

- la definizione di standard di qualità per tutte le istituzioni scolastiche che accolgono bambini di 3-6 anni, comprese quelle non statali che intendono aderire al sistema nazionale di istruzione previsto dalla Legge sulla parità scolastica n. 62/2000;

- la realizzazione, in riferimento alle diverse situazioni territoriali, di interventi perequativi finalizzati al rispetto degli standard di qualità fissati a livello nazionale.

Il richiamo alla Repubblica, quale titolare dell'impegno/potestà della generalizzazione, conferisce una particolare solennità a tale obiettivo, ma perché esso diventi operativo occorre tradurlo in un adeguato piano di interventi (politici, finanziari, amministrativi).

4. CRITERI GENERALI PER LA COSTRUZIONE DEI CURRICOLI

Una delle istanze di maggior rilievo che sembra guidare l'attuale fase di ripensamento dei curricoli è quella della essenzializzazione. Come intendere tale orientamento, se applicato alla scuola dell'infanzia? Non può solamente implicare l'idea di semplificazione e di alleggerimento dei contenuti ma deve cercare di dare risposta a ciò che è considerato irrinunciabile. Allora il criterio rimanda a quella che può essere considerata la principale "fonte" del curricolo (ossia la centralità della persona umana, secondo quanto detto all'art. 1 della legge sui cicli), da intendersi non in termini generici ma considerata nella concretezza dei riferimenti alla personalità dei bambini e delle bambine di 3-6 anni.

Merita, in ogni caso, una particolare attenzione la nozione di competenze applicata alla scuola dell'infanzia. Si tratta di promuovere quelle capacità che stanno alla base di ogni forma genuina di apprendimento, e cioè la capacità di elaborare, organizzare, ricostruire l'esperienza in maniera personale e di tradurre tale costruzione in forme fruibili da altri. Tale capacità di fondo ha a che fare con la crescita della soggettività del bambino, il suo divenire sociale, l'affinarsi di capacità intellettuali secondo un processo che non può essere promosso per compartimenti stagni, ma proponendo situazioni di esperienza che lo coinvolgono emotivamente, che sollecitano la sua mente, che lo spingano a immaginare e a riflettere, che lo invitino a socializzare, condividendoli con altri, i frutti delle sue elaborazioni.

Un curricolo per la scuola dell'infanzia deve proporre al bambino situazioni di esperienza coinvolgenti, che sorreggano e stimolino i suoi interessi e accolgano il suo spirito di iniziativa, nelle quali, attraverso la mediazione dell'adulto e l'apporto dei pari, ciascun bambino abbia la possibilità di potenziare le abilità evolutive irrinunciabili. Un curricolo per la scuola dell'infanzia dovrebbe presentarsi nella forma di un progetto che, tenendo conto delle caratteristiche e delle peculiarità dei bambini che ha di fronte, dell'ambiente sociale di riferimento, delle risorse disponibili, dichiara ed esplicita attraverso quali proposte, attività, esperienze, strategie educative intende assicurare che tutti i bambini possano potenziare quelle capacità che appaiono essere aspetti irrinunciabili dello sviluppo.

In tale prospettiva le competenze non potranno essere rinchiusi in contenitori disciplinari, ma dovranno mantenere una forte trasversalità.

L'articolazione dei contenuti per "campi di esperienza", propria degli "Orientamenti", sembra ancora adatta ad introdurre i bambini lungo i sentieri della conoscenza, del gusto estetico, del piacere di raccontare ed ascoltare, della passione a discutere e sperimentare. In questo modo, come si può vedere, la scuola dell'infanzia non è estranea ai grandi temi della cultura e dei "saperi" (che non possono certo identificarsi con le discipline di studio).

L'articolazione del curricolo in una quota nazionale e in una quota riservata alle singole istituzioni dovrebbe poter consentire alle scuole di meglio rapportare i loro interventi alle specifiche situazioni di contesto.

5. MONTE ORE ANNUALE OBBLIGATORIO DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E CALENDARIO SCOLASTICO

a) Monte ore annuale

Nella definizione dell'orario obbligatorio annuale (comprensivo della quota nazionale di curricolo e della quota riservata alle singole istituzioni scolastiche), va ribadito che tale orario deve rispondere ad esigenze di ordine educativo-formativo (ossia essere funzionale allo sviluppo del curricolo) e che vada definito in relazione al benessere psico-fisico dei bambini e alla qualità del progetto educativo della scuola.

Considerando dunque l'azione formativa svolta dalla scuola dell'infanzia, azione che si esplica nei tempi da dedicare all'accoglienza, nelle relazioni, nelle attività ricorrenti di vita quotidiana, nella realizzazione delle indicazioni curriculari previste dagli Orientamenti, un orario scolastico medio di 35-40 ore settimanali - distribuite su 5 giornate - sembra costituire un'ipotesi soddisfacente sotto questo profilo. Pertanto, il monte ore annuale potrebbe oscillare tra 1150 e 1300 ore (tenendo come riferimento un calendario equiparato a quello degli altri gradi scolastici).

Va ribadito quindi che le ore settimanali non possono essere mediamente inferiori alle 35, salvo particolari problemi contingenti (comunque da risolvere in tempi definiti). Andrebbe condotta, da questo punto di vista, una puntuale ricognizione in ordine all'esistenza di tali situazioni e ai motivi che ne hanno determinato la nascita.

Appare necessario, a questo proposito, rendere coerente il quadro delineato dall'autonomia scolastica (in modo specifico per quanto concerne l'esercizio della flessibilità nell'adozione dei modelli orario di funzionamento delle scuole) con il quadro normativo già esistente. In particolare, il comma 1 dell'art. 104 del D.Lvo 297/94 merita un'attenta rivisitazione sia per quanto concerne la proposizione di modelli orario giornalieri rigidi, sia per quanto riguarda l'eccessiva divaricazione oraria che comporta tra i vari modelli di funzionamento (fino a 50 ore settimanali).

In ogni caso, fintantoché non verranno riviste le norme vigenti, occorre sottolineare che tempi di funzionamento diversi da quelli indicati sopra, in particolare per quanto concerne i prolungamenti d'orario oltre le quaranta ore settimanali e l'eventuale apertura della scuola nella giornata del sabato, devono rispondere ad effettive esigenze dell'utenza (esempio: attività lavorativa di entrambi i genitori, oppure l'esistenza di particolari problemi familiari), da documentare in fase di iscrizione dei bambini. Andrebbe condotta un'azione conoscitiva sulla effettiva consistenza del fenomeno (anche per i risvolti che può avere nella definizione degli organici) e una più esplicita azione di controllo sia in fase di attivazione che di funzionamento di questo servizio. Periodicamente andrebbero effettuate delle verifiche in ordine alla sussistenza dei motivi che hanno determinato il prolungamento d'orario e in merito alla effettiva frequenza dei richiedenti (di cui va definito il numero minimo per poter attivare e mantenere il servizio). Le scuole che adottano questo modello orario dovrebbero comunque poter fruire di risorse aggiuntive in termini di quote di organico funzionale. Una più precisa regolamentazione è comunque auspicabile e necessaria anche per disinnescare una serie di potenziali conflitti tra genitori e docenti proprio in ordine alla concezione e funzionamento di questo servizio.

In ogni caso la gestione di questi momenti deve soddisfare le esigenze di benessere psico-fisico dei bambini e rispondere a criteri di funzionalità didattica, in armonia con il più generale progetto educativo delineato dalla scuola nell'ambito del Piano dell'offerta formativa.

b) Il calendario scolastico

Pur nella considerazione della sua specificità, l'organizzazione del calendario scolastico delle scuole dell'infanzia deve orientarsi nel senso della omogeneità con gli altri ordini e gradi di scuola. D'altro canto questa è una delle richieste più frequenti emerse nell'ambito della consultazione sulla linee di sviluppo della scuola dell'infanzia promossa lo scorso anno dal Ministero della P.I. L'equiparazione del calendario scolastico può costituire un elemento che rafforza il senso di appartenenza ad un sistema formativo effettivamente unitario. L'apertura della scuola dell'infanzia fino alla fine di giugno, con frequenze spesso molto al di sotto della media, avvalora e sostiene atavici pregiudizi nei confronti del "servizio", con inevitabili ripercussioni sulle impressioni dei bambini stessi e delle famiglie e con conseguenze discriminanti in ordine all'esercizio della professionalità docente.

6. QUOTA NAZIONALE E QUOTA RISERVATA ALLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE

La definizione di una quota di curriculum riservata alle singole istituzioni scolastiche — così come previsto dall'art. 8 del Regolamento dell'autonomia — costituisce un'ulteriore possibilità per le scuole dell'infanzia di adeguare la propria offerta formativa alle esigenze evolutive dei bambini e di tener conto delle opportunità offerte dal territorio. Il Regolamento dell'autonomia sottolinea che questa quota "comprende le discipline e le attività" liberamente scelte dalle scuole nell'ambito del loro Piano dell'offerta formativa. La scelta di tali attività consente dunque alle istituzioni scolastiche di meglio contestualizzare la loro azione educativa in relazione alle specifiche variabili ambientali.

Va però detto che nella scuola dell'infanzia il problema della definizione del monte ore annuale delle singole attività costituenti la quota nazionale del curriculum e la correlativa definizione della quota riservata alle istituzioni scolastiche presenta una sua oggettiva complessità.

Infatti, considerata la particolare realtà della scuola dell'infanzia, alla cui definizione del curriculum intervengono sia saperi espliciti e formali (desumibili dai campi di esperienza), sia situazioni non immediatamente riferibili ai campi di esperienza — come, ad esempio, le attività ricorrenti di vita quotidiana — ma che tuttavia svolgono un ruolo non secondario nel processo di apprendimento e di socializzazione del bambino, appare improponibile una rigida suddivisione oraria scandita per singoli campi di esperienza, ancorché considerata nella sua articolazione annuale. Ci si verrebbe a trovare infatti nella difficile situazione

di dover quantificare per legge le ore da destinare alle attività ricorrenti di vita quotidiana (come la consumazione del pasto o l'uso dei servizi igienici), attività che contribuiscono a qualificare la scuola dell'infanzia come "ambiente di vita, di relazioni e di apprendimenti".

La proposta che realisticamente può essere fatta è dunque quella di esplicitare il panorama delle attività che la scuola dell'infanzia è tenuta a curare e a sviluppare nei bambini, e di sollecitare le istituzioni scolastiche a dare un equilibrato spazio ad ognuna delle attività previste in un articolato progetto che sviluppi tutte le dimensioni della personalità del bambino.

Data dunque la particolare struttura curricolare della scuola dell'infanzia, così come si è consolidata nel corso di questi anni, e che vede nei campi di esperienza, nel curricolo implicito e nelle varie attività a forte valenza formativa, gli elementi di maggiore significatività, si ritiene che la quota di curricolo riservata alle istituzioni possa essere intesa in differenziati modi:

- per potenziare l'identità della scuola caratterizzandone l'intervento educativo in relazione a determinate dominanze culturali (es. rafforzando il legame con il territorio attraverso specifici progetti educativo-didattici; oppure curando in modo particolare la dimensione dell'accoglienza; oppure introducendo dominanze di carattere scientifico o espressivo o di altro segno, facendo ricorso a percorsi laboratoriali di più ampio spessore o ad altre forme di organizzazione didattica);
- per introdurre linguaggi non inclusi nella quota nazionale di curricolo.

Si ritiene inoltre che la determinazione della quota riservata alle istituzioni vada intesa in termini non rigidamente fissati, allo stesso modo, per i diversi cicli scolastici, ma considerata anche in relazione alla diversa specificità dei singoli momenti del percorso 3-18 anni. Per quel che concerne la scuola dell'infanzia, ad esempio, si ritiene che possa essere prevista una quota pari al 30%, per consentire alle scuole di meglio di caratterizzare la loro identità culturale, educativa e didattica e per dare loro l'opportunità di stabilire una più forte interazione con l'ambiente di riferimento.

7. VALUTAZIONE E CERTIFICAZIONE IN RELAZIONE AGLI OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

Sul tema della valutazione la scuola dell'infanzia, specie nell'ultimo decennio, ha sviluppato un suo specifico punto di vista dal quale è opportuno muovere.

Si tratta di una concezione - confermata peraltro dagli esiti della consultazione nazionale a suo tempo condotta dal Servizio per la Scuola Materna (C.M. 4094/95) - che si riferisce ad un'idea di valutazione formativa, attenta alle variabili di contesto, orientata allo sviluppo e intesa come "guida" all'azione didattico-educativa dei docenti, anche tramite specifici percorsi di partecipazione ai genitori.

In particolare, la valutazione relativa agli obiettivi specifici di apprendimento è interpretata all'interno di un sistema complesso, aperto, dinamico, finalizzato ad una lettura qualitativa dei processi formativi, strettamente raccordata alle effettive condizioni di realizzazione di tali processi.

Tale concezione, in sintonia con quanto espresso negli Orientamenti, pone al centro dell'attenzione la fluidità e la dinamicità dello sviluppo infantile, assumendo come presupposto della valutazione il carattere decisamente contestualizzato ("situato") dell'apprendimento. L'idea è che, anche a scuola, il contesto che si costruisce intorno al bambino rappresenta un fattore essenziale per lo sviluppo di tutte le dimensioni della personalità. E' la costruzione di un ambiente didattico di qualità che pone le basi per il pieno successo formativo di ogni bambino. Occorre dunque accertare che ogni scuola sia in grado di assicurare un'offerta educativa tale da garantire effettivamente a tutti i bambini che la frequentano adeguate possibilità di sviluppo nelle aree individuate come irrinunciabili.

In altri termini, lo sviluppo e l'apprendimento del bambino dipendono in modo formidabile dal sistema di richieste, di concrete possibilità e situazioni, dai valori, dalle effettive esperienze e relazioni che il contesto offre.

In tale ottica, una valutazione centrata sull'analisi parcellizzata delle prestazioni, non correlata cioè alle variabili di contesto e non ricondotta in una processualità del rapporto potenzialità-competenze-traguardi di sviluppo, risulterebbe del tutto inattendibile nella scuola dell'infanzia.

A questo riguardo gli Orientamenti evidenziano tra l'altro che lo "sviluppo non va inteso come un fatto esclusivamente funzionale, ma va interpretato sempre in relazione ai contesti di socializzazione nei quali si svolge" e che "è quindi opportuno non assumere rigidi criteri di tipo quantitativo, ma preferire sempre la contestualizzazione dei comportamenti rispetto alle notazioni classificadorie".

Del resto la stessa "Commissione tecnico-scientifica per un sistema Nazionale di Valutazione" (istituita con DDMM 296/96 e 328/96) afferma che la valutazione degli esiti formativi nella scuola dell'infanzia va riferita a variabili di processo piuttosto che a tradizionali unità di analisi centrate su prestazioni isolate del singolo allievo.

In sostanza viene sottolineata la difficoltà (se non addirittura l'impossibilità) di valutare la qualità della scuola dell'infanzia in termini di "prodotto", cioè di valutazione delle prestazioni dei bambini. E' noto infatti che a determinare tali esiti concorrono molteplici aspetti (peraltro non tutti riferibili all'ambiente scolastico) ed

inoltre la variabilità dei tempi e dei ritmi di sviluppo nell'età sotto i sei anni è talmente accentuata da far pensare che l'irregolarità, e non la regolarità, sia la norma.

Dunque gli obiettivi — i traguardi di sviluppo — vanno formulati in termini di capacità da affinare e potenziare, aspetti della crescita che vanno sostenuti e promossi, e non in termini di performances degli allievi verificabili mediante le abituali procedure di controllo valutativo quali esami, test, prove di verifica. Ciò non esime la scuola dell'infanzia dall'esigenza di un controllo e di una incentivazione della qualità, ma comporta una riflessione accurata sul tipo di valutazione appropriata e sugli strumenti da adottare.

A partire da queste considerazioni, una riflessione sulla valutazione degli obiettivi specifici di apprendimento nella scuola dell'infanzia dovrebbe muovere dall'esigenza di incrociare una rete di categorie ed indicatori diversi da quelli relativi ai soli livelli di *profitto* conseguiti dai singoli allievi.

Ciò è possibile se si adotta un approccio valutativo complesso, che consenta di evitare sia un'accentuazione eccessiva delle strutture della conoscenza (e la conseguente lettura dei campi di esperienza in termini di derivazioni protodisciplinari), sia un'assolutizzazione delle strutture psicologiche in senso funzionale (ed il rischio di marginalizzare i contenuti delle esperienze e i contesti nei quali si esplicano).

8. LA DEFINIZIONE DI STANDARD DI QUALITÀ

La definizione di standard di qualità per la scuola dell'infanzia, sia di tipo strutturale che organizzativo e pedagogico, è un punto irrinunciabile in una prospettiva di generalizzazione. Tali standard dovrebbero essere definiti in termini di requisiti essenziali per il funzionamento dell'istituzione e come garanzia, da parte di chi gestisce la scuola, del soddisfacimento delle condizioni per assicurare una qualità di base.

La nozione di *qualità* va interpretata nella scuola dell'infanzia in riferimento alle *condizioni dell'educare* che influenzano in modo determinante la crescita e lo sviluppo del bambino di tre-sei anni.

Dunque, la ricerca di qualità nella scuola dell'infanzia non può esaurirsi nella configurazione di modelli di funzionamento astrattamente considerati né, tanto meno, in un generico riferimento a pur fondati aspetti assiologici.

In tale ottica un fattore essenziale della qualità educativa e professionale della scuola dell'infanzia è costituito dalla dimensione organizzativa. Spazi, tempi, orari, forme e tipi di aggregazione, numero degli allievi, organico dei docenti, arredi, sussidi, servizi di supporto, modalità di funzionamento della giornata e della settimana, rapporti con l'ambiente esterno ecc., rappresentano — nel loro interagire funzionale e programmato — quel *contesto ecologico di sviluppo* che caratterizza la qualità della scuola dell'infanzia.

Il pieno riconoscimento della scuola dell'infanzia comporta dunque, come per gli altri cicli scolastici, l'individuazione di precisi standard di qualità validi per la scuola statale e per tutte le scuole che intendano concorrere alla costruzione di un sistema pubblico integrato.

Il rispetto di tali standard assicura la realizzazione di un sistema di garanzie educative e formative per le bambine e i bambini di 3-6 anni. Le esperienze innovative condotte negli ultimi anni costituiscono un contributo significativo anche ai fini dell'identificazione di criteri di qualità.

In particolare emergono alcuni fondamentali fattori di qualità:

- adeguati progetti di formazione in servizio degli operatori scolastici da parte dell'istituzione scolastica;
- l'individuazione e l'assegnazione di un organico funzionale adeguato al progetto educativo delineato dalla scuola e in relazione al numero di bambine e bambini iscritti, oltre che ai diversi tempi di apertura della scuola e alla distribuzione delle sedi scolastiche nel territorio;
- tempi e spazi adeguati per il lavoro in team dei docenti (progettazione, documentazione, preparazione dei materiali, valutazione ecc.);
- un tempo medio *significativo* di *contemporanea presenza* dei docenti per ogni giornata (non inferiore mediamente alle due ore), da considerare non come un elemento residuale ed occasionale dell'organizzazione scolastica, ma come una risorsa essenziale all'efficacia dell'azione educativa e didattica;
- incisive forme di coordinamento pedagogico e organizzativo;
- un adeguato numero di collaboratori scolastici qualificati;
- spazi e arredi adeguati ai tempi di attività e di riposo dei bambini;
- servizi igienici e altri spazi che favoriscano lo sviluppo dell'autonomia anche nella cura della persona;
- spazi esterni adeguati e convenientemente arredati per giochi motori, ricerche naturalistiche ecc.;
- un tempo di funzionamento settimanale definito in relazione al benessere psico-fisico del bambino e alla qualità del progetto educativo di scuola (secondo i parametri illustrati al punto 6. di questo documento);
- un numero di bambini per sezione che consenta una effettiva qualità della relazione educativa, e tale da sostenere i processi di sviluppo e di apprendimento di ciascun bambino e del gruppo, anche in presenza di bambini in situazione di handicap. Ciò comporta una progressiva riduzione del numero dei bambini per sezione attualmente previsto;
- adeguati servizi di supporto (mensa, trasporti ...).

Rimane aperto il problema del "controllo" della qualità e se tale controllo debba essere demandato a forme di autovalutazione e rendicontazione interne alle scuole o se vada affidato anche ad agenti esterni.

9. QUESTIONI RELATIVE ALL'ATTUAZIONE DELLA RIFORMA

La questione più rilevante appare quella di garantire una effettiva generalizzazione della scuola dell'infanzia. Si sottolineano in particolare le seguenti esigenze:

- L'obiettivo della generalizzazione richiede una analisi approfondita delle situazioni ambientali, territoriali e culturali che determinano fenomeni di mancata scolarizzazione. Si suggerisce di inserire lo sviluppo della scuola dell'infanzia negli impegni prioritari da sottoscrivere nei patti educativi territoriali.
- Le aree metropolitane meridionali rappresentano i punti di maggiore disagio nelle politiche di espansione della scolarizzazione. E' necessario predisporre un piano speciale per il Sud, a partire da un impegno da sottoscrivere nella Conferenza Stato-Regioni-Autonomie locali, per il riorientamento dei finanziamenti relativi al personale (organici), all'edilizia scolastica, ai servizi di supporto, alla promozione culturale.
- L'estensione quantitativa del servizio educativo va accompagnata dalla diffusione di standard qualitativi. Gli standard vanno intesi come criteri di qualità cui ispirare i comportamenti amministrativi, di gestione delle risorse, di investimento.

Per quanto riguarda il curriculum, sarebbe auspicabile avviare un piano di "sperimentazione" che consenta una reciproca "osmosi" tra scuola dell'infanzia e scuola di base, anche con la possibilità di scambi di esperienze e di utilizzo di team integrati in vista della costruzione di curriculum progressivi.

Analoghe esperienze vanno promosse per quanto concerne i raccordi con l'asilo nido.

In relazione alla annunciata fase di revisione dei curriculum, pare opportuno che rappresentanti della scuola dell'infanzia facciano parte dei gruppi chiamati a delineare i nuovi curriculum "verticali".

L'attuazione della riforma richiede l'attivazione di adeguate forme di sostegno e sviluppo della professionalità docente.

Nella definizione di nuove regole per la formazione universitaria dei docenti, nell'ottica della riforma dei curriculum formativi universitari e del riordino dei cicli, occorre garantire la valorizzazione della professione di insegnante di scuola dell'infanzia. In particolare:

- Va riaffermata l'unitarietà della funzione docente a prescindere dal ciclo scolastico nel quale si insegna.
- Va riconosciuta la specificità della funzione docente, che non può essere assicurata soltanto da una preparazione disciplinare di tipo specialistico.
- Il curriculum di studi non deve essere pensato come giustapposizione di insegnamenti specialistico-disciplinari e insegnamenti relativi alle scienze dell'educazione.
- Occorre evitare scelte rigide, attraverso un sistema di crediti formativi che consenta agli insegnanti di modificare anche in itinere la scelta iniziale o di integrare con più specializzazioni la formazione di base.
- Va salvaguardata una equa proporzione tra crediti relativi all'area degli insegnamenti pedagogici, psicologici, didattici e l'area degli insegnamenti disciplinari, fermo restando il tempo da dedicare ai laboratori ed al tirocinio.

SOTTOGRUPPO DI LAVORO N. 7B

Coordinatore: isp. Alberto Alberti

Moderatore: Isp. Carlo Petracca

Scuola di base**1.- BASE FONDATIVA DEL CURRICOLO (art. 1 e art. 3 della legge 30/2000)**

Fondamento. - Appare indiscutibile che a fondamento del curriculum debba essere posta la finalità indicata dalla Legge 30/2000: «Il sistema educativo di istruzione e formazione è finalizzato alla crescita e valorizzazione della persona umana» (art. 1).

Partendo da ciò si delinea un quadro di finalità generali da assegnare al sistema educativo che discendono dalla Costituzione, dalle Dichiarazioni Internazionali sui diritti dell'Uomo e del Fanciullo, dalle norme del nostro ordinamento giuridico.

I valori costituzionali, oltre che contenuti da insegnare e da testimoniare, sono criteri ineliminabili per la scelta dei curricula e per il loro sviluppo. Tocca al legislatore delegato esplicitare sobriamente le implicazioni di questi valori, lasciando poi alle scuole la responsabilità di formulare scelte di obiettivi educativi e didattici, di contenuti e di metodi che, entro quel quadro generale, consentono il concreto sviluppo delle "persone umane", loro affidate dalle famiglie e dalla società civile.

In una prospettiva di recupero e sviluppo della migliore esperienza fatta dalle nostre scuole (innovazione non vuol dire rinnegare il passato), si suggerisce anche di fare riferimento a quanto già indicato nella Premessa ai Programmi di scuola media del 1979 (D.M. 9-2-1979) e alla Premessa dei Programmi della scuola elementare del 1985 (DPR 12.2.1985).

La base fondativa del curriculum richiede, quindi, una mappa delle finalità ancorata ai seguenti punti:

- crescita e valorizzazione della persona umana;
- elevazione del livello di educazione di ciascun cittadino e generale di tutto popolo italiano;
- formazione dell'uomo, del cittadino e del lavoratore;
- potenziamento della capacità di ciascuno e di tutti di partecipare ai valori della cultura, del lavoro, della civiltà e della convivenza sociale e di contribuire al loro sviluppo;
- rimozione delle cause che ostacolano il libero e pieno sviluppo della persona umana;
- organizzazione programmatica e ordinamentale degli interventi educativi tale che rispettino i principi dell'unitarietà, della progressività, della continuità, dell'orientamento.

Finalità, obiettivi generali, obiettivi specifici. Un primo problema si è posto: come coniugare, in merito a finalità, obiettivi generali ed obiettivi specifici, quanto viene richiesto dalla legge 30/2000 e dall'art. 8 del DPR 275/99?

Si ritiene che gli "obiettivi generali del processo formativo" (che ai sensi dell'art. 8 del DPR 275/99 devono essere stabiliti dal Ministro) debbano coincidere con il quadro delle finalità generali indicate dalla legge 30/2000 in quanto derivano dal dettato costituzionale, evocano finalità strategiche e orizzonti valoriali condivisi e determinano la tenuta del sistema di istruzione e formazione, nazionale e pubblico.

Il curriculum si fonda, anche sugli "obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni" previsti dall'art. 8 del DPR 275/99.

Si ritiene che anche tali obiettivi debbano essere indicati dal Ministro, mentre resta ancora vivo il dibattito intorno al "concetto" di competenza ed a chi spetti indicarle: alle scuole ("è compito sovrano delle scuole") o al Ministro?

Tale questione può essere affrontata al momento della stesura dei curricoli disciplinari. Per ora si può convenire che anche *“gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni”* devono essere posti a fondamento del curricolo e che per la loro definizione si debba fare riferimento a quelli previsti, per la scuola di base, dalla legge 30/2000, all'art 3, comma 2, lettere a) – f)¹

Il consenso su tali punti si accompagna alla preoccupazione per un rischio ampiamente verificatosi per molti dei “programmi” del passato: che non si creino le condizioni per un'adeguata applicazione di tali “finalità, obiettivi generali e specifici” e che essi restino, quindi, semplici declamazioni di intenti.

Un modo per rendere vincolanti e praticabili tali obiettivi generali è quello di stabilire una forte linearità di impianto, coerente e a cascata, fra questi principi e le successive indicazioni che, nel complesso, definiscono i “criteri generali per l'organizzazione del curricolo”, sempre previste dall'art.8 del DPR 275/99)²

♦ Inoltre, valori costituzionali ed orizzonti di senso si innestano nella storia concreta da cui ciascuno proviene, restano una questione di esperienza educativa della comunità scolastica, familiare e locale in cui crescono gli alunni. Essi devono essere indicati, ma non si impongono per decreto, sono sempre questioni da progetto educativo di istituto o di classe. Giusto indicarli, ma non illudersi che ci siano perché indicati. Bisogna far comprendere alle scuole che la posta si gioca nel concreto

♦ Infine, si sostiene che le finalità educative più generali su cui si fonderà il curricolo, debbano raccordarsi con il “profilo di uscita” di scuola considerato .

I criteri generali del curricolo. Per quanto riguarda i “criteri generali” relativi alla costruzione del curricolo pare opportuno aggiungere a quelli illustrati in seduta plenaria dei gruppi 7°, 7b e 7c (*essenzialità, storicità, problematicità, progressività, flessibilità, ecc.*), anche:

- continuità “virtuosa” con il passato (collegamento con la migliore tradizione delle due scuole elementare e media);
- linearità d'impianto ovvero coerenza tra obiettivi generali, obiettivi specifici e le discipline/attività del curricolo;
- concretezza realizzativa, ovvero: “fattibilità”, “leggibilità sociale” (generale, non solo per gli addetti ai lavori), “sostenibilità” da parte dei docenti.
- generatività del curricolo

2.- ASSETTO CURRICOLARE (AMBITI, DISCIPLINE)

Ambiti, discipline, articolazioni. Il punto di partenza è la norma (art. 3, legge 3/2000) che prescrive:

- *“un percorso educativo unitario ed articolato in rapporto alle esigenze di sviluppo degli alunni”;*
- *“un progressivo sviluppo del curricolo mediante il graduale passaggio dagli ambiti disciplinari alle discipline”*

Appare improprio indicare in via generale un curricolo distinto in due parti: “ambiti” nella parte iniziale del settennio e “discipline” nella parte terminale. Si osserva che una scansione rigida predeterminata a livello

¹ a) *acquisizione e sviluppo delle conoscenze e delle abilità di base;*

b) *apprendimento di nuovi mezzi espressivi;*

c) *potenziamento delle capacità relazionali e di orientamento nello spazio e nel tempo;*

d) *educazione ai principi fondamentali della convivenza civile;*

e) *consolidamento dei saperi di base, anche in relazione alla evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea;*

f) *sviluppo delle competenze e delle capacità di scelta individuali atte a consentire scelte fondate sulla pari dignità delle opzioni culturali successive.*

² - *obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni ;*

- *le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricoli e il relativo monte ore annuale;*

- *limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività ;*

- *standard relativi alla qualità del servizio ;*

- *indirizzi generali circa la valutazione degli alunni, il riconoscimento dei crediti e dei debiti.*

centrale, può comportare il rischio di rompere l'unitarietà prescritta, riproducendo la storica separazione tra la scuola elementare e la scuola media.

Va considerato il fatto che, ogni volta che la norma prende in considerazione la composizione degli ambiti (art. 5 L. n. 148/90; art. 4 DM 275/99), ne attribuisce il compito alle singole scuole.

Se si intendono gli "ambiti" come modalità di ordine didattico operativo e come modalità di apprendimento, il passaggio ambiti/discipline riguarda più verosimilmente il rapporto tra soggetto che apprende e oggetto dell'apprendimento. Rapporto non esclusivo dei primi anni del ciclo, ma da estendere a tutto il settennio.

Il passaggio ambiti/discipline pertanto non coincide con - o comunque non esaurisce - il problema delle articolazioni interne del ciclo di base. Viene avanzata a questo proposito anche la distinzione tra "saperi procedurali" e saperi "dichiarativi", individuando nei primi il baricentro dei primi anni del settennio, in modo da spostare verso la seconda parte del ciclo di base la preoccupazione di sistemare gli oggetti di conoscenza per scaffali disciplinari (o meglio per grandi aree). Per veicolare un'idea gnoseologica (formativa) della disciplina si propone che questa sistemazione avvenga in un tempo disteso di almeno quattro anni.

In ogni modo la distinzione "procedurale *versus* dichiarativo" si osserva che le conoscenze sono sempre e procedurali e dichiarative insieme e che il rinnovamento della scuola potrà effettivamente verificarsi soltanto nella misura in cui il sapere procedurale diventerà un aspetto fondamentale sempre in stretto rapporto con i saperi dichiarativi.

Mappa disciplinare. Quanto agli oggetti che entrano a far parte del curriculum, si parte dall'ipotesi, contenuta in un documento dell'Amministrazione, secondo cui le aree o dimensioni disciplinari sarebbero 4 e cioè:

- dimensione linguistica
- dimensione scientifica
- dimensione espressiva
- dimensione storico-sociale

Con tutta evidenza c'è qui un riferimento al noto dibattito sulle due o tre culture (umanistica, scientifica e storico-sociale) e all'emergere di una zona nuova di interessi culturali connessi alla espressività, multimedialità, pensiero simultaneo, ecc.

Su questa mappa, diversi interventi avanzano rivendicazioni di spazi:

- a) per l'insegnamento delle scienze (segnalando che l'attuale sviluppo delle scienze naturali e sperimentali deve far superare la tradizionale riduzione della scienza all'ambito matematico),
- b) per lo sviluppo del "pensiero tecnologico", da non confondere con le nuove tecnologie dell'informazione (che va coltivato a tutti i livelli di scuola, dall'infanzia all'università, per riscattare la pratica di un insegnamento che corre il rischio di degenerare in puro ammaestramento);
- c) per la "comunicazione multimediale" (che però potrebbe costituire un'attività trasversale a tutte le discipline);
- d) per la musica, per l'educazione motoria, per le forme di conoscenza nuove, di tipo "sintetico", "simultaneo", ecc.

Si raccomanda anche il superamento delle tradizionali gerarchie tra discipline di serie A (umanistiche), di serie B (scientifiche) o di serie C (tecnologiche), o la separazione tra discipline considerate "teoriche" e discipline considerate "operative".

Criteri. Numerose le considerazioni di carattere generale da cui si possono ricavare criteri per la costruzione del curriculum:

- 1) premesso che le discipline scolastiche non sono le discipline scientifiche o accademiche, gli oggetti dell'apprendimento vanno considerati per il loro valore formativo (i saperi non servono per produrre scienza o piccoli scienziati, ma per produrre formazione). Detto in altro modo: le discipline vanno considerate quali fonti di insegnamento ed è dall'incontro di discipline, come repertori di saperi codificati, ed i saperi del singolo che si genera la ricostruzione dei saperi personali ad alto indice di formalità
- 2) gli oggetti dell'apprendimento (ambiti/discipline) vanno individuati in coerenza con le finalità, gli obiettivi generali e specifici assegnati alla scuola di base;
- 3) l'impostazione dei curricoli deve essere fondata su una chiara visione dei profili d'uscita attesi per gli studenti allo scadere di termini significativi;

- 4) quale che sia il formato che la materia assume nell'ambito del curriculum, i materiali devono essere di provenienza disciplinare in tutti gli anni del ciclo;
- 5) per evitare il ritorno indietro, al già visto dei programmi, bisogna rifarsi al dibattito sui saperi essenziali.

Soggetto e oggetto. L'assetto curricolare va visto dalla parte del soggetto che apprende. Pertanto:

- 1) nel momento iniziale del curriculum, per alcuni, non è corretto prendere in considerazione separatamente le "quattro dimensioni" prima indicate, ma piuttosto occorre partire da una visione olistica della conoscenza e dagli aspetti di "trasversalità" che sempre la caratterizzano; per altri ci vuole un insegnamento multidisciplinare, difficilmente distinguibile a livello di singole materie.
- 2) la proposta curricolare deve riguardare tutte le fasce di età, dalla scuola d'infanzia al ciclo secondario,
- 3) tutto il settennio del ciclo di base, dalla prima all'ultima classe, si deve far carico dell'intero "cerchio" dei saperi.

Si richiama qui quanto già è stato detto per "ambiti", "discipline", saperi "procedurali" e saperi "dichiarativi"

Organizzazione. L'assetto curricolare non può essere definito una volta per tutte e lasciato vivere in abbandono. Occorre che l'organizzazione della didattica (attività, oggetti, azione/i dei docenti) sia concepita come una continua ricerca dell'assetto migliore, ricerca che va sostenuta da parte dell'Amministrazione, con opportune strutture operative di supporto.

La formazione degli insegnanti va correlata al profilo professionale che emerge dall'organizzazione didattica.

3.- PROGRESSIVITÀ, CONTINUITÀ, DISCONTINUITÀ. ARTICOLAZIONE DELL'INTERO PERCORSO DAI 3 AI 18 ANNI

La *progressività* del curriculum assicura l'unitarietà della formazione dai 3 ai 18 anni, nella graduale differenziazione imposta dai "ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e delle identità di ciascuno" (L. 30/00).

L'articolazione del curriculum prevede una dialettica tra continuità e discontinuità, con la dovuta attenzione pedagogica ai punti di passaggio e tenendo conto che finora il nostro sistema scolastico ha sofferto per la "discontinuità".

In una logica di verticalità in chiave unitaria (dai 3 ai 18 anni):

- a) le articolazioni vanno viste come cerniera e non come punto di divisione;
- b) il curriculum va pensato in modo da evitare sovrapposizioni di contenuti e "perdite di tempo";
- c) la dimensione pluridisciplinare va ad attenuare il ricorso continuo a progetti trasversali.

Due esempi di strutturazione dei curricoli nella logica della verticalità sono stati forniti per la storia e per l'insegnamento scientifico.

◆ Per la storia si prospettano tre fasi: a) la prima attenta alla "grammatica" della disciplina e cioè agli strumenti che ne permettono la conoscenza; b) la seconda alla "sistematica" cioè alla conoscenza organica della materia; c) la terza ai "percorsi" che consentono approfondimenti particolari. Le tre fasi coprono l'intero percorso di istruzione (la fine dell'obbligo coinciderebbe con la conclusione della fase b - conoscenza sistematica);

◆ Per l'insegnamento delle scienze si propone: a) multidisciplinarietà nel ciclo di base (6-12 anni) senza distinzione di materie e con il denominatore comune "discipline sperimentali" o "educazione alla scienza"; b) due insegnamenti distinti nei primi due anni del ciclo secondario; c) differenziazione disciplinare nell'ultimo triennio.

In una prospettiva di continuità/discontinuità con il passato, sembra utile anche rileggere i programmi della scuola elementare e media in chiave curricolare verticale, recuperando quanto vi è di positivo ma anche sottolineando gli elementi di novità.

Sinteticamente, per rappresentare il curriculum può servire un quadrilatero che ha nei quattro vertici: 1) le discipline, 2) le epistemologie e le didattiche disciplinari, 3) le scienze dell'educazione ed in particolare la psicologia dell'apprendimento, 4) la riflessione sulla sperimentazione didattica.

4.— IPOTESI DI ARTICOLAZIONE DEL SETTENNIO DI BASE.

Come s'è detto, le articolazioni vanno viste come cerniera e non come punto di divisione. Sono state avanzate e argomentate diverse ipotesi di articolazioni del settennio:

2+2+2+1
3+4
2+5
1+5+1

Ovviamente se ne potrebbero fare tante altre, una per ogni possibile scomposizione del numero 7, e tutte con qualche loro argomentata validità. Ciò vuol dire che nessuna può essere ritenuta valida in assoluto.

Nel regime di autonomia, spetterà alle singole scuole stabilire le articolazioni, sulla base di criteri nazionali che dovrebbero far riferimento:

- a) alle ragioni dello sviluppo dei soggetti in apprendimento,
- b) alla considerazione degli oggetti di apprendimento,
- c) all'assetto istituzionale e didattico.

I punti a) e b) vanno visti in stretta interrelazione. Infatti la progressività/continuità del curriculum nella scuola di base non può prescindere da una costante tenuta sotto controllo del rapporto soggetto in formazione/oggetto di apprendimento. I due termini non possono essere considerati mai separatamente.

Si richiama perciò qui quanto detto sopra, a proposito di ambiti e discipline, saperi procedurali e dichiarativi (n.2).

Partendo dallo stesso orizzonte d'attenzione, è stato sostenuto che l'assetto curricolare non debba essere determinato da una scansione temporale predefinita unica (3+4; 2+2+2+1, 2+5, ecc.), ma debba seguire una differenziazione verticale connessa alle modalità di approccio al conoscere proprie del bambino che, del resto, possono essere diverse da un'area disciplinare/disciplina all'altra. Per esempio, la progressione nell'area motoria è diversa da quella che si verifica in altri settori dell'apprendimento. Si propone, pertanto una progressione differenziata per discipline detta "a canne d'organo" in modo che il passaggio dagli ambiti disciplinari alle discipline non avvenga in uno stesso anno del ciclo, ma sia dettato dalle esigenze del bambino che apprende e dallo statuto epistemologico delle discipline

Per il contesto istituzionale e didattico (punto c), c'è in primo luogo da tener conto della collocazione del ciclo di base, tra scuola dell'infanzia e ciclo secondario, che comporta due particolari momenti di attenzione, all'inizio e alla conclusione del ciclo (ma la formula 1+5+1 non è condivisa da tutti).

Una questione cruciale, nel breve e medio periodo, è la composizione del gruppo docente, in rapporto all'esigenza di ricollocare insegnanti provenienti dall'ex scuola elementare e dall'ex scuola media.

La circostanza, si suggerisce da qualcuno, non deve essere vissuta come un problema, ma come una opportunità, per ripensare il senso e la portata della professione docente in modo che le due tradizioni didattiche, la tensione al sapere disciplinare dell'ex media e l'istanza ecologica dell'apprendimento trasversale dell'ex elementare, possano comporsi virtuosamente in una "docenza plurima".

A livello nazionale si dovrebbero fornire criteri per la composizione di tale docenza plurima (per esempio, sulla possibilità di impiegare docenti dell'ex scuola media e dell'ex scuola elementare rispettivamente negli anni iniziali o finali del ciclo; sulla struttura di laboratori; ovvero sul numero massimo di docenti, ecc.).

Si ritiene che si debba evitare il perverso meccanismo delle "cattedre" (rigido e portatore di dispersione di risorse) e favorire, piuttosto, forme di progettualità dove tutti i soggetti possano esprimere le proprie competenze con pari dignità

La scansione dei compiti deve essere sorretta da una valenza più psicologica (relativa al rapporto con la didattica, per il docente, e al superamento della concezione degli "stadi" di sviluppo, per l'alunno) che sindacale amministrativa.

Si afferma, inoltre, che per l'articolazione del settennio è necessaria una analisi "coraggiosa" dell'esistente (per esempio dagli eccessi dell'organizzazione "modulare" delle elementari, che produce modelli didattici frettolosi, frammentari e sovraccarico di stimoli, per altro troppo fugaci per lasciare un segno duraturo e che a volte porta alla pletoricità immotivata di docenti, sei/sette per modulo). Profittando proprio del nuovo "design" offerto dalla scuola di base, i primi due/tre anni potrebbero caratterizzarsi per una semplicità/continuità di presenze e per una delimitazione dei compiti formativi.

Per il futuro occorre studiare la possibilità di un ruolo unico per docenti di scuola di base, individuando responsabilità comuni, differenziazioni progressive, nuove modalità di lavoro insieme e anche spazi fisici adatti.

5.- QUOTA NAZIONALE E QUOTA DELLA SCUOLA

Il problema riguardante il ruolo della scuola nella definizione della competenze su cui impostare i curricoli, va collegato alla tematica su obiettivi generali, specifici, competenze (vedi p. 1).

Una ipotesi argomentata rimette al Ministero la indicazione degli "obiettivi specifici di apprendimento" ed alle scuole la definizione delle "competenze" e dei "nuclei fondanti". Altri affermano che è compito del Ministero definire sia "gli obiettivi specifici di apprendimento" che le "competenze degli alunni", mentre alle scuole resta il compito (non di secondaria importanza) di definire procedure di apprendimento, strategie didattiche, scansioni di percorsi, etc.

L'art. 8 del D.P.R. 275/99, c 3, nel prevedere una quota di curricolo nazionale implicitamente ne affida al Ministro tutti gli elementi: obiettivi, competenze, contenuti, standard, etc.

In merito al rapporto quota nazionale/quota riservata alle scuole del curricolo obbligatorio, si ritiene che, per non vanificare nella sostanza l'autonomia, la quota riservata alle scuole debba essere più ampia di quella che attualmente esse hanno a disposizione (15%).

D'altra parte è molto diffusa l'idea che la quota riservata alle scuole non debba essere troppo ampia per non perdere l'omogeneità dell'offerta formativa sul piano nazionale, per salvaguardare comunque l'identità culturale nazionale e per evitare difficoltà e disagi in caso di trasferimento di un alunno da un istituto all'altro.

La proposta, avanzata principalmente per il ciclo secondario, di una aderenza da parte delle scuole al curricolo nazionale pari al 60% e di curricolo di scuola obbligatorio pari al 40% (diviso tra 20% in cui gli studenti optano per discipline stabilite nel curricolo nazionale obbligatorio di indirizzo e il 20% in cui gli studenti optano dentro le proposte di compensazione stabilite a livello di scuola) non è distante dalle esigenze espresse in questo gruppo.

La "quota riservata alle scuole" dovrebbe peraltro variare a seconda dei segmenti scolastici e della loro articolazione interna (sempre con le dovute cautele, per evitare confusioni e difficoltà organizzative).

6 - IL RUOLO DELLE SCUOLE OGGI

Ma le scuole che fanno in questi mesi? - Si vuole esprimere, con questo interrogativo, l'esigenza che le scuole siano coinvolte maggiormente, già in fase di elaborazione della riforma.

Non solo è auspicabile che sia ascoltata la loro voce, come è accaduto in precedenti occasioni, ma si dovrebbe anche invitarle a provare, a sperimentare, a inventare, persino, come si può attuare questa riforma (*"che sorta di protagonismo sarà mai quello che viene circoscritto alla discussione di un documento ministeriale?"*).

A tale scopo sono state avanzate diverse ipotesi di avvio immediato, a cominciare dagli istituti comprensivi (e non solo). A esse si accompagna la richiesta di prevedere strutture di supporto, orientamento e monitoraggio.

7 - EDILIZIA

Ma in quali edifici frequentano gli studenti? - Le proposte fatte sono:

- le strutture edilizie devono essere funzionali rispetto agli standard curricolari per ogni ciclo (non certo a ogni ciclo il suo edificio!);
- il biennio obbligatorio della secondaria deve essere dislocato il più vicino possibile ai luoghi di provenienza degli alunni;

- gli istituti secondari "comprensivi" (quelli che hanno accorpato più tipologie (Licei, Istituti tecnici, Istituti Professionali, etc.) possono essere incrementati. Faciliterebbero le "passerelle";
- unificazione delle biblioteche (di istituto, di presidenza, di classe,...);
- utilizzo in comune degli impianti sportivi della scuola e degli enti locali evitando duplicazioni di strutture.

Sebbene non si debba giudicare la novità di una scuola dagli edifici in cui opera, ci sono perplessità, anche di natura funzionale e strutturale circa la collocazione della futura scuola di base nelle attuali sedi della scuola elementare e media. Il problema della localizzazione degli edifici chiama in causa gli Enti Locali. Ma l'Amministrazione scolastica dovrà svolgere un'azione congrua, anche fornendo criteri tecnici e organizzativi, affinché si giunga a piani territoriali di distribuzione del servizio scolastico un po' meno empirici di quelli che hanno governato l'attuale localizzazione delle scuole.

8.- ALTRO

Fra le altre questioni poste nel gruppo e non sufficientemente dibattute, anche perché comuni ad altri gruppi e magari da rimandare a momenti successivi dell'elaborazione dei curricoli (concetto di competenze e di nuclei fondanti; libri di testo; tempi di implementazione) c'è anche la domanda "*chi deve inventare il nuovo sapere per la nuova scuola?*" che vuol essere un pressante invito a stimolare la ricerca didattica.

SOTTOGRUPPO DI LAVORO N. 7C

Coordinatore: prof. Mario Ambel

Moderatore: Isp. Chiara Croce

Scuola secondaria

Questa sintesi, relativa alla scuola secondaria, tiene conto di tutti i contributi presenti nel forum e del dibattito svoltosi negli incontri dei componenti del gruppo di lavoro.

Essa è stata redatta sulla base di uno schema concordato con i sottogruppi 7a e 7b.

Ne costituiscono complemento essenziale i documenti redatti dal coordinatore prof. Antiseri su "La questione delle Competenze" (all. 1), "Aree e Indirizzi" (all. 2), "Caratteri Generali dei Curricoli" (all. 3).

1. SPECIFICHE FINALITÀ E OBIETTIVI DELLA SCUOLA SECONDARIA

La maggior parte dei componenti della Commissione ha sottolineato l'esigenza che, a partire dalle *finalità* già fissate dalla Legge 30, siano definiti chiaramente gli *obiettivi generali e specifici* dei tre sottosistemi in cui si articolerà il sistema dell'istruzione. In particolare è apparsa largamente condivisa l'idea che debba essere disegnato con chiarezza il "*profilo di uscita*" dei diversi corsi secondari, tenendo conto anche delle innovazioni in atto nei sistemi della formazione post-secondaria non universitaria (IFTS) e universitaria. In questa direzione si muovono concordemente tutte le Associazioni disciplinari che propongono di riconsiderare, alla luce delle esigenze della società contemporanea, il valore formativo delle discipline di studio.

In relazione alla definizione degli *obiettivi*, è stata ampiamente dibattuta la questione della definizione delle "*competenze*" intese come *padroneggiamento di conoscenze e abilità in contesto*³. Per la maggioranza dei componenti del gruppo, le *competenze* devono essere definite a *livello nazionale*, e ciò al fine di garantire l'unitarietà del sistema formativo, anche se qualcuno ha espresso una diversa posizione affermando che, sulla base dell'art. 8 del Regolamento sull'Autonomia, il Ministro dovrebbe indicare soltanto gli obiettivi di apprendimento *relativi* alle competenze, e non anche le competenze. Per le connessioni tra questa questione e quelle della valutazione e della certificazione, si rinvia al punto 7.

2. RACCORDO TRA SCUOLA DI BASE E SCUOLA SECONDARIA

Per quanto riguarda il raccordo tra scuola di base e scuola secondaria, i componenti della commissione hanno riservato grande attenzione alla questione del curriculum dei primi due anni della scuola secondaria con i quali al tempo stesso si conclude la scuola dell'obbligo e ha inizio la scuola secondaria.

Pur nella comune consapevolezza del fatto che la diversificazione degli indirizzi della scuola secondaria è stabilita dalla Legge a partire dal primo anno, divergenti posizioni sono state espresse da chi ritiene inopportuna la precoce "canalizzazione" e da chi, invece, in nome del principio della "equivalenza nella differenza" auspica che il curriculum dell'indirizzo sia determinato sin dal primo anno, ma specialmente nel secondo.

Nel primo caso si ritiene che la funzione dei primi due anni debba essere di "orientamento", nel secondo che la funzione non debba essere quella dell'orientamento, di fatto già compiuto al termine della scuola di base,

³ Su questa definizione di "competenza" si è rilevato un ampio consenso nel sottogruppo 7c. Per le altre definizioni proposte si rinvia al documento di sintesi del prof. Antiseri, intitolato "La questione delle competenze" (all.1).

A proposito di definizioni, comunque, il gruppo ha concordemente sottolineato l'esigenza di significati condivisi cui si potrebbe pervenire attraverso la messa a punto di un glossario.

ma piuttosto quella del "riorientamento". Questa seconda posizione è apparsa nel sottogruppo 7c quella più largamente condivisa.⁴

3. ARTICOLAZIONE DELLA SCUOLA SECONDARIA: AREE E INDIRIZZI

A parere della maggioranza dei membri della Commissione, la riforma in atto annulla (o, almeno, si propone di ridurre progressivamente) la storica dicotomia tra "licei", finalizzati al proseguimento degli studi universitari, e "istituti" finalizzati all'inserimento nel mondo del lavoro. La scelta del termine unico di "licei" è stata considerata, a questo proposito, assai significativa.

La pari dignità, in termini di valenza formativa, dei diversi indirizzi all'interno delle diverse aree dovrà trovare riscontro nella sostanziale unitarietà degli indirizzi, nelle possibilità di passaggio dall'uno all'altro, nella possibilità e opportunità di attivare indirizzi diversi nella stessa istituzione scolastica.

Per quanto riguarda gli indirizzi, è opinione condivisa nel gruppo 7c che la loro definizione sia un punto di partenza ineludibile perché si possano affrontare le questioni relative

- alla scelta delle discipline (obbligatorie e opzionali)
- alla determinazione della quota nazionale e della quota riservata alle Istituzioni scolastiche
- al monte ore.

Quanto alla questione della *terminalità degli indirizzi*, in alcuni interventi è stata sottolineata l'esigenza di una terminalità più marcata negli indirizzi dell'area tecnico-tecnologica rispetto a quelli delle altre aree. I più, comunque, sono apparsi concordi nel ritenere che l'attivazione dei corsi IFTS, la riforma dei corsi di studio universitari, l'introduzione dell'obbligo formativo fino a 18 anni rendano più fluida e complessivamente meno vincolante la natura conclusiva e professionalizzante della scuola superiore (al riguardo qualcuno ha parlato piuttosto di pre-professionalità).

Sulle *discipline* da inserire nei curricula della scuola riformata, si è registrato un largo consenso sull'idea che alcune di esse debbano essere comuni a tutti gli indirizzi (*core curriculum*).

Tutti, poi, sono concordi nel ritenere che sia necessario

- ridurre il numero delle discipline o, comunque, evitare la loro proliferazione
- renderne esplicite le finalità formative e le competenze attese
- introdurre la "dimensione critica e problematica" in tutte le discipline di studio, e specialmente in quelle dell'area scientifica
- individuare i "nuclei fondanti" di ogni disciplina, (sulla espressione "nucleo fondante" si registrano, comunque, alcune perplessità)
- stabilire una relazione forte tra ciò che si studia a scuola e ciò che esiste nella realtà e nella società.

La Commissione, infine, ha incontrato alcune difficoltà nella interpretazione della Legge 30/2000 quando parla di *area artistica e musicale*. Un motivato intervento da parte di un componente ha chiarito che le **aree sono 5**, sì che gli indirizzi dell'area artistica e di quella musicale dovrebbero essere tenuti distinti (non manca, comunque, chi propone di considerare unitariamente le due aree).

4. CRITERI GENERALI PER LA COSTRUZIONE DEI CURRICOLI

Il dibattito su questo punto è stato molto ampio e articolato e ha prodotto una *lista* di criteri ampiamente condivisi. Nella costruzione dei curricula si devono attentamente considerare le finalità complessive della riforma del sistema e, in particolare, i problemi della formazione alla cittadinanza: la capacità di saper leggere e interpretare la realtà (e, in particolare, la realtà contemporanea), di intrecciare saperi e valori che caratterizzano la nostra storia e la nostra democrazia. I criteri proposti sono

- **Essenzialità**
- **Progressività/Verticalità**
- **Congruenza** (con le finalità generali e specifiche dell'indirizzo)
- **Coerenza interna**
- **Flessibilità/Modularità**
- **Significatività**

⁴ Per un approfondimento della questione si rinvia al documento di sintesi, predisposto dal prof. Antiseri, intitolato "Aree e indirizzi" (all.2).

- **Orientatività**
- **Linearità**
- **Realizzabilità**
- **Rivedibilità** (la questione della “manutenzione” dei curricoli, con riguardo ai tempi, alle istituzioni responsabili e alle procedure, è stata considerata di grande interesse)
- **Continuità/discontinuità**, rispetto all'esistente.

Accanto a questi criteri vanno segnalate le *dimensioni della storicità e della problematicità dei saperi* di cui si è già detto al punto 4 e sulle quali c'è un ampio consenso all'interno della commissione.

Per esigenze di sintesi si è ritenuto di dover solo elencare i criteri, ma la questione può essere approfondita consultando il documento del prof. Antiseri intitolato “Caratteri Generali dei Curricoli” (all.3).

5. MONTE ORE ANNUALE OBBLIGATORIO DELLA SCUOLA SECONDARIA.

Come si è indicato al punto 3, la Commissione ritiene che la questione del monte ore annuale potrà essere affrontato soltanto dopo che saranno stati definiti gli indirizzi e i relativi profili di uscita.

In generale, però, si ritiene che il monte ore complessivo debba essere sostanzialmente lo stesso per tutti gli indirizzi (superando la situazione attuale di grande differenziazione tra diversi tipi di scuola) e che possa essere di circa 1000 ore annuali anche in considerazione di quanto esiste in altri Paesi europei (si considerino, al riguardo, gli indicatori prodotti dall'OCSE e dall'Unione Europea).

6. QUOTA NAZIONALE E QUOTA RISERVATA ALLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE.

Come per il monte ore annuale obbligatorio, è stata rilevata da parte dei componenti del gruppo la difficoltà di definire le quote in astratto senza indicazioni precise sugli indirizzi in cui si articoleranno le aree della scuola secondaria e sulle opzioni interne agli indirizzi.

Ciò non ostante si è registrato un consenso molto ampio sull'idea che la quota nazionale debba essere largamente prevalente (80/85%) per assicurare la tenuta complessiva del sistema di istruzione, anche alla luce dei vincoli posti dal nuovo Esame di Stato e dal valore legale dei titoli di studio.

Alcuni hanno considerato la possibilità che all'interno della quota nazionale possa essere prevista una quota di opzionalità “vincolata” per la quale ciascuna istituzione scolastica potrebbe concorrere alla definizione del curriculum obbligatorio scegliendo all'interno di un “repertorio” di discipline definito a livello centrale.

7. VALUTAZIONE E CERTIFICAZIONE IN RELAZIONE AGLI OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

La discussione sul tema degli obiettivi e delle competenze è stata avviata a partire dal testo dell'art. 8 laddove si parla di “*obiettivi relativi a competenze*”. Qualcuno ha interpretato il testo nel senso che compito del Ministro sarebbe quello di indicare gli obiettivi *relativi* alle competenze, ma non le competenze. La proposta non è stata condivisa nel gruppo nel quale i più ritengono che obiettivi e competenze debbano essere definiti a livello nazionale, viste le norme che regolano l'assolvimento dell'obbligo (con relativa certificazione delle competenze acquisite) e il nuovo esame di Stato che impegna le commissioni esaminatrici a “*verificare*” le conoscenze, competenze e capacità raggiunte dall'allievo.

Al riguardo sembra utile sottolineare che la Scuola è “in attesa di *leggere e scrivere curricoli per competenze*”⁵

In questo contesto è stato toccato anche il tema degli “standard” nazionali (peraltro specifico di un altro gruppo di lavoro) che alcuni componenti del gruppo, e specialmente i rappresentanti delle associazioni disciplinari, vorrebbero fossero definiti a livello nazionale.

Alcuni nodi problematici nel dibattito sulla scuola secondaria

Finalità, esiti e rapporto con gli altri sistemi formativi.

⁵ Mario Ambel in “Appunti per la riunione del 5 settembre”

Le finalità della scuola secondaria vanno necessariamente rapportate al complessivo quadro di riforma che coinvolge, da un lato, l'intero riordino dei cicli accentuando gli elementi di organicità, di verticalità, di continuità/discontinuità dell'intero processo formativo dai tre ai diciotto anni e, dall'altro, la riforma dell'università, le forme di integrazione fra sistema scolastico e sistema della formazione professionale, le iniziative di educazione degli adulti e di formazione continua.

In questo quadro il percorso formativo della scuola secondaria sarà caratterizzato da una innovativa pluralità di esiti: uscita al termine dei primi due anni e assolvimento dell'obbligo formativo in altri sistemi in parte fra loro integrati o uscita al termine dei cinque anni verso l'accesso all'istruzione universitaria e non universitaria - la formazione professionale di secondo livello, l'istruzione e la formazione tecnica superiore - ovvero l'inserimento nel mondo del lavoro. Questa pluralità di esiti impone alla scuola una capacità progettuale che sappia conciliare solidità dell'impianto e flessibilità e una effettiva capacità di dialogo e in certi casi di co-progettazione con tutti gli altri sistemi formativi.

L'insieme di queste riforme fa assumere una specificità nuova alla scuola secondaria, caratterizzata dalla responsabilità di sconfiggere gli elevati tassi di dispersione, di realizzare una più ampia e qualificata diffusione di livelli di cultura generale e di garantire a tutti le basi culturali della professione futura, rinunciando a finalità di formazione specialistica e soprattutto eliminando l'idea di una gerarchia tra i diversi percorsi.

Le trasformazioni dello scenario della cultura contemporanea e del mondo del lavoro, le prospettive di educazione permanente e ricorrente impongono d'altro canto alla scuola secondaria di prendere atto e di interpretare la definitiva caduta di alcune dicotomie che ne hanno invece a lungo caratterizzato l'esistenza e l'identità (e che significative esperienze hanno da tempo iniziato a sfumare o ad annullare):

- tra licei, prioritariamente finalizzati agli studi universitari e istituti, prioritariamente finalizzati all'inserimento nel mondo del lavoro;

- fra istituti tecnici e istituti professionali, caratterizzati - almeno all'origine - da progetti formativi diversamente specialistici e settoriali e da livelli di uscita e dimensioni professionalizzanti differenziati.

Nel frattempo l'elevamento dell'obbligo a 15 e a 18 anni dovrebbe azzerare la più selettiva delle dicotomie:

- fra scolarizzazione ed emarginazione dai processi di acquisizione di competenze adeguate alla costruzione di sé e alla partecipazione alla società della conoscenza con pieno diritto di cittadinanza.

A queste contrapposizioni si sostituisce un processo formativo più esteso nel tempo, meno rigidamente predeterminato, culturalmente più omogeneo pur nella valorizzazione delle differenze individuali e dei percorsi differenziati, che salvaguardi il valore formativo delle scelte purché consapevoli e reversibili, integrabili nel tempo.

Su tali finalità si è registrata una forte e motivata adesione.

L'effettiva messa in pratica di queste complesse finalità attraversa tutti i livelli di organizzazione della scuola secondaria, dal rapporto con la scuola di base, con il sistema della formazione professionale e con l'università, alla caratterizzazione degli indirizzi, alla messa in atto di adeguati impianti curriculari quinquennali, e al loro interno dei primi due e degli ultimi tre anni, fino alla revisione degli impianti disciplinari e delle modalità di organizzazione e attuazione dei processi di apprendimento, che costituiscono quelle componenti del curricolo che competono alle singole istituzioni scolastiche.

A questi temi il gruppo di lavoro ha dedicato un intenso e variegato interesse, decidendo di riservare le note di sintesi ai criteri generali (che competevano a questo livello di elaborazione) e rimandando ad ambiti successivi le indicazioni più specifiche, su cui non sono mancati per altro interventi anche analitici: numero e natura degli indirizzi, suddivisione del monte ore annuale, individuazione delle discipline fondanti aree e indirizzi, obiettivi specifici di apprendimento.

Natura e articolazione degli indirizzi

Le variabili sopra evocate hanno stretta attinenza con la determinazione degli indirizzi della scuola secondaria.

L'intero gruppo di lavoro concorda sull'opportunità di una riduzione, anche quantitativamente "coraggiosa", degli indirizzi, soprattutto dove essi sono proliferati nel tempo, per rispondere a opzioni professionalizzanti di tipo anche fortemente settoriale, che non competono più alla secondaria.

A questo proposito c'è sostanziale accordo sulla progressiva riduzione della valenza direttamente professionalizzante della nuova scuola secondaria, anche se alcuni tendono ad escluderla in assoluto (poiché di esclusiva competenza della formazione professionale), mentre altri preferiscono parlare di sensibile riduzione di tale valenza, valorizzando modalità di raccordo col mondo del lavoro (ad es. stages) e sottolineando che il riferimento a seppur ampi e futuri contesti di esercizio professionale delle acquisizioni consente di dare maggior concretezza e situazionalità ai percorsi formativi (anche a quelli tradizionalmente caratterizzati da un sapere più disinteressato), con ricadute spesso positive anche in termini di motivazione.

In generale, la riduzione degli indirizzi dovrà contestualmente tener conto della riforma universitaria e dei mutamenti del mondo del lavoro, che impongono entrambi una elevata e diffusa formazione teorica e culturale.