compresi moduli, orari, grafici, mappe, ecc.) per scopi pratici o conoscitivi, applicando tecniche di supporto alla comprensione (quali, ad esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi, ecc.).
- Seguire istruzioni scritte per realizzare prodotti, per regolare comportamenti, per svolgere un'attività, per realizzare un procedimento.
- Leggere testi narrativi e descrittivi, sia realistici sia fantastici, distinguendo l'invenzione letteraria dalla realtà.
- Leggere testi letterari narrativi, in lingua italiana contemporanea, e semplici testi poetici cogliendone il senso, le caratteristiche formali più evidenti, l'intenzione comunicativa dell'autore ed esprimendo un motivato parere personale.

Scrittura

- Raccogliere le idee, organizzarle per punti, pianificare la traccia di un racconto o di un'esperienza.
- Produrre racconti scritti di esperienze personali o vissute da altri che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni.
- Scrivere lettere indirizzate a destinatari noti, lettere aperte o brevi articoli di cronaca per il giornalino scolastico o per il sito web della scuola, adeguando il testo ai destinatari e alle situazioni.
- Esprimere per iscritto esperienze, emozioni, stati d'animo sotto forma di diario.
- Rielaborare testi (ad esempio: parafrasare o riassumere un testo, trasformar-

lo, completarlo) e redigerne di nuovi, anche utilizzando programmi di videoscrittura.

- Scrivere semplici testi regolativi o progetti schematici per l'esecuzione di attività (ad esempio: regole di gioco, ricette, ecc.).
- Realizzare testi collettivi per relazionare su esperienze scolastiche e argomenti di studio.
- Produrre testi creativi sulla base di modelli dati (filastrocche, racconti brevi, poesie).
- Sperimentare liberamente, anche con l'utilizzo del computer, diverse forme di scrittura, adattando il lessico, la struttura del testo, l'impaginazione, le soluzioni grafiche alla forma testuale scelta e integrando eventualmente il testo verbale con materiali multimediali.
- Produrre testi sostanzialmente corretti dal punto di vista ortografico, morfosintattico, lessicale, rispettando le funzioni sintattiche dei principali segni interpuntivi.

Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo

- Comprendere ed utilizzare in modo appropriato il lessico di base (parole del vocabolario fondamentale e di quello ad alto uso).
- Arricchire il patrimonio lessicale attraverso attività comunicative orali, di lettura e di scrittura e attivando la conoscenza delle principali relazioni di significato tra le parole (somiglianze, differenze, appartenenza a un campo semantico).
- Comprendere che le parole hanno diverse accezioni e individuare l'accezione specifica di una parola in un testo.
- Comprendere, nei casi più semplici e frequenti, l'uso e il significato figurato delle parole.
- Comprendere e utilizzare parole e termini specifici legati alle discipline di studio.
- Utilizzare il dizionario come strumento di consultazione.

Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua

- Relativamente a testi o in situazioni di esperienza diretta, riconoscere la variabilità della lingua nel tempo e nello spazio geografico, sociale e comunicativo.
- Conoscere i principali meccanismi di formazione delle parole (parole semplici, derivate, composte).
- Comprendere le principali relazioni di significato tra le parole (somiglianze, differenze, appartenenza a un campo semantico).
- Riconoscere la struttura del nucleo della frase semplice (la cosiddetta frase minima): predicato, soggetto, altri elementi richiesti dal verbo.
- Riconoscere in una frase o in un testo le parti del discorso, o categorie lessicali, riconoscerne i principali tratti grammaticali; riconoscere le congiunzioni di uso più frequente (come *e, ma, infatti, perché, quando*).
- Conoscere le fondamentali convenzioni ortografiche e servirsi di questa conoscenza per rivedere la propria produzione scritta e correggere eventuali errori.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

L'allievo interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche sempre rispettose delle idee degli altri; con ciò matura la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.

Usa la comunicazione orale per collaborare con gli altri, ad esempio nella realizzazione di giochi o prodotti, nell'elaborazione di progetti e nella formulazione di giudizi su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.

Ascolta e comprende testi di vario tipo "diretti" e "trasmessi" dai media, riconoscendone la fonte, il tema, le informazioni e la loro gerarchia, l'intenzione dell'emittente.

Espone oralmente all'insegnante e ai compagni argomenti di studio e di ricerca, anche avvalendosi di supporti specifici (schemi, mappe, presentazioni al computer, ecc.).

Usa manuali delle discipline o testi divulgativi (continui, non continui e misti) nelle attività di studio personali e collaborative, per ricercare, raccogliere e rielaborare dati, informazioni e concetti; costruisce sulla base di quanto letto testi o presentazioni con l'utilizzo di strumenti tradizionali e informatici.

Legge testi letterari di vario tipo (narrativi, poetici, teatrali) e comincia a costruire un'interpretazione, collaborando con compagni e insegnanti.

Scrive correttamente testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) adeguati a situazione, argomento, scopo, destinatario.

Produce testi multimediali, utilizzando in modo efficace l'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori.

Comprende e usa in modo appropriato le parole del vocabolario di base (fondamentale; di alto uso; di alta disponibilità).

Riconosce e usa termini specialistici in base ai campi di discorso.

Adatta opportunamente i registri informale e formale in base alla situazione comunicativa e agli interlocutori, realizzando scelte lessicali adeguate.

Riconosce il rapporto tra varietà linguistiche/lingue diverse (plurilinguismo) e il loro uso nello spazio geografico, sociale e comunicativo.

Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative al lessico, alla morfologia, all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa, ai connettivi testuali; utilizza le conoscenze metalinguistiche per comprendere con maggior precisione i significati dei testi e per correggere i propri scritti.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Ascolto e parlato

- Ascoltare testi prodotti da altri, anche trasmessi dai media, riconoscendone la fonte e individuando scopo, argomento, informazioni principali e punto di vista dell'emittente.
- Intervenire in una conversazione o in una discussione, di classe o di gruppo, con pertinenza e coerenza, rispettando tempi e turni di parola e fornendo un positivo contributo personale.
- Utilizzare le proprie conoscenze sui tipi di testo per adottare strategie funzionali a comprendere durante l'ascolto.
- Ascoltare testi applicando tecniche di supporto alla comprensione: durante l'ascolto (presa di appunti, parole-chiave, brevi frasi riassuntive, segni convenzionali) e dopo l'ascolto (rielaborazione degli appunti, esplicitazione delle parole chiave, ecc.).
- Riconoscere, all'ascolto, alcuni elementi ritmici e sonori del testo poetico.
- Narrare esperienze, eventi, trame selezionando informazioni significative in base allo scopo, ordinandole in base a un criterio logico-cronologico, esplicitandole in modo chiaro ed esauriente e usando un registro adeguato all'argomento e alla situazione.
- Descrivere oggetti, luoghi, persone e personaggi, esporre procedure selezionando le informazioni significative in base allo scopo e usando un lessico adeguato all'argomento e alla situazione.
- Riferire oralmente su un argomento di studio esplicitando lo scopo e presentandolo in modo chiaro: esporre le informazioni secondo un ordine prestabilito e coerente, usare un registro adeguato all'argomento e alla situazione, controllare il lessico specifico, precisare le fonti e servirsi eventualmente di materiali di supporto (cartine, tabelle, grafici).
- Argomentare la propria tesi su un tema affrontato nello studio e nel dialogo in classe con dati pertinenti e motivazioni valide.

Lettura

- Leggere ad alta voce in modo espressivo testi noti raggruppando le parole legate dal significato e usando pause e intonazioni per seguire lo sviluppo del testo e permettere a chi ascolta di capire.
- Leggere in modalità silenziosa testi di varia natura e provenienza applicando tecniche di supporto alla comprensione (sottolineature, note a margine, appunti) e mettendo in atto strategie differenziate (lettura selettiva, orientativa, analitica).
- Utilizzare testi funzionali di vario tipo per affrontare situazioni della vita quotidiana.
- Ricavare informazioni esplicite e implicite da testi espositivi, per documentarsi su un argomento specifico o per realizzare scopi pratici.
- Ricavare informazioni sfruttando le varie parti di un manuale di studio: indice, capitoli, titoli, sommari, testi, riquadri, immagini, didascalie, apparati grafici.

- Confrontare, su uno stesso argomento, informazioni ricavabili da più fonti, selezionando quelle ritenute più significative ed affidabili. Riformulare in modo sintetico le informazioni selezionate e riorganizzarle in modo personale (liste di argomenti, riassunti schematici, mappe, tabelle).
- Comprendere testi descrittivi, individuando gli elementi della descrizione, la loro collocazione nello spazio e il punto di vista dell'osservatore.
- Leggere semplici testi argomentativi e individuare tesi centrale e argomenti a sostegno, valutandone la pertinenza e la validità.
- Leggere testi letterari di vario tipo e forma (racconti, novelle, romanzi, poesie, commedie) individuando tema principale e intenzioni comunicative dell'autore; personaggi, loro caratteristiche, ruoli, relazioni e motivazione delle loro azioni; ambientazione spaziale e temporale; genere di appartenenza. Formulare in collaborazione con i compagni ipotesi interpretative fondate sul testo.

Scrittura

- Conoscere e applicare le procedure di ideazione, pianificazione, stesura e revisione del testo a partire dall'analisi del compito di scrittura: servirsi di strumenti per l'organizzazione delle idee (ad es. mappe, scalette); utilizzare strumenti per la revisione del testo in vista della stesura definitiva; rispettare le convenzioni grafiche.
- Scrivere testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) corretti dal punto di vista morfosintattico, lessicale, ortografico, coerenti e coesi, adeguati allo scopo e al destinatario.
- Scrivere testi di forma diversa (ad es. istruzioni per l'uso, lettere private e pubbliche, diari personali e di bordo, dialoghi, articoli di cronaca, recensioni, commenti, argomentazioni) sulla base di modelli sperimentati, adeguandoli a situazione, argomento, scopo, destinatario, e selezionando il registro più adeguato.
- Utilizzare nei propri testi, sotto forma di citazione esplicita e/o di parafrasi, parti di testi prodotti da altri e tratti da fonti diverse.
- Scrivere sintesi, anche sotto forma di schemi, di testi ascoltati o letti in vista di scopi specifici.
- Utilizzare la videoscrittura per i propri testi, curandone l'impaginazione; scrivere testi digitali (ad es. e-mail, post di blog, presentazioni), anche come supporto all'esposizione orale.
- Realizzare forme diverse di scrittura creativa, in prosa e in versi (ad es. giochi linguistici, riscritture di testi narrativi con cambiamento del punto di vista); scrivere o inventare testi teatrali, per un'eventuale messa in scena.

Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo

- Ampliare, sulla base delle esperienze scolastiche ed extrascolastiche, delle letture e di attività specifiche, il proprio patrimonio lessicale, così da comprendere e usare le parole dell'intero vocabolario di base, anche in accezioni diverse.
- Comprendere e usare parole in senso figurato.
- Comprendere e usare in modo appropriato i termini specialistici di base afferenti alle diverse discipline e anche ad ambiti di interesse personale.

- Realizzare scelte lessicali adeguate in base alla situazione comunicativa, agli interlocutori e al tipo di testo.
- Utilizzare la propria conoscenza delle relazioni di significato fra le parole e dei meccanismi di formazione delle parole per comprendere parole non note all'interno di un testo.
- Utilizzare dizionari di vario tipo; rintracciare all'interno di una voce di dizionario le informazioni utili per risolvere problemi o dubbi linguistici.

Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua

- Riconoscere ed esemplificare casi di variabilità della lingua.
- Stabilire relazioni tra situazioni di comunicazione, interlocutori e registri linguistici; tra campi di discorso, forme di testo, lessico specialistico.
- Riconoscere le caratteristiche e le strutture dei principali tipi testuali (narrativi, descrittivi, regolativi, espositivi, argomentativi).
- Riconoscere le principali relazioni fra significati delle parole (sinonimia, opposizione, inclusione); conoscere l'organizzazione del lessico in campi semantici e famiglie lessicali.
- Conoscere i principali meccanismi di formazione delle parole: derivazione, composizione.
- Riconoscere l'organizzazione logico-sintattica della frase semplice.
- Riconoscere la struttura e la gerarchia logico-sintattica della frase complessa almeno a un primo grado di subordinazione.
- Riconoscere in un testo le parti del discorso, o categorie lessicali, e i loro tratti grammaticali.
- Riconoscere i connettivi sintattici e testuali, i segni interpuntivi e la loro funzione specifica.
- Riflettere sui propri errori tipici, segnalati dall'insegnante, allo scopo di imparare ad autocorreggerli nella produzione scritta.

LINGUA INGLESE E SECONDA LINGUA COMUNITARIA

L'apprendimento della lingua inglese e di una seconda lingua comunitaria, oltre alla lingua materna e di scolarizzazione, permette all'alunno di sviluppare una competenza plurilingue e pluriculturale e di acquisire i primi strumenti utili ad esercitare la cittadinanza attiva nel contesto in cui vive, anche oltre i confini del territorio nazionale.

La consapevolezza della cittadinanza europea attraverso il contatto con due lingue comunitarie, lo sviluppo di un repertorio diversificato di risorse linguistiche e culturali per interagire con gli altri e la capacità di imparare le lingue concorrono all'educazione plurilingue e interculturale, nell'ottica dell'educazione permanente. Accostandosi a più lingue, l'alunno impara a riconoscere che esistono differenti sistemi linguistici e culturali e diviene man mano consapevole della varietà di mezzi che ogni lingua offre per pensare, esprimersi e comunicare.

Per facilitare i processi che rendono possibili questi risultati è necessario che all'apprendimento delle lingue venga assicurata sia trasversalità in "orizzontale", sia continuità in "verticale". Attraverso la progettazione concordata degli insegnamenti d'italiano, delle due lingue straniere e di altre discipline si realizza la trasversalità in orizzontale come area di intervento comune per lo sviluppo linguistico-cognitivo. La continuità verticale si realizza dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado mediante la progressione degli obiettivi relativi alle diverse competenze e lo sviluppo delle strategie per imparare le lingue.

Per quanto riguarda la lingua inglese nella scuola primaria, l'insegnante terrà conto della maggiore capacità del bambino di appropriarsi spontaneamente di modelli di pronuncia e intonazione per attivare più naturalmente un sistema plurilingue. Tale processo integrerà elementi della nuova lingua nel sistema della lingua madre, della lingua di scolarizzazione e di eventuali altre lingue in possesso dell'alunno, ampliandone e differenziandone implicitamente le varie componenti linguistiche (aspetti fonico-acustici, articolatori, sintattici e semantici). Al fine dell'educazione plurilingue e interculturale potranno essere utili esperienze di sensibilizzazione a lingue presenti nei repertori linguistici di singoli alunni.

Nella scuola secondaria di primo grado l'insegnante guiderà l'alunno a riconoscere gradualmente, rielaborare e interiorizzare modalità di comunicazione e regole della lingua che egli applicherà in modo sempre più autonomo e consapevole, nonché a sviluppare la capacità di riflettere sugli usi e di scegliere tra forme e codici linguistici diversi quelli più adeguati ai suoi scopi e alle diverse situazioni.

Rispetto alla seconda lingua comunitaria che viene introdotta nella scuola secondaria di primo grado, l'insegnante terrà conto delle esperienze linguistiche già maturate dall'alunno per ampliare l'insieme delle sue competenze. Nella prospettiva dell'educazione plurilingue, la nuova lingua dovrà essere considerata come una opportunità di ampliamento e/o di approfondimento del repertorio linguistico già ac-

quisito dall'alunno e come occasione per riutilizzare sempre più consapevolmente le strategie di apprendimento delle lingue.

Nell'apprendimento delle lingue la motivazione nasce dalla naturale attitudine degli alunni a comunicare, socializzare, interagire e dalla loro naturale propensione a "fare con la lingua". L'insegnante avrà cura di alternare diverse strategie e attività: ad esempio proposte di canzoni, filastrocche, giochi con i compagni, giochi di ruolo, consegne che richiedono risposte corporee a indicazioni verbali in lingua. Introdurrà gradualmente delle attività che possono contribuire ad aumentare la motivazione, quali ad esempio l'analisi di materiali autentici (immagini, oggetti, testi, ecc.), l'ascolto di storie e tradizioni di altri paesi, l'interazione in forma di corrispondenza con coetanei stranieri, la partecipazione a progetti con scuole di altri paesi. L'uso di tecnologie informatiche consentirà di ampliare spazi, tempi e modalità di contatto e interazione sociale tra individui, comunità scolastiche e territoriali. L'alunno potrà così passare progressivamente da una interazione centrata essenzialmente sui propri bisogni a una comunicazione attenta all'interlocutore fino a sviluppare competenze socio-relazionali adeguate a interlocutori e contesti diversi.

Si potranno inoltre creare situazioni in cui la lingua straniera sia utilizzata, in luogo della lingua di scolarizzazione, per promuovere e veicolare apprendimenti collegati ad ambiti disciplinari diversi.

Alle attività didattiche finalizzate a far acquisire all'alunno la capacità di usare la lingua, il docente affiancherà gradualmente attività di riflessione per far riconoscere sia le convenzioni in uso in una determinata comunità linguistica, sia somiglianze e diversità tra lingue e culture diverse, in modo da sviluppare nell'alunno una consapevolezza plurilingue e una sensibilità interculturale.

La riflessione potrà essere volta inoltre a sviluppare capacità di autovalutazione e consapevolezza di come si impara.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria per la lingua inglese

(I traguardi sono riconducibili al Livello A1 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* del Consiglio d'Europa)

L'alunno comprende brevi messaggi orali e scritti relativi ad ambiti familiari.

Descrive oralmente e per iscritto, in modo semplice, aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.

Interagisce nel gioco; comunica in modo comprensibile, anche con espressioni e frasi memorizzate, in scambi di informazioni semplici e di routine.

Svolge i compiti secondo le indicazioni date in lingua straniera dall'insegnante, chiedendo eventualmente spiegazioni.

Individua alcuni elementi culturali e coglie rapporti tra forme linguistiche e usi della lingua straniera.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria

Ascolto (comprensione orale)

- Comprendere vocaboli, istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano, pronunciati chiaramente e lentamente relativi a se stesso, ai compagni, alla famiglia.

Parlato (produzione e interazione orale)

- Produrre frasi significative riferite ad oggetti, luoghi, persone, situazioni note.
- Interagire con un compagno per presentarsi e/o giocare, utilizzando espressioni e frasi memorizzate adatte alla situazione.

Lettura (comprensione scritta)

- Comprendere cartoline, biglietti e brevi messaggi, accompagnati preferibilmente da supporti visivi o sonori, cogliendo parole e frasi già acquisite a livello orale.

Scrittura (produzione scritta)

- Scrivere parole e semplici frasi di uso quotidiano attinenti alle attività svolte in classe e ad interessi personali e del gruppo.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

Ascolto (comprensione orale)

- Comprendere brevi dialoghi, istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano se pronunciate chiaramente e identificare il tema generale di un discorso in cui si parla di argomenti conosciuti.
- Comprendere brevi testi multimediali identificandone parole chiave e il senso generale.

Parlato (produzione e interazione orale)

- Descrivere persone, luoghi e oggetti familiari utilizzando parole e frasi già incontrate ascoltando e/o leggendo.
- Riferire semplici informazioni afferenti alla sfera personale, integrando il significato di ciò che si dice con mimica e gesti.
- Interagire in modo comprensibile con un compagno o un adulto con cui si ha familiarità, utilizzando espressioni e frasi adatte alla situazione.

Lettura (comprensione scritta)

- Leggere e comprendere brevi e semplici testi, accompagnati preferibilmente da supporti visivi, cogliendo il loro significato globale e identificando parole e frasi familiari.

Scrittura (produzione scritta)

- Scrivere in forma comprensibile messaggi semplici e brevi per presentarsi, per fare gli auguri, per ringraziare o invitare qualcuno, per chiedere o dare notizie, ecc.

Riflessione sulla lingua e sull'apprendimento

- Osservare coppie di parole simili come suono e distinguerne il significato.
- Osservare parole ed espressioni nei contesti d'uso e coglierne i rapporti di significato.
- Osservare la struttura delle frasi e mettere in relazione costrutti e intenzioni comunicative.
- Riconoscere che cosa si è imparato e che cosa si deve imparare.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado per la lingua inglese

(I traguardi sono riconducibili al Livello A2 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* del Consiglio d'Europa)

L'alunno comprende oralmente e per iscritto i punti essenziali di testi in lingua standard su argomenti familiari o di studio che affronta normalmente a scuola e nel tempo libero.

Descrive oralmente situazioni, racconta avvenimenti ed esperienze personali, espone argomenti di studio.

Interagisce con uno o più interlocutori in contesti familiari e su argomenti noti.

Legge semplici testi con diverse strategie adeguate allo scopo.

Legge testi informativi e ascolta spiegazioni attinenti a contenuti di studio di altre discipline.

Scrive semplici resoconti e compone brevi lettere o messaggi rivolti a coetanei e familiari.

Individua elementi culturali veicolati dalla lingua materna o di scolarizzazione e li confronta con quelli veicolati dalla lingua straniera, senza atteggiamenti di rifiuto.

Affronta situazioni nuove attingendo al suo repertorio linguistico; usa la lingua per apprendere argomenti anche di ambiti disciplinari diversi e collabora fattivamente con i compagni nella realizzazione di attività e progetti.

Autovaluta le competenze acquisite ed è consapevole del proprio modo di apprendere.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Ascolto (comprensione orale)

- Comprendere i punti essenziali di un discorso, a condizione che venga usata una lingua chiara e che si parli di argomenti familiari, inerenti alla scuola, al tempo libero, ecc.
- Individuare l'informazione principale di programmi radiofonici o televisivi su avvenimenti di attualità o su argomenti che riguardano i propri interessi, a condizione che il discorso sia articolato in modo chiaro.
- Individuare, ascoltando, termini e informazioni attinenti a contenuti di studio di altre discipline.

Parlato (produzione e interazione orale)

- Descrivere o presentare persone, condizioni di vita o di studio, compiti quotidiani; indicare che cosa piace o non piace; esprimere un'opinione e motivarla con espressioni e frasi connesse in modo semplice.
- Interagire con uno o più interlocutori, comprendere i punti chiave di una conversazione ed esporre le proprie idee in modo chiaro e comprensibile.
- Gestire conversazioni di routine, facendo domande e scambiando idee e informazioni in situazioni quotidiane prevedibili.

Lettura (comprensione scritta)

- Leggere e individuare informazioni esplicite in brevi testi di uso quotidiano e in lettere personali.
- Leggere globalmente testi relativamente lunghi per trovare informazioni specifiche relative ai propri interessi e a contenuti di studio di altre discipline.
- Leggere testi riguardanti istruzioni per l'uso di un oggetto, per lo svolgimento di giochi, per attività collaborative.
- Leggere brevi storie, semplici biografie e testi narrativi più ampi in edizioni graduate.

Scrittura (Produzione scritta)

- Produrre risposte a questionari e formulare domande su testi.
- Raccontare per iscritto esperienze, esprimendo sensazioni e opinioni con frasi semplici.
- Scrivere brevi lettere personali adeguate al destinatario e brevi resoconti che si avvalgano di lessico sostanzialmente appropriato e di sintassi elementare.

Riflessione sulla lingua e sull'apprendimento

- Rilevare semplici regolarità e differenze nella forma di testi scritti di uso comune.
- Confrontare parole e strutture relative a codici verbali diversi.
- Rilevare semplici analogie o differenze tra comportamenti e usi legati a lingue diverse.

- Riconoscere come si apprende e che cosa ostacola il proprio apprendimento.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado per la seconda lingua comunitaria

(I traguardi sono riconducibili al Livello A1 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* del Consiglio d'Europa)

L'alunno comprende brevi messaggi orali e scritti relativi ad ambiti familiari.

Comunica oralmente in attività che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali.

Descrive oralmente e per iscritto, in modo semplice, aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente.

Legge brevi e semplici testi con tecniche adeguate allo scopo.

Chiede spiegazioni, svolge i compiti secondo le indicazioni date in lingua straniera dall'insegnante.

Stabilisce relazioni tra semplici elementi linguistico-comunicativi e culturali propri delle lingue di studio.

Confronta i risultati conseguiti in lingue diverse e le strategie utilizzate per imparare.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado per la seconda lingua comunitaria

Ascolto (comprensione orale)

- Comprendere istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano se pronunciate chiaramente e identificare il tema generale di brevi messaggi orali in cui si parla di argomenti conosciuti.
- Comprendere brevi testi multimediali identificandone parole chiave e il senso generale.

Parlato (produzione e interazione orale)

- Descrivere persone, luoghi e oggetti familiari utilizzando parole e frasi già incontrate ascoltando o leggendo.
- Riferire semplici informazioni afferenti alla sfera personale, integrando il significato di ciò che si dice con mimica e gesti.
- Interagire in modo comprensibile con un compagno o un adulto con cui si ha familiarità, utilizzando espressioni e frasi adatte alla situazione.

Lettura (comprensione scritta)

- Comprendere testi semplici di contenuto familiare e di tipo concreto e trovare informazioni specifiche in materiali di uso corrente.

Scrittura (produzione scritta)

- Scrivere testi brevi e semplici per raccontare le proprie esperienze, per fare gli auguri, per ringraziare o per invitare qualcuno, anche con errori formali che non compromettano però la comprensibilità del messaggio.

Riflessione sulla lingua e sull'apprendimento

- Osservare le parole nei contesti d'uso e rilevare le eventuali variazioni di significato.
- Osservare la struttura delle frasi e mettere in relazione costrutti e intenzioni comunicative.
- Confrontare parole e strutture relative a codici verbali diversi.
- Riconoscere i propri errori e i propri modi di apprendere le lingue.

STORIA

Il senso dell'insegnamento della storia

Nel nostro Paese la storia si manifesta alle nuove generazioni nella straordinaria sedimentazione di civiltà e società leggibile nelle città, piccole o grandi che siano, nei tanti segni conservati nel paesaggio, nelle migliaia di siti archeologici, nelle collezioni d'arte, negli archivi, nelle manifestazioni tradizionali che investono, insieme, lingua, musica, architettura, arti visive, manifattura, cultura alimentare e che entrano nella vita quotidiana. La Costituzione stessa, all'articolo 9, impegna tutti, e dunque in particolare la scuola, nel compito di tutelare questo patrimonio.

Lo studio della storia, insieme alla memoria delle generazioni viventi, alla percezione del presente e alla visione del futuro, contribuisce a formare la coscienza storica dei cittadini e li motiva al senso di responsabilità nei confronti del patrimonio e dei beni comuni

Per questa ragione la scuola è chiamata ad esplorare, arricchire, approfondire e consolidare la conoscenza e il senso della storia.

I metodi didattici della storia

I libri, le attività laboratoriali, in classe e fuori della classe, e l'utilizzazione dei molti media oggi disponibili, ampliano, strutturano e consolidano questa dimensione di apprendimento. La capacità e la possibilità di usufruire di ogni opportunità di studio della storia, a scuola e nel territorio circostante, permettono un lavoro pedagogico ricco, a partire dalle narrazioni e dalle attività laboratoriali e ludiche con i più piccoli per attraversare molte esperienze esplorative sul passato: un lavoro indispensabile per avvicinare gli alunni alla capacità di ricostruire e concepire progressivamente il "fatto storico" per indagarne i diversi aspetti, le molteplici prospettive, le cause e le ragioni.

È attraverso questo lavoro a scuola e nel territorio che vengono affrontati i primi "saperi della storia": la conoscenza cronologica, la misura del tempo, le periodizzazioni. Al contempo gli alunni incominciano ad acquisire la capacità di ricostruire i fatti della storia e i loro molteplici significati in relazione ai problemi con i quali l'uomo si è dovuto confrontare, fino alle grandi questioni del presente.

La storia come campo disciplinare

La storia, come campo scientifico di studio, è la disciplina nella quale si imparano a conoscere e interpretare fatti, eventi e processi del passato. Le conoscenze del passato offrono metodi e saperi utili per comprendere e interpretare il presente.

Le conoscenze prodotte dagli storici, innumerevoli e in continuo accrescimento, sono sottoposte a revisione continua a seconda del mutare dei rapporti tra presente e passato e della continua reinterpretazione delle fonti. La scuola tiene conto di questo e, in modo via via più accurato, in relazione alle diverse età e alle capacità cognitive degli alunni, progetta percorsi didattici che approfondiscono la conoscenza della storia e l'attenzione alle diverse fonti.

Identità, memoria e cultura storica

Nei tempi più recenti il passato e, in particolare, i temi della memoria, dell'identità e delle radici hanno fortemente caratterizzato il discorso pubblico e dei media sulla storia. Un insegnamento che promuova la padronanza degli strumenti critici permette di evitare che la storia venga usata strumentalmente, in modo improprio.

Inoltre la formazione di una società multi-etnica e multiculturale porta con sé la tendenza a trasformare la storia da disciplina di studio a strumento di rappresentanza delle diverse identità, con il rischio di comprometterne il carattere scientifico e, conseguentemente, di diminuire la stessa efficacia formativa del curricolo. È opportuno sottolineare come proprio la ricerca storica e il ragionamento critico sui fatti essenziali relativi alla storia italiana ed europea offrano una base per riflettere in modo articolato ed argomentato sulle diversità dei gruppi umani che hanno popolato il pianeta, a partire dall'unità del genere umano. Ricerca storica e ragionamento critico rafforzano altresì la possibilità di confronto e dialogo intorno alla complessità del passato e del presente fra le diverse componenti di una società multiculturale e multi-etnica. Per questo motivo il curricolo sarà articolato intorno ad alcuni snodi periodizzanti della vicenda umana quali: il processo di ominazione, la rivoluzione neolitica, la rivoluzione industriale e i processi di mondializzazione e globalizzazione.

La storia generale a scuola

Occorre, dunque, aggiornare gli argomenti di studio, adeguandoli alle nuove prospettive, facendo sì che la storia nelle sue varie dimensioni – mondiale, europea, italiana e locale – si presenti come un intreccio significativo di persone, culture, economie, religioni, avvenimenti che hanno costituito processi di grande rilevanza per la comprensione del mondo attuale: dal preistorico alle prime società del protostorico, dalle grandi civiltà antiche alla colonizzazione greca e al processo di unificazione del Mediterraneo, dalla costituzione dell'Impero Romano alla diffusione del Cristianesimo, dalla progressiva strutturazione dei territori alla nascita di una società ricca per i diversi apporti di genti e di culture nel Medioevo; dall'Umanesimo e dal Rinascimento alle scoperte geografiche e all'espansione europea, dalla Riforma protestante alla costruzione degli stati moderni; dalla Rivoluzione scientifica all'Illuminismo e alla formazione di stati di diritto; dalla colonizzazione alla formazione degli stati nazionali, in particolare quello italiano, dall'industrializzazione al diffondersi della società di massa e all'emancipazione femminile; dai conflitti mondiali all'affermazione di dittature e all'espansione della democrazia, dai movimenti di resistenza alla formazione della Repubblica italiana, dalla decolonizzazione all'avvento della globalizzazione; dalle rivoluzioni scientifiche alla rivoluzione digitale.

In particolare la conoscenza dei diversi e profondi legami, dei conflitti e degli scambi che si sono svolti nel tempo fra le genti del Mediterraneo e le popolazioni di altre regioni del mondo, rende comprensibili questioni che, altrimenti, sarebbero interamente schiacciate nella dimensione del presente. I due poli temporali, il passato e il presente, devono entrambi avere il loro giusto peso nel curricolo ed è opportuno che si richiamino continuamente.

È tuttavia evidente che proprio l'attenzione alle vicende complesse del presente

chiamano in causa le conoscenze di storia generale, articolate nell'arco del primo ciclo, sulla base della loro significatività ai fini di una prima comprensione del mondo.

La ripartizione delle conoscenze storiche per livelli scolastici

La disciplina, per la sua complessità, richiede la formulazione di un percorso ben articolato, con una progressione di attività e di conoscenze adatta alle diverse fasi dell'apprendimento e che permetta di distribuire lungo tutto l'arco della scuola primaria e secondaria di primo grado i diversi compiti di apprendimento.

La storia generale nella scuola primaria è deputata a far scoprire agli alunni il mondo storico mediante la costruzione di un sistema di conoscenze riguardanti quadri di civiltà o quadri storico sociali senza tralasciare i fatti storici fondamentali. Nella scuola secondaria di primo grado lo sviluppo del sapere storico riguarderà anche i processi, le trasformazioni e gli eventi che hanno portato al mondo di oggi.

Una più sistematica strutturazione cronologica delle conoscenze storiche sarà distribuita lungo tutto l'arco del primo ciclo d'istruzione.

In particolare alla scuola primaria sono assegnate le conoscenze storiche che riguardano il periodo compreso dalla comparsa dell'uomo alla tarda antichità; alla scuola secondaria le conoscenze che riguardano il periodo compreso dalla tarda antichità agli inizi del XXI secolo. L'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado viene dedicato allo studio della storia del Novecento.

Tuttavia è importante sottolineare l'importanza, a partire dalla scuola primaria, dell'apprendimento della storia centrato su temi che riguardano l'insieme dei problemi della vita umana sul pianeta: l'uso delle diverse fonti di energia, la difesa dagli elementi naturali avversi e la trasformazione progressiva dell'ambiente naturale, i molti passaggi dello sviluppo tecnico, la conservazione dei beni e del cibo, la divisione del lavoro e la differenziazione sociale, le migrazioni e la conquista dei territori, il conflitto interno e quello esterno alle comunità, la custodia e la trasmissione del sapere, i codici e i mezzi della comunicazione, la nascita e lo sviluppo delle credenze e della ritualità, il sorgere e l'evoluzione del sentimento religioso e delle norme, la costruzione delle diverse forme di governo. Un tale approccio, costruito tra passato e presente, permette anche di non doversi soffermare troppo a lungo su singoli temi e civiltà remote nella convinzione che in una data classe si debbano svolgere solo argomenti specifici.

Gli intrecci disciplinari

La storia si apre all'utilizzo di metodi, conoscenze, visioni, concettualizzazioni di altre discipline. Gli insegnanti, mettendo a profitto tale peculiarità, potenziano gli intrecci disciplinari suggeriti dai temi proposti agli alunni. In particolare è importante curare le aree di sovrapposizione tra la storia e la geografia in considerazione dell'intima connessione che c'è tra i popoli e le regioni in cui vivono.

Per l'educazione linguistica sono importanti i processi di produzione e di organizzazione delle informazioni primarie e inferenziali, le capacità che si acquisiscono studiando con metodo i testi allo scopo di apprendere il lessico specifico e imparare a concettualizzare esponendo in forma orale e scritta.

L'educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva

L'insegnamento e l'apprendimento della storia contribuiscono all'educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva. I docenti si impegnano a far scoprire agli alunni il nesso tra le tracce e le conoscenze del passato, a far usare con metodo le fonti archeologiche, museali, iconiche, archivistiche, a far apprezzare il loro valore di beni culturali. In tal modo l'educazione al patrimonio culturale fornisce un contributo fondamentale alla cittadinanza attiva. In particolare, gli insegnanti metteranno in evidenza i rapporti tra istituzioni e società, le differenze di genere e di generazioni, le forme statuali, le istituzioni democratiche.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

L'alunno riconosce elementi significativi del passato del suo ambiente di vita.

Riconosce e esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale.

Usa la linea del tempo per organizzare informazioni, conoscenze, periodi e individuare successioni, contemporaneità, durate, periodizzazioni.

Individua le relazioni tra gruppi umani e contesti spaziali.

Organizza le informazioni e le conoscenze, tematizzando e usando le concettualizzazioni pertinenti.

Comprende i testi storici proposti e sa individuarne le caratteristiche.

Usa carte geo-storiche, anche con l'ausilio di strumenti informatici.

Racconta i fatti studiati e sa produrre semplici testi storici, anche con risorse digitali.

Comprende avvenimenti, fatti e fenomeni delle società e civiltà che hanno caratterizzato la storia dell'umanità dal paleolitico alla fine del mondo antico con possibilità di apertura e di confronto con la contemporaneità.

Comprende aspetti fondamentali del passato dell'Italia dal paleolitico alla fine dell'impero romano d'Occidente, con possibilità di apertura e di confronto con la contemporaneità.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria

Uso delle fonti

- Individuare le tracce e usarle come fonti per produrre conoscenze sul proprio passato, della generazione degli adulti e della comunità di appartenenza.
- Ricavare da fonti di tipo diverso informazioni e conoscenze su aspetti del passato.

Organizzazione delle informazioni

- Rappresentare graficamente e verbalmente le attività, i fatti vissuti e narrati.
- Riconoscere relazioni di successione e di contemporaneità, durate, periodi, cicli temporali, mutamenti, in fenomeni ed esperienze vissute e narrate.

- Comprendere la funzione e l'uso degli strumenti convenzionali per la misurazione e la rappresentazione del tempo (orologio, calendario, linea temporale, ...).

Strumenti concettuali

- Seguire e comprendere vicende storiche attraverso l'ascolto o lettura di testi dell'antichità, di storie, racconti, biografie di grandi del passato.
- Organizzare le conoscenze acquisite in semplici schemi temporali.
- Individuare analogie e differenze attraverso il confronto tra quadri storico-sociali diversi, lontani nello spazio e nel tempo.

Produzione scritta e orale

- Rappresentare conoscenze e concetti appresi mediante grafismi, disegni, testi scritti e con risorse digitali.
- Riferire in modo semplice e coerente le conoscenze acquisite.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

Uso delle fonti

- Produrre informazioni con fonti di diversa natura utili alla ricostruzione di un fenomeno storico.
- Rappresentare, in un quadro storico-sociale, le informazioni che scaturiscono dalle tracce del passato presenti sul territorio vissuto.

Organizzazione delle informazioni

- Leggere una carta storico-geografica relativa alle civiltà studiate.
- Usare cronologie e carte storico-geografiche per rappresentare le conoscenze.
- Confrontare i quadri storici delle civiltà affrontate.

Strumenti concettuali

- Usare il sistema di misura occidentale del tempo storico (avanti Cristo/dopo Cristo) e comprendere i sistemi di misura del tempo storico di altre civiltà.
- Elaborare rappresentazioni sintetiche delle società studiate, mettendo in rilievo le relazioni fra gli elementi caratterizzanti.

Produzione scritta e orale

- Confrontare aspetti caratterizzanti le diverse società studiate anche in rapporto al presente.
- Ricavare e produrre informazioni da grafici, tabelle, carte storiche, reperti iconografici e consultare testi di genere diverso, manualistici e non, cartacei e digitali.
- Esporre con coerenza conoscenze e concetti appresi, usando il linguaggio specifico della disciplina.
- Elaborare in testi orali e scritti gli argomenti studiati, anche usando risorse digitali.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

L'alunno si informa in modo autonomo su fatti e problemi storici anche mediante l'uso di risorse digitali.

Produce informazioni storiche con fonti di vario genere – anche digitali – e le sa organizzare in testi.

Comprende testi storici e li sa rielaborare con un personale metodo di studio.

Espone oralmente e con scritture – anche digitali – le conoscenze storiche acquisite operando collegamenti e argomentando le proprie riflessioni.

Usa le conoscenze e le abilità per orientarsi nella complessità del presente, comprende opinioni e culture diverse, capisce i problemi fondamentali del mondo contemporaneo.

Comprende aspetti, processi e avvenimenti fondamentali della storia italiana dalle forme di insediamento e di potere medievali alla formazione dello stato unitario fino alla nascita della Repubblica, anche con possibilità di aperture e confronti con il mondo antico.

Conosce aspetti e processi fondamentali della storia europea medievale, moderna e contemporanea, anche con possibilità di aperture e confronti con il mondo antico.

Conosce aspetti e processi fondamentali della storia mondiale, dalla civilizzazione neolitica alla rivoluzione industriale, alla globalizzazione.

Conosce aspetti e processi essenziali della storia del suo ambiente.

Conosce aspetti del patrimonio culturale, italiano e dell'umanità e li sa mettere in relazione con i fenomeni storici studiati.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Uso delle fonti

- Conoscere alcune procedure e tecniche di lavoro nei siti archeologici, nelle biblioteche e negli archivi.
- Usare fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, digitali, ecc.) per produrre conoscenze su temi definiti.

Organizzazione delle informazioni

- Selezionare e organizzare le informazioni con mappe, schemi, tabelle, grafici e risorse digitali.
- Costruire grafici e mappe spazio-temporali, per organizzare le conoscenze studiate.

- Collocare la storia locale in relazione con la storia italiana, europea, mondiale.
- Formulare e verificare ipotesi sulla base delle informazioni prodotte e delle conoscenze elaborate.

Strumenti concettuali

- Comprendere aspetti e strutture dei processi storici italiani, europei e mondiali.
- Conoscere il patrimonio culturale collegato con i temi affrontati.
- Usare le conoscenze apprese per comprendere problemi ecologici, interculturali e di convivenza civile.

Produzione scritta e orale

- Produrre testi, utilizzando conoscenze selezionate da fonti di informazione diverse, manualistiche e non, cartacee e digitali.
- Argomentare su conoscenze e concetti appresi usando il linguaggio specifico della disciplina.

GEOGRAFIA

La geografia studia i rapporti delle società umane tra loro e con il pianeta che le ospita. È disciplina “di cerniera” per eccellenza poiché consente di mettere in relazione temi economici, giuridici, antropologici, scientifici e ambientali di rilevante importanza per ciascuno di noi.

In un tempo caratterizzato dalla presenza a scuola di alunni di ogni parte del mondo, la geografia consente il confronto sulle grandi questioni comuni a partire dalla conoscenza dei differenti luoghi di nascita o di origine familiare.

La conoscenza geografica riguarda anche i processi di trasformazione progressiva dell'ambiente ad opera dell'uomo o per cause naturali di diverso tipo. La storia della natura e quella dell'uomo, però, si svolgono con tempi diversi: i tempi lunghi della natura si intrecciano, spesso confliggendo, con quelli molto più brevi dell'uomo, con ritmi che a volte si fanno più serrati in seguito a rapide trasformazioni, dovute a nuove prospettive culturali o all'affermarsi di tecnologie innovative.

La geografia è attenta al presente, che studia nelle varie articolazioni spaziali e nei suoi aspetti demografici, socio-culturali e politico-economici. L'apertura al mondo attuale è necessaria anche per sviluppare competenze relative alla cittadinanza attiva, come la consapevolezza di far parte di una comunità territoriale organizzata. Tuttavia, poiché lo spazio non è statico, la geografia non può prescindere dalla dimensione temporale, da cui trae molte possibilità di leggere e interpretare i fatti che proprio nel territorio hanno lasciato testimonianza, nella consapevolezza che ciascuna azione implica ripercussioni nel futuro.

Altra irrinunciabile opportunità formativa offerta dalla geografia è quella di abituare a osservare la realtà da punti di vista diversi, che consentono di considerare e rispettare visioni plurime, in un approccio interculturale dal vicino al lontano.

La conoscenza e la valorizzazione del patrimonio culturale ereditato dal passato, con i suoi “segni” leggibili sul territorio, si affianca allo studio del paesaggio, contenitore di tutte le memorie materiali e immateriali, anche nella loro proiezione futura. Tali percorsi consentono sintesi con la storia e le scienze sociali, con cui la geografia condivide pure la progettazione di azioni di salvaguardia e di recupero del patrimonio naturale, affinché le generazioni future possano giovare di un ambiente sano. Riciclaggio e smaltimento dei rifiuti, lotta all'inquinamento, sviluppo delle tecniche di produzione delle energie rinnovabili, tutela della biodiversità, adattamento al cambiamento climatico: sono temi di forte rilevanza geografica, in cui è essenziale il raccordo con le discipline scientifiche e tecniche. Il punto di convergenza sfocia nell'educazione al territorio, intesa come esercizio della cittadinanza attiva, e nell'educazione all'ambiente e allo sviluppo.

La presenza della geografia nel curriculum contribuisce a fornire gli strumenti per formare persone autonome e critiche, che siano in grado di assumere decisioni responsabili nella gestione del territorio e nella tutela dell'ambiente, con un consapevole sguardo al futuro.

Il primo incontro con la disciplina avviene attraverso un approccio attivo all'ambiente circostante, attraverso un'esplorazione diretta; in questa fase la geografia opera insieme alle scienze motorie, per consolidare il rapporto del corpo con lo spazio.

Costruendo le proprie *geografie*, anche attraverso le testimonianze di adulti come referenti culturali, gli allievi possono avvicinarsi alla dimensione sistematica della disciplina. Alla geografia, infatti, spetta il delicato compito di costruire il senso dello spazio, accanto a quello del tempo, con il quale va costantemente correlato. Gli allievi devono attrezzarsi di coordinate spaziali per orientarsi nel territorio, abituandosi ad analizzare ogni elemento nel suo contesto spaziale e in modo multiscale, da quello locale fino ai contesti mondiali. Il raffronto della propria realtà (spazio vissuto) con quella globale, e viceversa, è agevolato dalla continua comparazione di rappresentazioni spaziali, lette e interpretate a scale diverse, servendosi anche di carte geografiche, di fotografie e immagini da satellite, del globo terrestre, di materiali prodotti dalle nuove tecnologie legate ai Sistemi Informativi Geografici (GIS).

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

L'alunno si orienta nello spazio circostante e sulle carte geografiche, utilizzando riferimenti topologici e punti cardinali.

Utilizza il linguaggio della geo-graficità per interpretare carte geografiche e globo terrestre, realizzare semplici schizzi cartografici e carte tematiche, progettare percorsi e itinerari di viaggio.

Ricava informazioni geografiche da una pluralità di fonti (cartografiche e satellitari, tecnologie digitali, fotografiche, artistico-letterarie).

Riconosce e denomina i principali "oggetti" geografici fisici (fiumi, monti, pianure, coste, colline, laghi, mari, oceani, ecc.).

Individua i caratteri che connotano i paesaggi (di montagna, collina, pianura, vulcanici, ecc.) con particolare attenzione a quelli italiani, e individua analogie e differenze con i principali paesaggi europei e di altri continenti.

Coglie nei paesaggi mondiali della storia le progressive trasformazioni operate dall'uomo sul paesaggio naturale.

Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria

Orientamento

- Muoversi consapevolmente nello spazio circostante, orientandosi attraverso punti di riferimento, utilizzando gli indicatori topologici (avanti, dietro, sinistra, destra, ecc.) e le mappe di spazi noti che si formano nella mente (carte mentali).

Linguaggio della geo-graficità

- Rappresentare in prospettiva verticale oggetti e ambienti noti (pianta dell'aula, ecc.) e tracciare percorsi effettuati nello spazio circostante.
- Leggere e interpretare la pianta dello spazio vicino.

Paesaggio

- Conoscere il territorio circostante attraverso l'approccio percettivo e l'osservazione diretta.
- Individuare e descrivere gli elementi fisici e antropici che caratterizzano i paesaggi dell'ambiente di vita della propria regione.

Regione e sistema territoriale

- Comprendere che il territorio è uno spazio organizzato e modificato dalle attività umane.
- Riconoscere, nel proprio ambiente di vita, le funzioni dei vari spazi e le loro connessioni, gli interventi positivi e negativi dell'uomo e progettare soluzioni, esercitando la cittadinanza attiva.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

Orientamento

- Orientarsi utilizzando la bussola e i punti cardinali anche in relazione al Sole.
- Estendere le proprie carte mentali al territorio italiano, all'Europa e ai diversi continenti, attraverso gli strumenti dell'osservazione indiretta (filmati e fotografie, documenti cartografici, immagini da telerilevamento, elaborazioni digitali, ecc.).

Linguaggio della geo-graficità

- Analizzare i principali caratteri fisici del territorio, fatti e fenomeni locali e globali, interpretando carte geografiche di diversa scala, carte tematiche, grafici, elaborazioni digitali, repertori statistici relativi a indicatori socio-demografici ed economici.
- Localizzare sulla carta geografica dell'Italia le regioni fisiche, storiche e amministrative; localizzare sul planisfero e sul globo la posizione dell'Italia in Europa e nel mondo.
- Localizza le regioni fisiche principali e i grandi caratteri dei diversi continenti e degli oceani.

Paesaggio

- Conoscere gli elementi che caratterizzano i principali paesaggi italiani, europei e mondiali, individuando le analogie e le differenze (anche in relazione ai quadri socio-storici del passato) e gli elementi di particolare valore ambientale e culturale da tutelare e valorizzare.

Regione e sistema territoriale

- Acquisire il concetto di regione geografica (fisica, climatica, storico-culturale, amministrativa) e utilizzarlo a partire dal contesto italiano.
- Individuare problemi relativi alla tutela e valorizzazione del patrimonio naturale e culturale, proponendo soluzioni idonee nel proprio contesto di vita.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

Lo studente si orienta nello spazio e sulle carte di diversa scala in base ai punti cardinali e alle coordinate geografiche; sa orientare una carta geografica a grande scala facendo ricorso a punti di riferimento fissi.

Utilizza opportunamente carte geografiche, fotografie attuali e d'epoca, immagini da telerilevamento, elaborazioni digitali, grafici, dati statistici, sistemi informativi geografici per comunicare efficacemente informazioni spaziali.

Riconosce nei paesaggi europei e mondiali, raffrontandoli in particolare a quelli italiani, gli elementi fisici significativi e le emergenze storiche, artistiche e architettoniche, come patrimonio naturale e culturale da tutelare e valorizzare.

Osserva, legge e analizza sistemi territoriali vicini e lontani, nello spazio e nel tempo e valuta gli effetti di azioni dell'uomo sui sistemi territoriali alle diverse scale geografiche.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Orientamento

- Orientarsi *sulle* carte e orientare *le* carte a grande scala in base ai punti cardinali (anche con l'utilizzo della bussola) e a punti di riferimento fissi.
- Orientarsi nelle realtà territoriali lontane, anche attraverso l'utilizzo dei programmi multimediali di visualizzazione dall'alto.

Linguaggio della geo-graficità

- Leggere e interpretare vari tipi di carte geografiche (da quella topografica al planisfero), utilizzando scale di riduzione, coordinate geografiche e simbologia.
- Utilizzare strumenti tradizionali (carte, grafici, dati statistici, immagini, ecc.) e innovativi (telerilevamento e cartografia computerizzata) per comprendere e comunicare fatti e fenomeni territoriali.

Paesaggio

- Interpretare e confrontare alcuni caratteri dei paesaggi italiani, europei e mondiali, anche in relazione alla loro evoluzione nel tempo.

- Conoscere temi e problemi di tutela del paesaggio come patrimonio naturale e culturale e progettare azioni di valorizzazione.

Regione e sistema territoriale

- Consolidare il concetto di regione geografica (fisica, climatica, storica, economica) applicandolo all'Italia, all'Europa e agli altri continenti.
- Analizzare in termini di spazio le interrelazioni tra fatti e fenomeni demografici, sociali ed economici di portata nazionale, europea e mondiale.
- Utilizzare modelli interpretativi di assetti territoriali dei principali Paesi europei e degli altri continenti, anche in relazione alla loro evoluzione storico-politico-economica.

MATEMATICA

Le conoscenze matematiche contribuiscono alla formazione culturale delle persone e delle comunità, sviluppando le capacità di mettere in stretto rapporto il “pensare” e il “fare” e offrendo strumenti adatti a percepire, interpretare e collegare tra loro fenomeni naturali, concetti e artefatti costruiti dall’uomo, eventi quotidiani. In particolare, la matematica dà strumenti per la descrizione scientifica del mondo e per affrontare problemi utili nella vita quotidiana; contribuisce a sviluppare la capacità di comunicare e discutere, di argomentare in modo corretto, di comprendere i punti di vista e le argomentazioni degli altri.

In matematica, come nelle altre discipline scientifiche, è elemento fondamentale il laboratorio, inteso sia come luogo fisico sia come momento in cui l’alunno è attivo, formula le proprie ipotesi e ne controlla le conseguenze, progetta e sperimenta, discute e argomenta le proprie scelte, impara a raccogliere dati, negozia e costruisce significati, porta a conclusioni temporanee e a nuove aperture la costruzione delle conoscenze personali e collettive. Nella scuola primaria si potrà utilizzare il gioco, che ha un ruolo cruciale nella comunicazione, nell’educazione al rispetto di regole condivise, nell’elaborazione di strategie adatte a contesti diversi.

La costruzione del pensiero matematico è un processo lungo e progressivo nel quale concetti, abilità, competenze e atteggiamenti vengono ritrovati, intrecciati, consolidati e sviluppati a più riprese; è un processo che comporta anche difficoltà linguistiche e che richiede un’acquisizione graduale del linguaggio matematico. Caratteristica della pratica matematica è la risoluzione di problemi, che devono essere intesi come questioni autentiche e significative, legate alla vita quotidiana, e non solo esercizi a carattere ripetitivo o quesiti ai quali si risponde semplicemente ricordando una definizione o una regola. Gradualmente, stimolato dalla guida dell’insegnante e dalla discussione con i pari, l’alunno imparerà ad affrontare con fiducia e determinazione situazioni problematiche, rappresentandole in diversi modi, conducendo le esplorazioni opportune, dedicando il tempo necessario alla precisa individuazione di ciò che è noto e di ciò che s’intende trovare, congetturando soluzioni e risultati, individuando possibili strategie risolutive. Nella scuola secondaria di primo grado si svilupperà un’attività più propriamente di matematizzazione, formalizzazione, generalizzazione. L’alunno analizza le situazioni per tradurle in termini matematici, riconosce schemi ricorrenti, stabilisce analogie con modelli noti, sceglie le azioni da compiere (operazioni, costruzioni geometriche, grafici, formalizzazioni, scrittura e risoluzione di equazioni, ...) e le concatena in modo efficace al fine di produrre una risoluzione del problema. Un’attenzione particolare andrà dedicata allo sviluppo della capacità di esporre e di discutere con i compagni le soluzioni e i procedimenti seguiti.

L’uso consapevole e motivato di calcolatrici e del computer deve essere incoraggiato opportunamente fin dai primi anni della scuola primaria, ad esempio per verificare la correttezza di calcoli mentali e scritti e per esplorare il mondo dei numeri e delle forme.

Di estrema importanza è lo sviluppo di un'adeguata visione della matematica, non ridotta a un insieme di regole da memorizzare e applicare, ma riconosciuta e apprezzata come contesto per affrontare e porsi problemi significativi e per esplorare e percepire relazioni e strutture che si ritrovano e ricorrono in natura e nelle creazioni dell'uomo.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

L'alunno si muove con sicurezza nel calcolo scritto e mentale con i numeri naturali e sa valutare l'opportunità di ricorrere a una calcolatrice.

Riconosce e rappresenta forme del piano e dello spazio, relazioni e strutture che si trovano in natura o che sono state create dall'uomo.

Descrive, denomina e classifica figure in base a caratteristiche geometriche, ne determina misure, progetta e costruisce modelli concreti di vario tipo.

Utilizza strumenti per il disegno geometrico (riga, compasso, squadra) e i più comuni strumenti di misura (metro, goniometro, ...).

Ricerca dati per ricavare informazioni e costruisce rappresentazioni (tabelle e grafici). Ricava informazioni anche da dati rappresentati in tabelle e grafici

Riconosce e quantifica, in casi semplici, situazioni di incertezza.

Legge e comprende testi che coinvolgono aspetti logici e matematici.

Riesce a risolvere facili problemi in tutti gli ambiti di contenuto, mantenendo il controllo sia sul processo risolutivo, sia sui risultati. Descrive il procedimento seguito e riconosce strategie di soluzione diverse dalla propria.

Costruisce ragionamenti formulando ipotesi, sostenendo le proprie idee e confrontandosi con il punto di vista di altri.

Riconosce e utilizza rappresentazioni diverse di oggetti matematici (numeri decimali, frazioni, percentuali, scale di riduzione, ...).

Sviluppa un atteggiamento positivo rispetto alla matematica, attraverso esperienze significative, che gli hanno fatto intuire come gli strumenti matematici che ha imparato ad utilizzare siano utili per operare nella realtà.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria

Numeri

- Contare oggetti o eventi, a voce e mentalmente, in senso progressivo e regressivo e per salti di due, tre, ...
- Leggere e scrivere i numeri naturali in notazione decimale, avendo consapevolezza della notazione posizionale; confrontarli e ordinarli, anche rappresentandoli sulla retta.

- Eseguire mentalmente semplici operazioni con i numeri naturali e verbalizzare le procedure di calcolo.
- Conoscere con sicurezza le tabelline della moltiplicazione dei numeri fino a 10. Eseguire le operazioni con i numeri naturali con gli algoritmi scritti usuali.
- Leggere, scrivere, confrontare numeri decimali, rappresentarli sulla retta ed eseguire semplici addizioni e sottrazioni, anche con riferimento alle monete o ai risultati di semplici misure.

Spazio e figure

- Percepire la propria posizione nello spazio e stimare distanze e volumi a partire dal proprio corpo.
- Comunicare la posizione di oggetti nello spazio fisico, sia rispetto al soggetto, sia rispetto ad altre persone o oggetti, usando termini adeguati (sopra/sotto, davanti/dietro, destra/sinistra, dentro/fuori).
- Eseguire un semplice percorso partendo dalla descrizione verbale o dal disegno, descrivere un percorso che si sta facendo e dare le istruzioni a qualcuno perché compia un percorso desiderato.
- Riconoscere, denominare e descrivere figure geometriche.
- Disegnare figure geometriche e costruire modelli materiali anche nello spazio.

Relazioni, dati e previsioni

- Classificare numeri, figure, oggetti in base a una o più proprietà, utilizzando rappresentazioni opportune, a seconda dei contesti e dei fini.
- Argomentare sui criteri che sono stati usati per realizzare classificazioni e ordinamenti assegnati.
- Leggere e rappresentare relazioni e dati con diagrammi, schemi e tabelle.
- Misurare grandezze (lunghezze, tempo, ecc.) utilizzando sia unità arbitrarie sia unità e strumenti convenzionali (metro, orologio, ecc.).

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

Numeri

- Leggere, scrivere, confrontare numeri decimali.
- Eseguire le quattro operazioni con sicurezza, valutando l'opportunità di ricorrere al calcolo mentale, scritto o con la calcolatrice a seconda delle situazioni.
- Eseguire la divisione con resto fra numeri naturali; individuare multipli e divisori di un numero.
- Stimare il risultato di una operazione.
- Operare con le frazioni e riconoscere frazioni equivalenti.

- Utilizzare numeri decimali, frazioni e percentuali per descrivere situazioni quotidiane.
- Interpretare i numeri interi negativi in contesti concreti.
- Rappresentare i numeri conosciuti sulla retta e utilizzare scale graduate in contesti significativi per le scienze e per la tecnica.
- Conoscere sistemi di notazione dei numeri che sono o sono stati in uso in luoghi, tempi e culture diverse dalla nostra.

Spazio e figure

- Descrivere, denominare e classificare figure geometriche, identificando elementi significativi e simmetrie, anche al fine di farle riprodurre da altri.
- Riprodurre una figura in base a una descrizione, utilizzando gli strumenti opportuni (carta a quadretti, riga e compasso, squadre, software di geometria).
- Utilizzare il piano cartesiano per localizzare punti.
- Costruire e utilizzare modelli materiali nello spazio e nel piano come supporto a una prima capacità di visualizzazione.
- Riconoscere figure ruotate, traslate e riflesse.
- Confrontare e misurare angoli utilizzando proprietà e strumenti.
- Utilizzare e distinguere fra loro i concetti di perpendicolarità, parallelismo, orizzontalità, verticalità, parallelismo.
- Riprodurre in scala una figura assegnata (utilizzando, ad esempio, la carta a quadretti).
- Determinare il perimetro di una figura utilizzando le più comuni formule o altri procedimenti.
- Determinare l'area di rettangoli e triangoli e di altre figure per scomposizione o utilizzando le più comuni formule.
- Riconoscere rappresentazioni piane di oggetti tridimensionali, identificare punti di vista diversi di uno stesso oggetto (dall'alto, di fronte, ecc.).

Relazioni, dati e previsioni

- Rappresentare relazioni e dati e, in situazioni significative, utilizzare le rappresentazioni per ricavare informazioni, formulare giudizi e prendere decisioni.
- Usare le nozioni di frequenza, di moda e di media aritmetica, se adeguata alla tipologia dei dati a disposizione.
- Rappresentare problemi con tabelle e grafici che ne esprimono la struttura.
- Utilizzare le principali unità di misura per lunghezze, angoli, aree, volumi/capacità, intervalli temporali, masse, pesi per effettuare misure e stime.
- Passare da un'unità di misura a un'altra, limitatamente alle unità di uso più comune, anche nel contesto del sistema monetario.
- In situazioni concrete, di una coppia di eventi intuire e cominciare ad argomentare qual è il più probabile, dando una prima quantificazione nei casi più semplici, oppure riconoscere se si tratta di eventi ugualmente probabili.
- Riconoscere e descrivere regolarità in una sequenza di numeri o di figure.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

L'alunno si muove con sicurezza nel calcolo anche con i numeri razionali, ne padroneggia le diverse rappresentazioni e stima la grandezza di un numero e il risultato di operazioni.

Riconosce e denomina le forme del piano e dello spazio, le loro rappresentazioni e ne coglie le relazioni tra gli elementi.

Analizza e interpreta rappresentazioni di dati per ricavarne misure di variabilità e prendere decisioni.

Riconosce e risolve problemi in contesti diversi valutando le informazioni e la loro coerenza.

Spiega il procedimento seguito, anche in forma scritta, mantenendo il controllo sia sul processo risolutivo, sia sui risultati.

Confronta procedimenti diversi e produce formalizzazioni che gli consentono di passare da un problema specifico a una classe di problemi.

Produce argomentazioni in base alle conoscenze teoriche acquisite (ad esempio sa utilizzare i concetti di proprietà caratterizzante e di definizione).

Sostiene le proprie convinzioni, portando esempi e controesempi adeguati e utilizzando concatenazioni di affermazioni; accetta di cambiare opinione riconoscendo le conseguenze logiche di una argomentazione corretta.

Utilizza e interpreta il linguaggio matematico (piano cartesiano, formule, equazioni, ...) e ne coglie il rapporto col linguaggio naturale.

Nelle situazioni di incertezza (vita quotidiana, giochi, ...) si orienta con valutazioni di probabilità.

Ha rafforzato un atteggiamento positivo rispetto alla matematica attraverso esperienze significative e ha capito come gli strumenti matematici appresi siano utili in molte situazioni per operare nella realtà.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Numeri

- Eseguire addizioni, sottrazioni, moltiplicazioni, divisioni, ordinamenti e confronti tra i numeri conosciuti (numeri naturali, numeri interi, frazioni e numeri decimali), quando possibile a mente oppure utilizzando gli usuali algoritmi scritti, le calcolatrici e i fogli di calcolo e valutando quale strumento può essere più opportuno.
- Dare stime approssimate per il risultato di una operazione e controllare la plausibilità di un calcolo.
- Rappresentare i numeri conosciuti sulla retta.
- Utilizzare scale graduate in contesti significativi per le scienze e per la tecnica.

- Utilizzare il concetto di rapporto fra numeri o misure ed esprimerlo sia nella forma decimale, sia mediante frazione.
- Utilizzare frazioni equivalenti e numeri decimali per denotare uno stesso numero razionale in diversi modi, essendo consapevoli di vantaggi e svantaggi delle diverse rappresentazioni.
- Comprendere il significato di percentuale e saperla calcolare utilizzando strategie diverse.
- Interpretare una variazione percentuale di una quantità data come una moltiplicazione per un numero decimale.
- Individuare multipli e divisori di un numero naturale e multipli e divisori comuni a più numeri.
- Comprendere il significato e l'utilità del multiplo comune più piccolo e del divisore comune più grande, in matematica e in situazioni concrete.
- In casi semplici scomporre numeri naturali in fattori primi e conoscere l'utilità di tale scomposizione per diversi fini.
- Utilizzare la notazione usuale per le potenze con esponente intero positivo, consapevoli del significato, e le proprietà delle potenze per semplificare calcoli e notazioni.
- Conoscere la radice quadrata come operatore inverso dell'elevamento al quadrato.
- Dare stime della radice quadrata utilizzando solo la moltiplicazione.
- Sapere che non si può trovare una frazione o un numero decimale che elevato al quadrato dà 2, o altri numeri interi.
- Utilizzare la proprietà associativa e distributiva per raggruppare e semplificare, anche mentalmente, le operazioni.
- Descrivere con un'espressione numerica la sequenza di operazioni che fornisce la soluzione di un problema.
- Eseguire semplici espressioni di calcolo con i numeri conosciuti, essendo consapevoli del significato delle parentesi e delle convenzioni sulla precedenza delle operazioni.
- Esprimere misure utilizzando anche le potenze del 10 e le cifre significative.

Spazio e figure

- Riprodurre figure e disegni geometrici, utilizzando in modo appropriato e con accuratezza opportuni strumenti (riga, squadra, compasso, goniometro, software di geometria).
- Rappresentare punti, segmenti e figure sul piano cartesiano.
- Conoscere definizioni e proprietà (angoli, assi di simmetria, diagonali, ...) delle principali figure piane (triangoli, quadrilateri, poligoni regolari, cerchio).
- Descrivere figure complesse e costruzioni geometriche al fine di comunicarle ad altri.
- Riprodurre figure e disegni geometrici in base a una descrizione e codificazione fatta da altri.
- Riconoscere figure piane simili in vari contesti e riprodurre in scala una figura assegnata.

- Conoscere il Teorema di Pitagora e le sue applicazioni in matematica e in situazioni concrete.
- Determinare l'area di semplici figure scomponendole in figure elementari, ad esempio triangoli, o utilizzando le più comuni formule.
- Stimare per difetto e per eccesso l'area di una figura delimitata anche da linee curve.
- Conoscere il numero π , e alcuni modi per approssimarlo.
- Calcolare l'area del cerchio e la lunghezza della circonferenza, conoscendo il raggio, e viceversa.
- Conoscere e utilizzare le principali trasformazioni geometriche e i loro invarianti.
- Rappresentare oggetti e figure tridimensionali in vario modo tramite disegni sul piano.
- Visualizzare oggetti tridimensionali a partire da rappresentazioni bidimensionali.
- Calcolare l'area e il volume delle figure solide più comuni e darne stime di oggetti della vita quotidiana.
- Risolvere problemi utilizzando le proprietà geometriche delle figure.

Relazioni e funzioni

- Interpretare, costruire e trasformare formule che contengono lettere per esprimere in forma generale relazioni e proprietà.
- Esprimere la relazione di proporzionalità con un'uguaglianza di frazioni e viceversa.
- Usare il piano cartesiano per rappresentare relazioni e funzioni empiriche o ricavate da tabelle, e per conoscere in particolare le funzioni del tipo $y=ax$, $y=a/x$, $y=ax^2$, $y=2^n$ e i loro grafici e collegare le prime due al concetto di proporzionalità.
- Esplorare e risolvere problemi utilizzando equazioni di primo grado.

Dati e previsioni

- Rappresentare insiemi di dati, anche facendo uso di un foglio elettronico. In situazioni significative, confrontare dati al fine di prendere decisioni, utilizzando le distribuzioni delle frequenze e delle frequenze relative. Scegliere ed utilizzare valori medi (moda, mediana, media aritmetica) adeguati alla tipologia ed alle caratteristiche dei dati a disposizione. Saper valutare la variabilità di un insieme di dati determinandone, ad esempio, il campo di variazione.
- In semplici situazioni aleatorie, individuare gli eventi elementari, assegnare a essi una probabilità, calcolare la probabilità di qualche evento, scomponendolo in eventi elementari disgiunti.
- Riconoscere coppie di eventi complementari, incompatibili, indipendenti.

SCIENZE

La moderna conoscenza scientifica del mondo si è costruita nel tempo, attraverso un metodo di indagine fondato sull'osservazione dei fatti e sulla loro interpretazione, con spiegazioni e modelli sempre suscettibili di revisione e di riformulazione. L'osservazione dei fatti e lo spirito di ricerca dovrebbero caratterizzare anche un efficace insegnamento delle scienze e dovrebbero essere attuati attraverso un coinvolgimento diretto degli alunni incoraggiandoli, senza un ordine temporale rigido e senza forzare alcuna fase, a porre domande sui fenomeni e le cose, a progettare esperimenti/esplorazioni seguendo ipotesi di lavoro e a costruire i loro modelli interpretativi.

La ricerca sperimentale, individuale e di gruppo, rafforza nei ragazzi la fiducia nelle proprie capacità di pensiero, la disponibilità a dare e ricevere aiuto, l'imparare dagli errori propri e altrui, l'apertura ad opinioni diverse e la capacità di argomentare le proprie.

Le esperienze concrete potranno essere realizzate in aula o in spazi adatti: laboratorio scolastico, ma anche spazi naturali o ambienti raggiungibili facilmente. È importante disporre di tempi e modalità di lavoro che consentano, in modo non superficiale o affrettato, la produzione di idee originali da parte dei ragazzi, anche a costo di fare delle scelte sui livelli di approfondimento e limitarsi alla trattazione di temi rilevanti. La valorizzazione del pensiero spontaneo dei ragazzi consentirà di costruire nel tempo le prime formalizzazioni in modo convincente per ciascun alunno. La gradualità e non dogmaticità dell'insegnamento favorirà negli alunni la fiducia nelle loro possibilità di capire sempre quello che si studia, con i propri mezzi e al proprio livello.

Con lo sviluppo dei linguaggi e delle capacità di comunicazione, i ragazzi dovrebbero saper descrivere la loro attività di ricerca in testi di vario tipo (racconti orali, testi scritti, immagini, disegni, schemi, mappe, tabelle, grafici, ecc.) sintetizzando il problema affrontato, l'esperimento progettato, la sua realizzazione e i suoi risultati, le difficoltà incontrate, le scelte adottate, le risposte individuate.

Le scienze naturali e sperimentali sono fra loro diverse per quanto riguarda i contenuti ma, almeno a livello elementare, sono accomunate da metodologie di indagine simili. È opportuno, quindi, potenziare nel percorso di studio, l'impostazione metodologica, mettendo in evidenza i modi di ragionare, le strutture di pensiero e le informazioni trasversali, evitando così la frammentarietà nozionistica dei differenti contenuti. Gli allievi potranno così riconoscere in quello che vanno studiando un'unità della conoscenza. Per questo, in rapporto all'età e con richiami graduali lungo tutto l'arco degli anni scolastici fino alla scuola secondaria, dovranno essere focalizzati alcuni grandi "organizzatori concettuali" quali: causa/effetto, sistema, stato/trasformazione, equilibrio, energia, ecc.

Il percorso dovrà comunque mantenere un costante riferimento alla realtà, imperniando le attività didattiche sulla scelta di casi emblematici quali l'osservazione diretta di un organismo o di un micro-ambiente, di un movimento, di una candela che brucia, di una fusione, dell'ombra prodotta dal Sole, delle proprietà dell'acqua, ecc.

Valorizzando le competenze acquisite dagli allievi, nell'ambito di una progettazione verticale complessiva, gli insegnanti potranno costruire una sequenza di esperienze che nel loro insieme consentano di sviluppare gli argomenti basilari di ogni settore scientifico.

Nell'arco di ogni anno di scuola primaria, quindi, ciascun alunno deve essere coinvolto in varie esperienze pratiche. La selezione e la realizzazione di esperienze concrete ed operative dovranno caratterizzare anche le attività didattiche nella scuola secondaria di primo grado, coordinato con un appropriato uso del libro di testo. Le esperienze che vengono indicate per la scuola secondaria di primo grado possono essere utilizzate anche nella scuola primaria con gli opportuni adattamenti.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

L'alunno sviluppa atteggiamenti di curiosità e modi di guardare il mondo che lo stimolano a cercare spiegazioni di quello che vede succedere.

Esplora i fenomeni con un approccio scientifico: con l'aiuto dell'insegnante, dei compagni, in modo autonomo, osserva e descrive lo svolgersi dei fatti, formula domande, anche sulla base di ipotesi personali, propone e realizza semplici esperimenti.

Individua nei fenomeni somiglianze e differenze, fa misurazioni, registra dati significativi, identifica relazioni spazio/temporali.

Individua aspetti quantitativi e qualitativi nei fenomeni, produce rappresentazioni grafiche e schemi di livello adeguato, elabora semplici modelli.

Riconosce le principali caratteristiche e i modi di vivere di organismi animali e vegetali.

Ha consapevolezza della struttura e dello sviluppo del proprio corpo, nei suoi diversi organi e apparati, ne riconosce e descrive il funzionamento, utilizzando modelli intuitivi ed ha cura della sua salute.

Ha atteggiamenti di cura verso l'ambiente scolastico che condivide con gli altri; rispetta e apprezza il valore dell'ambiente sociale e naturale.

Esponde in forma chiara ciò che ha sperimentato, utilizzando un linguaggio appropriato.

Trova da varie fonti (libri, internet, discorsi degli adulti, ecc.) informazioni e spiegazioni sui problemi che lo interessano.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza di scuola primaria

Esplorare e descrivere oggetti e materiali

- Individuare, attraverso l'interazione diretta, la struttura di oggetti semplici, analizzarne qualità e proprietà, descriverli nella loro unitarietà e nelle loro parti, scomporli e ricomporli, riconoscerne funzioni e modi d'uso.

- Seriare e classificare oggetti in base alle loro proprietà.
- Individuare strumenti e unità di misura appropriati alle situazioni problematiche in esame, fare misure e usare la matematica conosciuta per trattare i dati.
- Descrivere semplici fenomeni della vita quotidiana legati ai liquidi, al cibo, alle forze e al movimento, al calore, ecc.

Osservare e sperimentare sul campo

- Osservare i momenti significativi nella vita di piante e animali, realizzando allevamenti in classe di piccoli animali, semine in terrari e orti, ecc. Individuare somiglianze e differenze nei percorsi di sviluppo di organismi animali e vegetali.
- Osservare, con uscite all'esterno, le caratteristiche dei terreni e delle acque.
- Osservare e interpretare le trasformazioni ambientali naturali (ad opera del sole, di agenti atmosferici, dell'acqua, ecc.) e quelle ad opera dell'uomo (urbanizzazione, coltivazione, industrializzazione, ecc.).
- Avere familiarità con la variabilità dei fenomeni atmosferici (venti, nuvole, pioggia, ecc.) e con la periodicità dei fenomeni celesti (dì/notte, percorsi del sole, stagioni).

L'uomo i viventi e l'ambiente

- Riconoscere e descrivere le caratteristiche del proprio ambiente.
- Osservare e prestare attenzione al funzionamento del proprio corpo (fame, sete, dolore, movimento, freddo e caldo, ecc.) per riconoscerlo come organismo complesso, proponendo modelli elementari del suo funzionamento.
- Riconoscere in altri organismi viventi, in relazione con i loro ambienti, bisogni analoghi ai propri.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

Oggetti, materiali e trasformazioni

- Individuare, nell'osservazione di esperienze concrete, alcuni concetti scientifici quali: dimensioni spaziali, peso, peso specifico, forza, movimento, pressione, temperatura, calore, ecc.
- Cominciare a riconoscere regolarità nei fenomeni e a costruire in modo elementare il concetto di energia.
- Osservare, utilizzare e, quando è possibile, costruire semplici strumenti di misura: recipienti per misure di volumi/capacità, bilance a molla, ecc.) imparando a servirsi di unità convenzionali.
- Individuare le proprietà di alcuni materiali come, ad esempio: la durezza, il peso, l'elasticità, la trasparenza, la densità, ecc.; realizzare sperimentalmente semplici soluzioni in acqua (acqua e zucchero, acqua e inchiostro, ecc).
- Osservare e schematizzare alcuni passaggi di stato, costruendo semplici modelli interpretativi e provando ad esprimere in forma grafica le relazioni tra variabili individuate (temperatura in funzione del tempo, ecc.).

Osservare e sperimentare sul campo

- Proseguire nelle osservazioni frequenti e regolari, a occhio nudo o con appropriati strumenti, con i compagni e autonomamente, di una porzione di ambiente vicino; individuare gli elementi che lo caratterizzano e i loro cambiamenti nel tempo.
- Conoscere la struttura del suolo sperimentando con rocce, sassi e terricci; osservare le caratteristiche dell'acqua e il suo ruolo nell'ambiente.
- Ricostruire e interpretare il movimento dei diversi oggetti celesti, rielaborandoli anche attraverso giochi col corpo.

L'uomo i viventi e l'ambiente

- Descrivere e interpretare il funzionamento del corpo come sistema complesso situato in un ambiente; costruire modelli plausibili sul funzionamento dei diversi apparati, elaborare primi modelli intuitivi di struttura cellulare.
- Avere cura della propria salute anche dal punto di vista alimentare e motorio. Acquisire le prime informazioni sulla riproduzione e la sessualità.
- Riconoscere, attraverso l'esperienza di coltivazioni, allevamenti, ecc. che la vita di ogni organismo è in relazione con altre e differenti forme di vita.
- Elaborare i primi elementi di classificazione animale e vegetale sulla base di osservazioni personali.
- Proseguire l'osservazione e l'interpretazione delle trasformazioni ambientali, ivi comprese quelle globali, in particolare quelle conseguenti all'azione modificatrice dell'uomo.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

L'alunno esplora e sperimenta, in laboratorio e all'aperto, lo svolgersi dei più comuni fenomeni, ne immagina e ne verifica le cause; ricerca soluzioni ai problemi, utilizzando le conoscenze acquisite.

Sviluppa semplici schematizzazioni e modellizzazioni di fatti e fenomeni ricorrendo, quando è il caso, a misure appropriate e a semplici formalizzazioni.

Riconosce nel proprio organismo strutture e funzionamenti a livelli macroscopici e microscopici, è consapevole delle sue potenzialità e dei suoi limiti.

Ha una visione della complessità del sistema dei viventi e della loro evoluzione nel tempo; riconosce nella loro diversità i bisogni fondamentali di animali e piante, e i modi di soddisfarli negli specifici contesti ambientali.

È consapevole del ruolo della comunità umana sulla Terra, del carattere finito delle risorse, nonché dell'ineguaglianza dell'accesso a esse, e adotta modi di vita ecologicamente responsabili.

Collega lo sviluppo delle scienze allo sviluppo della storia dell'uomo.

Ha curiosità e interesse verso i principali problemi legati all'uso della scienza nel campo dello sviluppo scientifico e tecnologico.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Fisica e chimica

- Utilizzare i concetti fisici fondamentali quali: pressione, volume, velocità, peso, peso specifico, forza, temperatura, calore, carica elettrica, ecc., in varie situazioni di esperienza; in alcuni casi raccogliere dati su variabili rilevanti di differenti fenomeni, trovarne relazioni quantitative ed esprimerle con rappresentazioni formali di tipo diverso. Realizzare esperienze quali ad esempio: piano inclinato, galleggiamento, vasi comunicanti, riscaldamento dell'acqua, fusione del ghiaccio, costruzione di un circuito pila-interruttore-lampadina.
- Costruire e utilizzare correttamente il concetto di energia come quantità che si conserva; individuare la sua dipendenza da altre variabili; riconoscere l'inevitabile produzione di calore nelle catene energetiche reali. Realizzare esperienze quali ad esempio: mulino ad acqua, dinamo, elica rotante sul termosifone, riscaldamento dell'acqua con il frullatore.
- Padroneggiare concetti di trasformazione chimica; sperimentare reazioni (non pericolose) anche con prodotti chimici di uso domestico e interpretarle sulla base di modelli semplici di struttura della materia; osservare e descrivere lo svolgersi delle reazioni e i prodotti ottenuti. Realizzare esperienze quali ad esempio: soluzioni in acqua, combustione di una candela, bicarbonato di sodio + aceto.

Astronomia e Scienze della Terra

- Osservare, modellizzare e interpretare i più evidenti fenomeni celesti attraverso l'osservazione del cielo notturno e diurno, utilizzando anche planetari o simulazioni al computer. Ricostruire i movimenti della Terra da cui dipendono il dì e la notte e l'alternarsi delle stagioni. Costruire modelli tridimensionali anche in connessione con l'evoluzione storica dell'astronomia.
- Spiegare, anche per mezzo di simulazioni, i meccanismi delle eclissi di sole e di luna. Realizzare esperienze quali ad esempio: costruzione di una meridiana, registrazione della traiettoria del sole e della sua altezza a mezzogiorno durante l'arco dell'anno.
- Riconoscere, con ricerche sul campo ed esperienze concrete, i principali tipi di rocce ed i processi geologici da cui hanno avuto origine.
- Conoscere la struttura della Terra e i suoi movimenti interni (tettonica a placche); individuare i rischi sismici, vulcanici e idrogeologici della propria regione per pianificare eventuali attività di prevenzione. Realizzare esperienze quali ad esempio la raccolta e i saggi di rocce diverse.

Biologia

- Riconoscere le somiglianze e le differenze del funzionamento delle diverse specie di viventi.
- Comprendere il senso delle grandi classificazioni, riconoscere nei fossili indizi per ricostruire nel tempo le trasformazioni dell'ambiente fisico, la successione

- e l'evoluzione delle specie. Realizzare esperienze quali ad esempio: in coltivazioni e allevamenti, osservare della variabilità in individui della stessa specie.
- Sviluppare progressivamente la capacità di spiegare il funzionamento macroscopico dei viventi con un modello cellulare (collegando per esempio: la respirazione con la respirazione cellulare, l'alimentazione con il metabolismo cellulare, la crescita e lo sviluppo con la duplicazione delle cellule, la crescita delle piante con la fotosintesi). Realizzare esperienze quali ad esempio: dissezione di una pianta, modellizzazione di una cellula, osservazione di cellule vegetali al microscopio, coltivazione di muffe e microorganismi.
 - Conoscere le basi biologiche della trasmissione dei caratteri ereditari acquisendo le prime elementari nozioni di genetica.
 - Acquisire corrette informazioni sullo sviluppo puberale e la sessualità; sviluppare la cura e il controllo della propria salute attraverso una corretta alimentazione; evitare consapevolmente i danni prodotti dal fumo e dalle droghe.
 - Assumere comportamenti e scelte personali ecologicamente sostenibili. Rispettare e preservare la biodiversità nei sistemi ambientali. Realizzare esperienze quali ad esempio: costruzione di nidi per uccelli selvatici, adozione di uno stagno o di un bosco.

MUSICA

La musica, componente fondamentale e universale dell'esperienza umana, offre uno spazio simbolico e relazionale propizio all'attivazione di processi di cooperazione e socializzazione, all'acquisizione di strumenti di conoscenza, alla valorizzazione della creatività e della partecipazione, allo sviluppo del senso di appartenenza a una comunità, nonché all'interazione fra culture diverse.

L'apprendimento della musica consta di pratiche e di conoscenze, e nella scuola si articola su due dimensioni: a) produzione, mediante l'azione diretta (esplorativa, compositiva, esecutiva) con e sui materiali sonori, in particolare attraverso l'attività corale e di musica d'insieme; b) fruizione consapevole, che implica la costruzione e l'elaborazione di significati personali, sociali e culturali, relativamente a fatti, eventi, opere del presente e del passato.

Il canto, la pratica degli strumenti musicali, la produzione creativa, l'ascolto, la comprensione e la riflessione critica favoriscono lo sviluppo della musicalità che è in ciascuno; promuovono l'integrazione delle componenti percettivo-motorie, cognitive e affettivo-sociali della personalità; contribuiscono al benessere psicofisico in una prospettiva di prevenzione del disagio, dando risposta a bisogni, desideri, domande, caratteristiche delle diverse fasce d'età. In particolare, attraverso l'esperienza del far musica insieme, ognuno potrà cominciare a leggere e a scrivere musica, a produrla anche attraverso l'improvvisazione, intesa come gesto e pensiero che si scopre nell'attimo in cui avviene: improvvisare vuol dire comporre nell'istante.

L'apprendimento della musica esplica specifiche funzioni formative, tra loro interdipendenti. Mediante la funzione cognitivo-culturale gli alunni esercitano la capacità di rappresentazione simbolica della realtà, sviluppano un pensiero flessibile, intuitivo, creativo e partecipano al patrimonio di diverse culture musicali; utilizzano le competenze specifiche della disciplina per cogliere significati, mentalità, modi di vita e valori della comunità a cui fanno riferimento. Mediante la funzione linguistico-comunicativa la musica educa gli alunni all'espressione e alla comunicazione attraverso gli strumenti e le tecniche specifiche del proprio linguaggio. Mediante la funzione emotivo-affettiva gli alunni, nel rapporto con l'opera d'arte, sviluppano la riflessione sulla formalizzazione simbolica delle emozioni. Mediante la funzioni identitaria e interculturale la musica induce gli alunni a prendere coscienza della loro appartenenza a una tradizione culturale e nel contempo fornisce loro gli strumenti per la conoscenza, il confronto e il rispetto di altre tradizioni culturali e religiose. Mediante la funzione relazionale essa instaura relazioni interpersonali e di gruppo, fondate su pratiche partecipate e sull'ascolto condiviso. Mediante la funzione critico-estetica essa sviluppa negli alunni una sensibilità artistica basata sull'interpretazione sia di messaggi sonori sia di opere d'arte, eleva la loro autonomia di giudizio e il livello di fruizione estetica del patrimonio culturale.

In quanto mezzo di espressione e di comunicazione, la musica interagisce costantemente con le altre arti ed è aperta agli scambi e alle interazioni con i vari ambiti del sapere.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

L'alunno esplora, discrimina ed elabora eventi sonori dal punto di vista qualitativo, spaziale e in riferimento alla loro fonte.

Esplora diverse possibilità espressive della voce, di oggetti sonori e strumenti musicali, imparando ad ascoltare se stesso e gli altri; fa uso di forme di notazione analogiche o codificate.

Articola combinazioni timbriche, ritmiche e melodiche, applicando schemi elementari; le esegue con la voce, il corpo e gli strumenti, ivi compresi quelli della tecnologia informatica.

Improvvisa liberamente e in modo creativo, imparando gradualmente a dominare tecniche e materiali, suoni e silenzi.

Esegue, da solo e in gruppo, semplici brani vocali o strumentali, appartenenti a generi e culture differenti, utilizzando anche strumenti didattici e auto-costruiti.

Riconosce gli elementi costitutivi di un semplice brano musicale, utilizzandoli nella pratica.

Ascolta, interpreta e descrive brani musicali di diverso genere.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

- Utilizzare voce, strumenti e nuove tecnologie sonore in modo creativo e consapevole, ampliando con gradualità le proprie capacità di invenzione e improvvisazione.
- Eseguire collettivamente e individualmente brani vocali/strumentali anche polifonici, curando l'intonazione, l'espressività e l'interpretazione.
- Valutare aspetti funzionali ed estetici in brani musicali di vario genere e stile, in relazione al riconoscimento di culture, di tempi e luoghi diversi.
- Riconoscere e classificare gli elementi costitutivi basilari del linguaggio musicale all'interno di brani di vario genere e provenienza.
- Rappresentare gli elementi basilari di brani musicali e di eventi sonori attraverso sistemi simbolici convenzionali e non convenzionali.
- Riconoscere gli usi, le funzioni e i contesti della musica e dei suoni nella realtà multimediale (cinema, televisione, computer).

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado*

L'alunno partecipa in modo attivo alla realizzazione di esperienze musicali attraverso l'esecuzione e l'interpretazione di brani strumentali e vocali appartenenti a generi e culture differenti.

Usa diversi sistemi di notazione funzionali alla lettura, all'analisi e alla produzione di brani musicali.

È in grado di ideare e realizzare, anche attraverso l'improvvisazione o partecipando a processi di elaborazione collettiva, messaggi musicali e multimediali, nel confronto critico con modelli appartenenti al patrimonio musicale, utilizzando anche sistemi informatici.

Comprende e valuta eventi, materiali, opere musicali riconoscendone i significati, anche in relazione alla propria esperienza musicale e ai diversi contesti storico-culturali.

Integra con altri saperi e altre pratiche artistiche le proprie esperienze musicali, servendosi anche di appropriati codici e sistemi di codifica.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

- Eseguire in modo espressivo, collettivamente e individualmente, brani vocali e strumentali di diversi generi e stili, anche avvalendosi di strumentazioni elettroniche.
- Improvvisare, rielaborare, comporre brani musicali vocali e strumentali, utilizzando sia strutture aperte, sia semplici schemi ritmico-melodici.
- Riconoscere e classificare anche stilisticamente i più importanti elementi costitutivi del linguaggio musicale.
- Conoscere, descrivere e interpretare in modo critico opere d'arte musicali e progettare/realizzare eventi sonori che integrino altre forme artistiche, quali danza, teatro, arti visive e multimediali.
- Decodificare e utilizzare la notazione tradizionale e altri sistemi di scrittura.
- Orientare la costruzione della propria identità musicale, ampliarne l'orizzonte valorizzando le proprie esperienze, il percorso svolto e le opportunità offerte dal contesto.
- Accedere alle risorse musicali presenti in rete e utilizzare software specifici per elaborazioni sonore e musicali.

* Per il quadro delle competenze specifiche connesse allo studio dello strumento musicale, si rinvia alle specifiche norme di settore.

ARTE E IMMAGINE

La disciplina arte e immagine ha la finalità di sviluppare e potenziare nell'alunno le capacità di esprimersi e comunicare in modo creativo e personale, di osservare per leggere e comprendere le immagini e le diverse creazioni artistiche, di acquisire una personale sensibilità estetica e un atteggiamento di consapevole attenzione verso il patrimonio artistico.

Il percorso formativo, attento all'importanza della soggettività degli allievi, dovrà riconoscere, valorizzare e ordinare conoscenze ed esperienze acquisite dall'alunno nel campo espressivo e multimediale anche fuori dalla scuola, come elementi utili al processo di formazione della capacità di riflessione critica.

La disciplina contribuisce così in modo rilevante a far sì che la scuola si apra al mondo, portandola a confrontarsi criticamente con "la cultura giovanile" e con le nuove modalità di apprendimento proposte dalle tecnologie della comunicazione.

Attraverso il percorso formativo di tutto il primo ciclo, l'alunno impara a utilizzare e fruire del linguaggio visivo e dell'arte, facendo evolvere l'esperienza espressiva spontanea verso forme sempre più consapevoli e strutturate di comunicazione.

Il percorso permette agli alunni di esprimersi e comunicare sperimentando attivamente le tecniche e i codici propri del linguaggio visivo e audiovisivo; di leggere e interpretare in modo critico e attivo i linguaggi delle immagini e quelli multimediali; di comprendere le opere d'arte; di conoscere e apprezzare i beni culturali e il patrimonio artistico.

L'alunno può così sviluppare le proprie capacità creative attraverso l'utilizzo di codici e linguaggi espressivi e la rielaborazione di segni visivi.

Con l'educazione all'arte e all'immagine, caratterizzata da un approccio di tipo laboratoriale, l'alunno sviluppa le capacità di osservare e descrivere, di leggere e comprendere criticamente le opere d'arte. Lo sviluppo di queste capacità è una condizione necessaria per creare un atteggiamento di curiosità e di interazione positiva con il mondo artistico. È importante infatti che l'alunno apprenda, a partire dai primi anni, gli elementi di base del linguaggio delle immagini e allo stesso tempo sperimenti diversi metodi di approccio alle opere d'arte, anche attraverso esperienze dirette nel territorio e nei musei. È necessario, inoltre, che abbia una conoscenza dei luoghi e dei contesti storici, degli stili e delle funzioni che caratterizzano la produzione artistica.

La familiarità con immagini di qualità ed opere d'arte sensibilizza e potenzia nell'alunno le capacità creative, estetiche ed espressive, rafforza la preparazione culturale e contribuisce ad educarlo a una cittadinanza attiva e responsabile. In questo modo l'alunno si educa alla salvaguardia, e alla conservazione del patrimonio artistico e ambientale a partire dal territorio di appartenenza. La familiarità con i linguaggi artistici, di tutte le arti, che sono universali, permette di sviluppare relazioni interculturali basate sulla comunicazione, la conoscenza e il confronto tra culture diverse.

Per far sì che la disciplina contribuisca allo sviluppo di tutti gli aspetti della per-

sonalità dell'alunno è necessario che il suo apprendimento sia realizzato attraverso l'integrazione dei suoi nuclei costitutivi: sensoriale (sviluppo delle dimensioni tattile, olfattiva, uditiva, visiva); linguistico-comunicativo (il messaggio visivo, i segni dei codici iconici e non iconici, le funzioni, ecc.); storico-culturale (l'arte come documento per comprendere la storia, la società, la cultura, la religione di una specifica epoca); espressivo/comunicativa (produzione e sperimentazione di tecniche, codici e materiali diversificati, incluse le nuove tecnologie); patrimoniale (il museo, i beni culturali e ambientali presenti nel territorio).

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

L'alunno utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi (espressivi, narrativi, rappresentativi e comunicativi) e rielaborare in modo creativo le immagini con molteplici tecniche, materiali e strumenti (grafico-espressivi, pittorici e plastici, ma anche audiovisivi e multimediali).

È in grado di osservare, esplorare, descrivere e leggere immagini (opere d'arte, fotografie, manifesti, fumetti, ecc.) e messaggi multimediali (spot, brevi filmati, videoclip, ecc.)

Individua i principali aspetti formali dell'opera d'arte; apprezza le opere artistiche e artigianali provenienti da culture diverse dalla propria.

Conosce i principali beni artistico-culturali presenti nel proprio territorio e manifesta sensibilità e rispetto per la loro salvaguardia.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

Esprimersi e comunicare

- Elaborare creativamente produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni; rappresentare e comunicare la realtà percepita.
- Trasformare immagini e materiali ricercando soluzioni figurative originali.
- Sperimentare strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici, pittorici e multimediali.
- Introdurre nelle proprie produzioni creative elementi linguistici e stilistici scoperti osservando immagini e opere d'arte.

Osservare e leggere le immagini

- Guardare e osservare con consapevolezza un'immagine e gli oggetti presenti nell'ambiente descrivendo gli elementi formali, utilizzando le regole della percezione visiva e l'orientamento nello spazio.
- Riconoscere in un testo iconico-visivo gli elementi grammaticali e tecnici del linguaggio visivo (linee, colori, forme, volume, spazio) individuando il loro significato espressivo.

- Individuare nel linguaggio del fumetto, filmico e audiovisivo le diverse tipologie di codici, le sequenze narrative e decodificare in forma elementare i diversi significati.

Comprendere e apprezzare le opere d'arte

- Individuare in un'opera d'arte, sia antica che moderna, gli elementi essenziali della forma, del linguaggio, della tecnica e dello stile dell'artista per comprenderne il messaggio e la funzione.
- Familiarizzare con alcune forme di arte e di produzione artigianale appartenenti alla propria e ad altre culture.
- Riconoscere e apprezzare nel proprio territorio gli aspetti più caratteristici del patrimonio ambientale e urbanistico e i principali monumenti storico-artistici.

Traguardi di sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

L'alunno realizza elaborati personali e creativi sulla base di un'ideazione e progettazione originale, applicando le conoscenze e le regole del linguaggio visivo, scegliendo in modo funzionale tecniche e materiali differenti anche con l'integrazione di più *media* e codici espressivi.

Padroneggia gli elementi principali del linguaggio visivo, legge e comprende i significati di immagini statiche e in movimento, di filmati audiovisivi e di prodotti multimediali.

Legge le opere più significative prodotte nell'arte antica, medievale, moderna e contemporanea, sapendole collocare nei rispettivi contesti storici, culturali e ambientali; riconosce il valore culturale di immagini, di opere e di oggetti artigianali prodotti in paesi diversi dal proprio.

Riconosce gli elementi principali del patrimonio culturale, artistico e ambientale del proprio territorio e è sensibile ai problemi della sua tutela e conservazione.

Analizza e descrive beni culturali, immagini statiche e multimediali, utilizzando il linguaggio appropriato.

Obiettivi di apprendimento al termine della scuola secondaria di primo grado

Esprimersi e comunicare

- Ideare e progettare elaborati ricercando soluzioni creative originali, ispirate anche dallo studio dell'arte e della comunicazione visiva.
- Utilizzare consapevolmente gli strumenti, le tecniche figurative (grafiche, pittoriche e plastiche) e le regole della rappresentazione visiva per una produzione creativa che rispecchi le preferenze e lo stile espressivo personale.
- Rielaborare creativamente materiali di uso comune, immagini fotografiche, scritte, elementi iconici e visivi per produrre nuove immagini.

- Scegliere le tecniche e i linguaggi più adeguati per realizzare prodotti visivi seguendo una precisa finalità operativa o comunicativa, anche integrando più codici e facendo riferimento ad altre discipline.

Osservare e leggere le immagini

- Utilizzare diverse tecniche osservative per descrivere, con un linguaggio verbale appropriato, gli elementi formali ed estetici di un contesto reale.
- Leggere e interpretare un'immagine o un'opera d'arte utilizzando gradi progressivi di approfondimento dell'analisi del testo per comprenderne il significato e cogliere le scelte creative e stilistiche dell'autore.
- Riconoscere i codici e le regole compositive presenti nelle opere d'arte e nelle immagini della comunicazione multimediale per individuarne la funzione simbolica, espressiva e comunicativa nei diversi ambiti di appartenenza (arte, pubblicità, informazione, spettacolo).

Comprendere e apprezzare le opere d'arte

- Leggere e commentare criticamente un'opera d'arte mettendola in relazione con gli elementi essenziali del contesto storico e culturale a cui appartiene.
- Possedere una conoscenza delle linee fondamentali della produzione artistica dei principali periodi storici del passato e dell'arte moderna e contemporanea, anche appartenenti a contesti culturali diversi dal proprio.
- Conoscere le tipologie del patrimonio ambientale, storico-artistico e museale del territorio sapendone leggere i significati e i valori estetici, storici e sociali.
- Ipotizzare strategie di intervento per la tutela, la conservazione e la valorizzazione dei beni culturali.

EDUCAZIONE FISICA

Nel primo ciclo l'educazione fisica promuove la conoscenza di sé e delle proprie potenzialità nella costante relazione con l'ambiente, gli altri, gli oggetti. Contribuisce, inoltre, alla formazione della personalità dell'alunno attraverso la conoscenza e la consapevolezza della propria identità corporea, nonché del continuo bisogno di movimento come cura costante della propria persona e del proprio benessere.

In particolare, lo "stare bene con se stessi" richiama l'esigenza che il curricolo dell'educazione al movimento preveda esperienze tese ad consolidare stili di vita corretti e salutari, come presupposto di una cultura personale che valorizzi le esperienze motorie e sportive, anche extrascolastiche, come prevenzione di ipocinesia, sovrappeso e cattive abitudini alimentari, involuzione delle capacità motorie, precoce abbandono della pratica sportiva e utilizzo di sostanze che inducono dipendenza.

Le attività motorie e sportive forniscono agli alunni le occasioni per riflettere sui cambiamenti del proprio corpo, per accettarli e viverli serenamente come espressione della crescita e del processo di maturazione di ogni persona; offrono altresì occasioni per riflettere sulle valenze che l'immagine di sé assume nel confronto col gruppo dei pari. L'educazione motoria è quindi l'occasione per promuovere esperienze cognitive, sociali, culturali e affettive.

Attraverso il movimento, con il quale si realizza una vastissima gamma di gesti che vanno dalla mimica del volto, alla danza, alle più svariate prestazioni sportive, l'alunno potrà conoscere il suo corpo ed esplorare lo spazio, comunicare e relazionarsi con gli altri in modo adeguato ed efficace.

La conquista di abilità motorie e la possibilità di sperimentare il successo delle proprie azioni sono fonte di gratificazione che incentivano l'autostima dell'alunno e l'ampliamento progressivo della sua esperienza, arricchendola di stimoli sempre nuovi.

L'attività motoria e sportiva, soprattutto nelle occasioni in cui fa sperimentare la vittoria o la sconfitta, contribuisce all'apprendimento della capacità di modulare e controllare le proprie emozioni.

Attraverso la dimensione motoria l'alunno è facilitato nell'espressione di istanze comunicative e disagi di varia natura che non sempre riesce a comunicare con il linguaggio verbale.

L'attività motoria praticata in ambiente naturale rappresenta un elemento determinante per un'azione educativa integrata, per la formazione di futuri cittadini del mondo, rispettosi dei valori umani, civili e ambientali.

Partecipare alle attività motorie e sportive significa condividere con altre persone esperienze di gruppo, promuovendo l'inserimento anche di alunni con varie forme di diversità ed esaltando il valore della cooperazione e del lavoro di squadra. Il gioco e lo sport sono, infatti, mediatori e facilitatori di relazioni e "incontri".

L'attività sportiva promuove il valore del rispetto di regole concordate e condivise e i valori etici che sono alla base della convivenza civile. I docenti sono impegnati a trasmettere e a far vivere ai ragazzi i principi di una cultura sportiva portatrice di ri-

spetto per sé e per l'avversario, di lealtà, di senso di appartenenza e di responsabilità, di controllo dell'aggressività, di negazione di qualunque forma di violenza.

L'esperienza motoria deve connotarsi come "vissuto positivo", mettendo in risalto la capacità di fare dell'alunno, rendendolo costantemente protagonista e progressivamente consapevole delle competenze motorie via via acquisite.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

L'alunno acquisisce consapevolezza di sé attraverso la percezione del proprio corpo e la padronanza degli schemi motori e posturali nel continuo adattamento alle variabili spaziali e temporali contingenti.

Utilizza il linguaggio corporeo e motorio per comunicare ed esprimere i propri stati d'animo, anche attraverso la drammatizzazione e le esperienze ritmico-musicali e coreutiche.

Sperimenta una pluralità di esperienze che permettono di maturare competenze di giocosport anche come orientamento alla futura pratica sportiva.

Sperimenta, in forma semplificata e progressivamente sempre più complessa, diverse gestualità tecniche.

Agisce rispettando i criteri base di sicurezza per sé e per gli altri, sia nel movimento che nell'uso degli attrezzi e trasferisce tale competenza nell'ambiente scolastico ed extrascolastico.

Riconosce alcuni essenziali principi relativi al proprio benessere psico-fisico legati alla cura del proprio corpo, a un corretto regime alimentare e alla prevenzione dell'uso di sostanze che inducono dipendenza.

Comprende, all'interno delle varie occasioni di gioco e di sport, il valore delle regole e l'importanza di rispettarle.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

Il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo

- Coordinare e utilizzare diversi schemi motori combinati tra loro inizialmente in forma successiva e poi in forma simultanea (correre/saltare, afferrare/lanciare, ecc.).
- Riconoscere e valutare traiettorie, distanze, ritmi esecutivi e successioni temporali delle azioni motorie, sapendo organizzare il proprio movimento nello spazio in relazione a sé, agli oggetti, agli altri.

Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva

- Utilizzare in forma originale e creativa modalità espressive e corporee anche attraverso forme di drammatizzazione e danza, sapendo trasmettere nel contempo contenuti emozionali.
- Elaborare ed eseguire semplici sequenze di movimento o semplici coreografie individuali e collettive.

Il gioco, lo sport, le regole e il fair play

- Conoscere e applicare correttamente modalità esecutive di diverse proposte di *giocosport*.
- Saper utilizzare numerosi giochi derivanti dalla tradizione popolare applicandone indicazioni e regole.
- Partecipare attivamente alle varie forme di gioco, organizzate anche in forma di gara, collaborando con gli altri.
- Rispettare le regole nella competizione sportiva; saper accettare la sconfitta con equilibrio, e vivere la vittoria esprimendo rispetto nei confronti dei perdenti, accettando la diversità, manifestando senso di responsabilità.

Salute e benessere, prevenzione e sicurezza

- Assumere comportamenti adeguati per la prevenzione degli infortuni e per la sicurezza nei vari ambienti di vita.
- Riconoscere il rapporto tra alimentazione, ed esercizio fisico in relazione a sani stili di vita. Acquisire consapevolezza delle funzioni fisiologiche (cardio-respiratorie e muscolari) e dei loro cambiamenti in relazione all'esercizio fisico.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

L'alunno è consapevole delle proprie competenze motorie sia nei punti di forza che nei limiti.

Utilizza le abilità motorie e sportive acquisite adattando il movimento in situazione.

Utilizza gli aspetti comunicativo-relazionali del linguaggio motorio per entrare in relazione con gli altri, praticando, inoltre, attivamente i valori sportivi (*fair play*) come modalità di relazione quotidiana e di rispetto delle regole.

Riconosce, ricerca e applica a se stesso comportamenti di promozione dello "star bene" in ordine a un sano stile di vita e alla prevenzione.

Rispetta criteri base di sicurezza per sé e per gli altri.

È capace di integrarsi nel gruppo, di assumersi responsabilità e di impegnarsi per il bene comune.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo

- Saper utilizzare e trasferire le abilità per la realizzazione dei gesti tecnici dei vari sport.
- Saper utilizzare l'esperienza motoria acquisita per risolvere situazioni nuove o inusuali.
- Utilizzare e correlare le variabili spazio-temporali funzionali alla realizzazione del gesto tecnico in ogni situazione sportiva.

- Sapersi orientare nell'ambiente naturale e artificiale anche attraverso ausili specifici (mappe, bussole).

Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva

- Conoscere e applicare semplici tecniche di espressione corporea per rappresentare idee, stati d'animo e storie mediante gestualità e posture svolte in forma individuale, a coppie, in gruppo.
- Saper decodificare i gesti di compagni e avversari in situazione di gioco e di sport.
- Saper decodificare i gesti arbitrali in relazione all'applicazione del regolamento di gioco.

Il gioco, lo sport, le regole e il fair play

- Padroneggiare le capacità coordinative adattandole alle situazioni richieste dal gioco in forma originale e creativa, proponendo anche varianti.
- Sa realizzare strategie di gioco, mette in atto comportamenti collaborativi e partecipa in forma propositiva alle scelte della squadra.
- Conoscere e applicare correttamente il regolamento tecnico degli sport praticati assumendo anche il ruolo di arbitro o di giudice.
- Saper gestire in modo consapevole le situazioni competitive, in gara e non, con autocontrollo e rispetto per l'altro, sia in caso di vittoria sia in caso di sconfitta.

Salute e benessere, prevenzione e sicurezza

- Essere in grado di conoscere i cambiamenti morfologici caratteristici dell'età ed applicarsi a seguire un piano di lavoro consigliato in vista del miglioramento delle prestazioni.
- Essere in grado di distribuire lo sforzo in relazione al tipo di attività richiesta e di applicare tecniche di controllo respiratorio e di rilassamento muscolare a conclusione del lavoro.
- Saper disporre, utilizzare e riporre correttamente gli attrezzi salvaguardando la propria e l'altrui sicurezza.
- Saper adottare comportamenti appropriati per la sicurezza propria e dei compagni anche rispetto a possibili situazioni di pericolo.
- Praticare attività di movimento per migliorare la propria efficienza fisica riconoscendone i benefici.
- Conoscere ed essere consapevoli degli effetti nocivi legati all'assunzione di integratori, di sostanze illecite o che inducono dipendenza (doping, droghe, alcool).

TECNOLOGIA

Lo studio e l'esercizio della tecnologia favoriscono e stimolano la generale attitudine umana a porre e a trattare problemi, facendo dialogare e collaborare abilità di tipo cognitivo, operativo, metodologico e sociale. È importante che la cultura tecnica faccia maturare negli allievi una pratica tecnologica etica e responsabile, lontana da inopportuni riduzionismi o specialismi e attenta alla condizione umana nella sua interezza e complessità.

La tecnologia si occupa degli interventi e delle trasformazioni che l'uomo opera nei confronti dell'ambiente per garantirsi la sopravvivenza e, più in generale, per la soddisfazione dei propri bisogni. Rientrano nel campo di studio della tecnologia i principi di funzionamento e le modalità di impiego di tutti gli strumenti, i dispositivi, le macchine e i sistemi – materiali e immateriali – che l'uomo progetta, realizza e usa per gestire o risolvere problemi o semplicemente per migliorare le proprie condizioni di vita. D'altra parte è specifico compito della tecnologia quello di promuovere nei bambini e nei ragazzi forme di pensiero e atteggiamenti che preparino e sostengano interventi trasformativi dell'ambiente circostante attraverso un uso consapevole e intelligente delle risorse e nel rispetto di vincoli o limitazioni di vario genere: economiche, strumentali, conoscitive, dimensionali, temporali, etiche. Selezionando temi e problemi vicini all'esperienza dei ragazzi si sviluppa in loro una crescente padronanza dei concetti fondamentali della tecnologia e delle loro reciproche relazioni: bisogno, problema, risorsa, processo, prodotto, impatto, controllo. Il laboratorio, inteso soprattutto come modalità per accostarsi in modo attivo e operativo a situazioni o fenomeni oggetto di studio, rappresenta il riferimento costante per la didattica della tecnologia; esso combina la progettazione e la realizzazione di semplici prodotti originali con la modifica migliorativa, nel senso dell'efficacia o dell'efficienza, di quelli già esistenti.

Lo sguardo tecnologico su oggetti e sistemi di dimensione e complessità differente – un cavatappi, un frullatore, un ciclomotore, un ristorante, una centrale termica, una discarica – consente di mettere in evidenza una molteplicità di aspetti e di variabili: dalle risorse materiali o immateriali utilizzate alle fasi del processo di fabbricazione o costruzione, dagli aspetti organizzativi della produzione o della fornitura del servizio ai problemi di dismissione e smaltimento. Questo particolare approccio, caratteristico della tecnologia, favorisce lo sviluppo nei ragazzi di un atteggiamento responsabile verso ogni azione trasformativa dell'ambiente e di una sensibilità al rapporto, sempre esistente e spesso conflittuale, tra interesse individuale e bene collettivo, decisiva per il formarsi di un autentico senso civico.

I nuovi strumenti e i nuovi linguaggi della multimedialità rappresentano ormai un elemento fondamentale di tutte le discipline, ma è precisamente attraverso la progettazione e la simulazione, tipici metodi della tecnologia, che le conoscenze teoriche e quelle pratiche si combinano e concorrono alla comprensione di sistemi complessi. Inoltre, per quanto riguarda le tecnologie dell'informazione e della comunicazione e le tecnologie digitali, è necessario che oltre alla padronanza degli

strumenti, spesso acquisita al di fuori dell'ambiente scolastico, si sviluppi un atteggiamento critico e una maggiore consapevolezza rispetto agli effetti sociali e culturali della loro diffusione, alle conseguenze relazionali e psicologiche dei possibili modi d'impiego, alle ricadute di tipo ambientale o sanitario, compito educativo cruciale che andrà condiviso tra le diverse discipline.

Quando possibile, gli alunni potranno essere introdotti ad alcuni linguaggi di programmazione particolarmente semplici e versatili che si prestano a sviluppare il gusto per l'ideazione e la realizzazione di progetti (siti web interattivi, esercizi, giochi, programmi di utilità) e per la comprensione del rapporto che c'è tra codice sorgente e risultato visibile.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

L'alunno riconosce e identifica nell'ambiente che lo circonda elementi e fenomeni di tipo artificiale.

È a conoscenza di alcuni processi di trasformazione di risorse e di consumo di energia, e del relativo impatto ambientale.

Conosce e utilizza semplici oggetti e strumenti di uso quotidiano ed è in grado di descriverne la funzione principale e la struttura e di spiegarne il funzionamento.

Sa ricavare informazioni utili su proprietà e caratteristiche di beni o servizi leggendo etichette, volantini o altra documentazione tecnica e commerciale.

Si orienta tra i diversi mezzi di comunicazione ed è in grado di farne un uso adeguato a seconda delle diverse situazioni.

Produce semplici modelli o rappresentazioni grafiche del proprio operato utilizzando elementi del disegno tecnico o strumenti multimediali.

Inizia a riconoscere in modo critico le caratteristiche, le funzioni e i limiti della tecnologia attuale.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

Vedere e osservare

- Eseguire semplici misurazioni e rilievi fotografici sull'ambiente scolastico o sulla propria abitazione.
- Leggere e ricavare informazioni utili da guide d'uso o istruzioni di montaggio.
- Impiegare alcune regole del disegno tecnico per rappresentare semplici oggetti.
- Effettuare prove ed esperienze sulle proprietà dei materiali più comuni.
- Riconoscere e documentare le funzioni principali di una nuova applicazione informatica.
- Rappresentare i dati dell'osservazione attraverso tabelle, mappe, diagrammi, disegni, testi.

Prevedere e immaginare

- Effettuare stime approssimative su pesi o misure di oggetti dell'ambiente scolastico.
- Prevedere le conseguenze di decisioni o comportamenti personali o relative alla propria classe.
- Riconoscere i difetti di un oggetto e immaginarne possibili miglioramenti.
- Pianificare la fabbricazione di un semplice oggetto elencando gli strumenti e i materiali necessari.
- Organizzare una gita o una visita ad un museo usando internet per reperire notizie e informazioni.

Intervenire e trasformare

- Smontare semplici oggetti e meccanismi, apparecchiature obsolete o altri dispositivi comuni.
- Utilizzare semplici procedure per la selezione, la preparazione e la presentazione degli alimenti.
- Eseguire interventi di decorazione, riparazione e manutenzione sul proprio corrido scolastico.
- Realizzare un oggetto in cartoncino descrivendo e documentando la sequenza delle operazioni.
- Cercare, selezionare, scaricare e installare sul computer un comune programma di utilità.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

L'alunno riconosce nell'ambiente che lo circonda i principali sistemi tecnologici e le molteplici relazioni che essi stabiliscono con gli esseri viventi e gli altri elementi naturali.

Conosce i principali processi di trasformazione di risorse o di produzione di beni e riconosce le diverse forme di energia coinvolte.

È in grado di ipotizzare le possibili conseguenze di una decisione o di una scelta di tipo tecnologico, riconoscendo in ogni innovazione opportunità e rischi.

Conosce e utilizza oggetti, strumenti e macchine di uso comune ed è in grado di classificarli e di descriverne la funzione in relazione alla forma, alla struttura e ai materiali.

Utilizza adeguate risorse materiali, informative e organizzative per la progettazione e la realizzazione di semplici prodotti, anche di tipo digitale.

Ricava dalla lettura e dall'analisi di testi o tabelle informazioni sui beni o sui servizi disponibili sul mercato, in modo da esprimere valutazioni rispetto a criteri di tipo diverso.

Conosce le proprietà e le caratteristiche dei diversi mezzi di comunicazione ed è in grado di farne un uso efficace e responsabile rispetto alle proprie necessità di studio e socializzazione.

Sa utilizzare comunicazioni procedurali e istruzioni tecniche per eseguire, in maniera metodica e razionale, compiti operativi complessi, anche collaborando e cooperando con i compagni.

Progetta e realizza rappresentazioni grafiche o *infografiche*, relative alla struttura e al funzionamento di sistemi materiali o immateriali, utilizzando elementi del disegno tecnico o altri linguaggi multimediali e di programmazione.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Vedere, osservare e sperimentare

- Eseguire misurazioni e rilievi grafici o fotografici sull'ambiente scolastico o sulla propria abitazione.
- Leggere e interpretare semplici disegni tecnici ricavandone informazioni qualitative e quantitative.
- Impiegare gli strumenti e le regole del disegno tecnico nella rappresentazione di oggetti o processi.
- Effettuare prove e semplici indagini sulle proprietà fisiche, chimiche, meccaniche e tecnologiche di vari materiali.
- Accostarsi a nuove applicazioni informatiche esplorandone le funzioni e le potenzialità.

Prevedere, immaginare e progettare

- Effettuare stime di grandezze fisiche riferite a materiali e oggetti dell'ambiente scolastico.
- Valutare le conseguenze di scelte e decisioni relative a situazioni problematiche.
- Immaginare modifiche di oggetti e prodotti di uso quotidiano in relazione a nuovi bisogni o necessità.
- Pianificare le diverse fasi per la realizzazione di un oggetto impiegando materiali di uso quotidiano.
- Progettare una gita d'istruzione o la visita a una mostra usando internet per reperire e selezionare le informazioni utili.

Intervenire, trasformare e produrre

- Smontare e rimontare semplici oggetti, apparecchiature elettroniche o altri dispositivi comuni.
- Utilizzare semplici procedure per eseguire prove sperimentali nei vari settori della tecnologia (ad esempio: preparazione e cottura degli alimenti).
- Rilevare e disegnare la propria abitazione o altri luoghi anche avvalendosi di software specifici.

- Eseguire interventi di riparazione e manutenzione sugli oggetti dell'arredo scolastico o casalingo.
- Costruire oggetti con materiali facilmente reperibili a partire da esigenze e bisogni concreti.
- Programmare ambienti informatici e elaborare semplici istruzioni per controllare il comportamento di un robot.

