

Forum delle associazioni disciplinari della scuola

"Indicazioni nazionali" e "profili educativi"

*Pareri e commenti delle associazioni disciplinari
sui documenti ministeriali per il primo ciclo dell'istruzione*

Bologna novembre 2003

SOTTOSCRITTORI

Hanno contribuito alle spese di stampa per il presente volume le associazioni:

ADI-SD: Associazione degli Italianisti - Sezione didattica

AIC: Associazione Insegnanti Chimici

AIF: Associazione per l'Insegnamento della Fisica

ANIAT: Associazione Nazionale Insegnanti dell'Area Tecnologica

ANISA: Associazione Nazionale Insegnanti di Storia dell'Arte

ANISN: Associazione Nazionale Insegnanti di Scienze Naturali

"Clio '92": Associazione di gruppi di ricerca sull'insegnamento della storia

GISCEL: Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica, costituito nell'ambito della Società di Linguistica Italiana

INSMLI: Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia

LANDIS: Laboratorio Nazionale di Didattica della Storia

LEND: Lingua e Nuova Didattica

SCI-DD: Società Chimica Italiana - Divisione didattica

TESOL Italy: Teaching English to Speakers of Other Languages

UMI: Unione Matematica Italiana

INDICE

Prefazione
di Adriano Colombo

La lettera del ministro

ITALIANO

GISCEL: L'educazione linguistica tra tabelle di obiettivi e piani di studio personalizzati
di Cristina Lavinio

LINGUE STRANIERE

LEND: Ordinamenti, struttura curricolare, obiettivi specifici di apprendimento delle lingue
INGLESE

TESOL Italy: Osservazioni sulle "Indicazioni nazionali per i piani personalizzati"

STORIA

LANDIS-INSMLI: Prospettive generali e indicazioni specifiche per la materia

STORIA

"Clio '92": La storia nelle "Indicazioni ministeriali" per la scuola elementare: una questione di metodo
di Ivo Mattozzi

MATEMATICA

UMI: La Matematica nei cicli Primario e Secondario di Primo grado
di Giuseppe Anichini

SCIENZE

AIF - ANISN - SCI-DD: Parere al Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca

SCIENZE

AIC: Condizioni per una riforma

TECNOLOGIA E INFORMATICA

ANIAT: Lettera al Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

ARTE ED IMMAGINE

ANISA: Osservazioni sulle Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati della Scuola
secondaria di I° grado.

PREFAZIONE

di Adriano Colombo

1. Il Forum delle associazioni disciplinari della scuola tra due riforme

Il Forum delle associazioni disciplinari della scuola si è costituito nel 1997, nel periodo di gestazione della riforma Berlinguer poi abortita; nella dichiarazione di intenti iniziale si diceva tra l'altro: "Le associazioni disciplinari sono consapevoli di rappresentare quella parte del mondo della scuola che si è impegnata con maggiore continuità e rigore nell'innovazione didattica, nella diffusione di esperienze, conoscenze e competenze metodologiche, insieme a quella parte del mondo universitario che ha saputo impegnare le proprie competenze scientifiche nella ricerca didattica, in uno sforzo comune con gli insegnanti. Esse intendono offrire alla riforma il contributo delle proprie esperienze e competenze, non solo ciascuna nei propri campi disciplinari, ma anche nei punti di snodo fra l'architettura del sistema scolastico e l'articolazione dei curricoli".

Al Forum hanno aderito una quindicina di associazioni, che rappresentano quasi tutti gli insegnamenti più diffusi nella scuola: Italiano, Storia, Lingua straniera, Geografia, Matematica, Fisica, Chimica, Scienze naturali, Economia, Educazione Tecnica, Artistica e Musicale. L'intento è stato non solo di dare visibilità a un patrimonio di competenze specifiche che pareva messo in ombra, ma di giungere, a partire da quelle, a un'elaborazione comune.

Nei primi anni Il Forum ha prodotto tre documenti: "Il riordino dei cicli scolastici e la modularità dei curricoli" (24.1.98), "La formazione degli insegnanti" (6.6.1998), "Per una progettazione integrata dei curricoli: dimensioni 'trasversali' dell'educazione" (13.2.1999), che sono apparsi su diverse riviste. Il terzo documento intendeva porre una premessa all'elaborazione di proposte curriculari unificate nel metodo e nella forma, in vista della riscrittura dei curricoli nel quadro dell'autonomia didattica. Momenti di lavoro in questa direzione sono state le Giornate di studio "Quali competenze per i nuovi curricoli?" (Bologna, 8.5.99), e "Una filosofia per i nuovi curricoli della scuola riformata" (Bologna, 6 maggio 2000), organizzate insieme all'Associazione "Progetto per la scuola". Ambienti qualificati del Ministero della P.I. manifestarono interesse per questi contributi, testimoniato dal fatto che gli atti delle due Giornate sono apparsi sugli Annali della Pubblica Istruzione. Anche a seguito di queste iniziative, esponenti delle associazioni disciplinari furono chiamati in buon numero a far parte della commissione incaricata dal ministro De Mauro di stilare indicazioni curriculari in vista del riordino dei cicli scolastici.

Dopo la caduta di questo progetto di riforma con la fine della legislatura e il cambio della maggioranza di governo, le associazioni disciplinari hanno continuato a confrontarsi nel Forum sulle questioni poste dai nuovi progetti di riforma. Tra esse, il problema della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, alla quale il Forum ha dedicato una nuova Giornata di studio (Bologna, 12.10.2002).

Ma il terreno più specifico di intervento per associazioni di questo tipo sono i contenuti disciplinari, gli obiettivi di apprendimento (che ora vengono indicati non più con la denominazione di "curricoli", ma con altre più laboriose locuzioni). A tale proposito, solo di recente, nella fase di elaborazione iniziale per la scuola secondaria di secondo grado, è stata avviata da parte del MIUR una consultazione con le associazioni nella sede di comitati paritetici distinti per ciascuna disciplina. Per quanto riguarda il "primo ciclo" dell'istruzione (scuola elementare e media) invece, la consultazione è avvenuta solo dopo la stesura delle Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati, con una lettera datata 4 aprile 2003 che poneva scadenze molto strette per la formulazione di un parere. La lettera è riprodotta qui di seguito.

Questo volume riproduce i pareri formulati da varie associazioni disciplinari; in alcuni casi non

si tratta del documento inviato al ministro, ma di elaborazioni parallele, o comunque di interventi di responsabili delle associazioni sul tema delle Indicazioni nazionali per la scuola primaria e secondaria di primo grado.

Elementi comuni di un materiale eterogeneo

I documenti raccolti sono eterogenei: a volte abbiamo commenti puntuali ai documenti ministeriali, fino alle minute proposte di emendamento, a volte il discorso si allarga a considerazioni più generali. Anche l'oggetto del discorso può variare, sia perché le date di stesura sono diverse e i documenti ministeriali sono passati attraverso diverse redazioni nel corso del tempo, sia perché la quantità e mole dei documenti da esaminare in tempi ristretti ha fatto sì che l'attenzione si concentrasse di volta in volta su aspetti diversi.

Nonostante questo, a una lettura attenta appaiono molteplici gli elementi comuni a tutto questo materiale, o a sue porzioni significative. Credo che essi meritino una considerazione seria da parte di tutti coloro che sono interessati alle sorti della scuola italiana, perché si tratta di valutazioni e riflessioni che nascono in ambienti che hanno accumulato un patrimonio prezioso di competenze e di esperienze, che non si trova altrove; inoltre investono gli aspetti della riforma in corso che toccano più direttamente la qualità culturale del "fare scuola", aspetti che spesso sfuggono a una pubblicistica distratta da apparenze più vistose.

Nelle pagine che seguono cercherò di sintetizzare queste valutazioni ricorrenti, attraverso una lettura trasversale e selettiva che ovviamente non può non essere influenzata dagli orientamenti personali di chi scrive e impegna esclusivamente la sua responsabilità.

2. Carenze culturali

Chiarezza terminologica e concettuale

Viene innanzitutto rilevato un qualche limite di cultura pedagogica, didattica e soprattutto disciplinare negli anonimi redattori dei documenti ministeriali, soprattutto per quanto riguarda le tabelle degli "obiettivi specifici di apprendimento" delle singole materie. L'osservazione può essere formulata in termini più garbati, come nel parere di ANIAT (educazione tecnica): "la prima impressione è che le tabelle di tecnologia e informatica siano state redatte da persona che certamente si è documentata, ma che con molta evidenza non ha esperienza nel campo specifico"; oppure in modo più reciso, come nel caso della segretaria nazionale di GISCEL (educazione linguistica), la quale parla di "un enorme stupidario, sintomo di confusione (ad essere generosi) o di conoscenza superficiale, solo orecchiata, di discipline per le quali si individuano gli "obiettivi specifici di apprendimento"" (lo "stupidario" è abbondantemente esemplificato nel seguito del testo); ma una valutazione del genere è in ogni caso comune a tutte o quasi le associazioni che contribuiscono a questo volume.

Nell'ambito linguistico si parla di "una terminologia linguistica aggiornata, ma usata in modo confuso e improprio", (GISCEL), del rischio di "creare confusione terminologica e concettuale" (TESOL, lingua inglese), di "grossolane imprecisioni" (LEND, lingue straniere); in una prospettiva non solo linguistica, ma didattica, la stessa associazione rileva "confusione terminologica tra abilità, competenze, contenuti, metodi. Formulazioni non scientifiche, confusione tra funzioni linguistiche, temi della comunicazione, attività e strategie di produzione, di ricezione, di interazione, tra contenuti e metodi".

Uno dei punti forti delle premesse alle tabelle di "obiettivi specifici di apprendimento" è che "l'ordine epistemologico di presentazione delle conoscenze e delle abilità [...] non va confuso con il loro ordine di svolgimento pedagogico e didattico". La questione assume un aspetto particolare nel caso della Storia, di cui viene a investire l'impostazione può o meno sequenziale-narrativa. Ora, a giudizio di LANDIS (storia), "La stessa distinzione tra "ordine epistemologico" (espressione, fra l'altro, impropria) ed "ordine psico-pedagogico" è il segno di una scissione pericolosa, perché se il secondo non ha le sue

radici nel primo, è semplice degradazione della materia scientifica a pura narrazione sequenziale degli eventi".

Venendo agli obiettivi di apprendimento delle materie scientifiche, "l'impressione generale che danno questi elenchi di conoscenze e abilità è di poca organicità e coerenza interna e, complessivamente, cose condivisibili e non, sono presentate in modo disordinato" (SCI-DD, chimica); e su un punto specifico scrive AIF (fisica): "Le forze non sono "cause del moto"! Uno dei primi e principali punti di discontinuità fra la filosofia naturale e la nuova fisica sta proprio nel passare dalla visione aristotelica delle forze come causa del moto a quella Newtoniana delle forze come causa delle variazioni del moto! E' grave che venga commesso un simile errore"¹.

Distinzione tra conoscenze e abilità, loro distribuzione tra le materie

Come è noto, gli obiettivi specifici di apprendimento vengono presentati, materia per materia, in due colonne affiancate; anche se non compare una intestazione esplicita, risulta evidente che nella colonna di sinistra dovrebbero essere elencati gli obiettivi di conoscenza, in quella di destra quelli di abilità, e che dovrebbe sussistere una qualche logica nell'affiancamento delle voci tra le due colonne. La chiarezza del risultato è criticata in molti testi delle associazioni.

Cominciando di nuovo dalla lingua italiana, "un semplice sguardo ai contenuti di queste colonne fa venire molti dubbi sulla chiarezza dei criteri con cui si è proceduto a tali distinzioni: si tratta piuttosto di due elenchi in cui sembra regnare il caos più totale" (GISCEL); analogamente, secondo LEND "i blocchi di obiettivi sono distribuiti in due colonne secondo una logica non dichiarata, non certo trasparente, con contenuti aggregati senza alcun criterio e disomogenei all'interno delle due colonne". In campo scientifico, SCI-DD osserva: "Si nota che conoscenze e abilità non sono sempre in corrispondenza e che, se si prova a seguire lo sviluppo verticale di un argomento nei vari anni, spesso mancano dei passaggi o che alcuni obiettivi devono essere riformulati o aggiunti". Il giudizio di ANIAT è formulato in termini più diplomatici e preceduto da un riconoscimento della sostanziale validità dell'impostazione generale dei testi ministeriali: le tabelle "sono composte di due colonne nelle quali sono inseriti rispettivamente gli obiettivi in termini di conoscenza e quelli in termini di abilità. Il problema sta nel fatto che fra le une le altre non esiste alcuna corrispondenza, cosa che invece ci saremmo aspettati di trovare. Tutto evidentemente è voluto e, quindi, non si può parlare di errore, ma siamo quasi certi che s'ingenereranno delle confusioni d'interpretazione"; ma tale giudizio non è in sostanza meno severo, soprattutto se si considera che l'associazione propone una propria riscrittura integrale delle tabelle. Va segnalato, a proposito di chiarezza concettuale delle tabelle, che il presidente di "Clio 92" (storia), in una Postilla relativa a una nuova stesura degli obiettivi datata luglio 2003, riconosce che "Alcuni degli emendamenti sono dovuti al fatto che l'estensore (o il critico) si è accorto che la formulazione spesso non era coerente con la distinzione tra obiettivi relativi alle conoscenze e obiettivi relativi alle abilità e che altri erano ridondanti o mal formulati". Ma, aggiunge, "questo dimostra che la fretta con la quale è stata scritta la prima versione è stata cattiva consigliera".

In alcuni casi le riserve si estendono alla stessa strutturazione degli obiettivi per materie. LANDIS critica "la separazione della storia dalla geografia, tanto più incomprensibile in quanto nelle stesse "Indicazioni" si parla di "sistema ecologico" che presuppone una visione globale dei problemi". Altrove è messa in discussione la ripartizione degli obiettivi tra le materie e il loro coordinamento lungo gli anni. Commentando gli obiettivi di Scienze per la 2a e 3a elementare, AIF osserva: "Perché le "misure di lunghezza, peso, tempo", intese come abilità, sono elencate nelle conoscenze di scienze e le misure di lunghezze in matematica sono messe al IV-V anno? E come si confronta il diverso modo in cui le stesse cose vengono viste nei due ambiti? infatti non sembra sensato considerare che "usare uno strumento" di misura sia scienze ed "effettuare misure" sia matematica!"; più in generale, "non si intravede un approccio fenomenologico che parte dalla globalità dell'esperienza e conoscenza del bambino, ma una spezzettatura preventiva di tale esperienza/conoscenza in frammenti i cui diversi aspetti disciplinari (spesso distinti molto artificialmente) sono per di più disseminati senza logica

apparente in anni diversi per le diverse discipline".

Tutto questo è ancora poco in confronto alla sorpresa di fronte a cui si sono trovati gli esperti di ANIAT quando hanno scoperto che nella bozza di decreto attuativo delle Indicazioni per la scuola media la loro materia era scomparsa! Si veda l'Appendice al parere dell'associazione: "Nella scuola secondaria di primo grado dall'elenco delle discipline di studio scompare Tecnologia e informatica [...] La Tecnologia è accorpata alle Scienze e l'Informatica diventa patrimonio di tutte (?) le discipline. La Tecnologia è penalizzata con una quota oraria di 33 ore annuali". Che i principali esperti della disciplina scoprono tutto questo un mese dopo che sono stati interpellati e hanno formulato un dettagliato parere è un segno dei modi di procedere del ministero in una vicenda di questa importanza; sul punto si tornerà a conclusione di questa prefazione.

Ambizioni fuor di misura

Un altro ordine di critiche ricorrenti riguarda la formulazione di obiettivi non commisurati al livello degli studi e all'età dei ragazzi. In primo luogo si tratta del "Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione (6-14 anni)", in cui vengono formulati i traguardi proposti a quella che altri chiamerebbero "scuola di base", distinti in aspetti di "Identità ed autonomia", "Orientamento", "Convivenza civile", "Strumenti culturali". Un giudizio negativo sull'insieme è implicito in quel passo del documento di LEND che chiede "Un profilo educativo culturale e professionale dello studente dai 6 ai 14 anni che non sia rivolto ad un preadolescente già pienamente capace di esplicitare interrogativi che nascono da una profonda (e filosofica) conoscenza del mondo e di sistemi disciplinari ben definiti, ma ad un adolescente "vero" che si appresta a diventare un cittadino in un mondo di per sé mutevole che lo disorienta". Anche più esplicito il giudizio nel documento di ANISA (arte): "quando si enuncia tra le altre finalità "La possibilità del preadolescente di operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro, portando avanti lo sviluppo di un progetto di vita personale", sostanzialmente viene definito con troppo anticipo un percorso orientante in cui si ipotizzano scelte future di ruolo culturale e professionale prima dei quattordici anni". Venendo agli aspetti culturali, alcuni dei traguardi indicati costituiscono, a giudizio di AIF e ANISN, "un insieme di conoscenze/competenze a livello metacognitivo che considerate seriamente appaiono fuori della portata di un quattordicenne: "padroneggia concetti fondamentali della matematica", "riflette sui principi", "legge la realtà" (ancora oggi appassionato tema di dibattito sul piano filosofico ed epistemologico)".

Gli obiettivi troppo ambiziosi possono poi riguardare specifici contenuti disciplinari. Il programma di Storia, inteso alla maniera tradizionale come narrazione di "storia generale", è stato distribuito tra scuola elementare e media, facendolo cominciare dalla terza elementare, dopo aver dedicato parte del ciclo seconda-terza alla formazione dei concetti di base (tempo, memoria storica). Pertanto, nel corso della terza, si dovrebbe trattare la preistoria. Secondo il presidente di "Clio 92", "Ciò comporta che i bambini di 8 anni dovrebbero avere la padronanza della numerazione per 1000, dei numeri negativi per comprendere il sistema cronologico basato sulla nascita di Cristo, dovrebbero comprendere gli ambienti e i luoghi di qualche fase del paleolitico, dovrebbero saper comprendere le lunghissime durate". E come precisa LANDIS, "È la struttura del pensiero bambino che non può reggere questo salto di millenni nella totalità dello spazio terrestre, incomprensibile se si è appena finito di lavorare su semplici concetti di misurazione del tempo e su piccoli brani di memoria locale".

Quanto alle Scienze, viene da SCI-DD questa osservazione: "troppi argomenti sono stati scelti senza una preventiva riflessione psicopedagogica ed epistemologica. Si confondono spesso due piani: quello dell'apprendimento per definizioni operative e quello relativo alla comprensione di "leggi" che costituiscono le basi degli apprendimenti disciplinari. La comprensione di leggi e principi infatti richiede un livello di astrazione che non è mediamente posseduto da alunni della scuola media". L'osservazione è poi specificata a proposito degli obiettivi che prevedono che i ragazzi a questo livello giungano a padroneggiare il concetto di "accelerazione".

Infine, secondo ANISA "le tabelle degli obiettivi specifici di apprendimento relative ad Arte ed

Immagine elencano ed accomunano come "livelli essenziali di prestazione" una sterminata serie di conoscenze da acquisire, di abilità espressive, tecniche e tecnologiche da padroneggiare, di capacità di lettura dell'opera d'arte a più livelli".

Il "portfolio" dello studente

Se fin qui si è parlato di obiettivi e traguardi, i testi ministeriali sono ricchi di indicazioni e prescrizioni di metodo, tanto da spingere qualche associazione, come LANDIS, a chiedersi quali margini reali di autonomia didattica restino alle scuole e agli insegnanti.

L'innovazione forse più significativa è l'introduzione del Portfolio delle competenze individuali di ciascun alunno, diviso in una sezione di valutazione e in una di orientamento, contenente osservazioni e commenti, prove scolastiche e altri materiali prodotti dall'allievo; alla sua creazione dovrebbero contribuire docenti, famiglia e l'alunno stesso, con il coordinamento di un docente tutor. Il portfolio dovrebbe accompagnare lo studente lungo tutta la sua carriera scolastica, fino a che, a parere di chi scrive, dovrebbe assumere più propriamente la denominazione di "baule".

Invero, i documenti delle associazioni non parlano di questo problema di gestibilità materiale, ma investono altri aspetti relativi al significato che il portfolio può assumere, anche in relazione alle esperienze e proposte esistenti in ambito europeo. Secondo LEND, così come è concepito, "il Portfolio è in contraddizione con il concetto corrente in Europa, che prevede che siano gli allievi a gestire direttamente il Portfolio". Anche TESOL fa riferimento al Portfolio Europeo delle Lingue, che "potrebbe ragionevolmente entrare a far parte delle indicazioni per le lingue straniere", in implicita contrapposizione al documento prescritto nel testo ministeriale. Diversa la natura dei dubbi sollevati da AIC (chimica), che esprime anzi perplessità sulla partecipazione dell'alunno alla compilazione del Portfolio, e in sintesi conclude: "I docenti sono consapevoli dei rischi che tale documento può comportare (la non corretta gestione, il condizionamento della carriera scolastica, il rapporto con le famiglie)".

Ipotesi di "sopravvivenza"

Di fronte a questo insieme di difficoltà concettuali e pedagogiche, è significativo che alcuni autori dei testi qui raccolti finiscano per fare appello alla tradizionale inefficacia delle indicazioni ministeriali, confidando nella consolidata "arte di arrangiarsi" degli insegnanti. La segretaria di GISCEL conclude il suo intervento con queste parole: "C'è solo da confidare nel buon senso degli insegnanti, che sono abituati ormai da anni ad avere come punto di riferimento gli ottimi programmi per la scuola elementare del 1985". Il presidente di "Clio 92" si preoccupa di suggerire "come il diritto di interpretazione dei testi programmatici e l'autonomia scolastica possano permettere di gestire le "indicazioni" nel caso che diventassero cogenti".

3. Orientamenti culturali e ideali

Si può parlare di un impianto culturale o ideale complessivo sottostante alle indicazioni ministeriali? Probabilmente sarebbe eccessivo, e comunque i pareri delle associazioni, imperniati prevalentemente su un contributo disciplinare specifico, a volte tecnico, non affrontano sistematicamente la questione. Esistono però nei loro testi alcuni spunti e indizi sparsi, che convergono nell'accennare a una lettura in questo senso, almeno tendenziale.

Quello che manca

Da più parti si rileva, nel linguaggio stesso dei documenti, una discontinuità rispetto alle elaborazioni didattiche e alle esperienze più avanzate condotte nella scuola negli ultimi anni. Il rilievo è in evidenza nel documento LEND: "L'assenza di termini quali continuità, curriculum, insegnamento modulare, differenziazione, integrazione non è solo un evidente fenomeno linguistico ma rappresenta un esplicito rifiuto delle "esperienze pregresse" e risponde ad una precisa scelta di connotazione dell'impianto "programmatico"". Va nella stessa direzione l'assenza di riferimenti all'educazione

linguistica come quadro complessivo in cui si collochino gli insegnamenti della lingua italiana e delle lingue straniere, rilevata nello stesso testo e in quello della segretaria GISCEL.

I termini ora citati possono apparire politicamente compromessi, in quanto legati a una stagione di impegni e generose utopie "progressiste", e questo potrebbe spiegare la loro espunzione. Più difficile spiegare l'assenza di riferimenti meno connotati ma di forte spessore culturale, come quelli che, sempre in materia linguistica, vengono dalle istituzioni europee, ricordati in particolare da TESOL: "Nei documenti della Riforma, in particolare nelle indicazioni sull'insegnamento della lingua inglese, sarebbe opportuno inserire un riferimento specifico al Quadro di Riferimento Europeo delle Lingue Moderne (1996, 1998, 2001), ovvero il testo elaborato dal Consiglio d'Europa sull'insegnamento delle lingue straniere".

Il rifiuto delle esperienze e riflessioni recenti pare configurarsi non tanto come un "superamento" in nome di quella visione aziendalistica della scuola denunciata da molti, quanto piuttosto come un ritorno a un supposto buon tempo antico, alla scuola di mezzo secolo fa. Questo almeno appare nei rilievi di alcune associazioni. La segretaria di GISCEL critica la mentalità grammaticalista presente negli obiettivi di Italiano (mentalità che è cosa diversa dal riconoscere lo spazio della riflessione sulla lingua, che nessuno contesta): "più che la comunicazione interessano alcuni fatti grammaticali che i "fanciulli" dovrebbero imparare a riconoscere ed etichettare da subito", come appare anche da "una lunga lista di "abilità grammaticali" terminologicamente inedite, ma ampiamente coincidenti con gli esercizi di cui abbondano da sempre i libri scolastici di grammatica". Quanto alla Storia, il segretario di "Clio 92" denuncia l'impostazione degli obiettivi imperniati su "fatti, personaggi, eventi ed istituzioni", cioè su una storia politico-istituzionale, nonché eurocentrica, e a struttura cronologico-lineare, per concludere: "Si tratta di un arretramento verso l'impostazione tradizionale, rispetto sia ai programmi del 1985 per la scuola elementare, che erano molto innovativi, sia a quelli del 1979 per la scuola media che non assegnavano liste di conoscenze, ma solo periodizzazioni".

Un'altra carenza rilevata da più parti riguarda le nuove esigenze educative poste dal carattere multietnico che assume sempre più la nostra società, dalla mondializzazione, dall'attenzione ai diritti delle minoranze. Di queste cose si potrebbe occupare, nella struttura delle Indicazioni, la "Educazione alla convivenza civile", che a giudizio di LANDIS però "ritorna molto sui già confusi, ed incerti, passi dell'Educazione civica e non comprende le prospettive interculturale, alla pace, allo sviluppo e alle pari opportunità", mentre "l'accento alla mondialità nel "Profilo" appare sfuggente ed incongruo con tutto il resto". E' significativo che la stessa esigenza sia posta dalle associazioni scientifiche, che chiedono che nel "Profilo" educativo terminale del ciclo sia posto il traguardo "[il ragazzo] E' consapevole del processo di accelerazione e ampliamento delle interazioni fra individui provenienti da civiltà diverse, e della necessità di mutua comprensione e reciproca accettazione". Sul piano dell'educazione linguistica, poi, la segretaria di GISCEL denuncia che "si è ben lontani dal sottolineare che, in una scuola che vede ormai la presenza di un numero molto alto di alunni provenienti da famiglie di immigrati, lo stesso italiano è sempre più una lingua di contatto".

Sempre a proposito della "Educazione alla convivenza civile", ANISA rileva che "Nella sezione Educazione alla Cittadinanza manca un riferimento specifico e una sottolineatura chiara all'educazione alla tutela, protezione e difesa del patrimonio artistico e naturale. C'è solo un generico obiettivo "Relazione tra problematiche ambientali e patrimonio artistico".

Quello che forse è di troppo

Certi aspetti dei documenti ministeriali possono risentire di un'ispirazione che alcune associazioni sembrano non condividere, pur non scendendo direttamente su un terreno ideologico. Così LANDIS obietta alla "insistita e semplificata valorizzazione del ruolo della famiglia nella costruzione di una scuola rinnovata", ricordando come spesso i genitori, ancorati al ricordo della propria esperienza scolastica, siano portatori di una visione conservatrice in campo pedagogico, mentre "la scuola deve essere considerata come produttrice, e non solo trasmittitrice, di cultura". Sono probabilmente

analoghe le preoccupazioni che sottostanno al passo del documento LEND che chiede "Più chiarezza sul ruolo assegnato alle famiglie (citato spessissimo in tutti i documenti!) nelle varie fasi del percorso educativo".

Un altro punto che coinvolge orientamenti ideali riguarda la questione, oggi tanto dibattuta, delle "radici" della nostra civiltà. A questo proposito LANDIS, dopo aver ricordato che "Le "Indicazioni" esprimono l'esigenza di dare "consapevolezza, sia pure in modo introduttivo, delle radici storico-giuridiche, linguistico-letterarie e artistiche che ci legano al mondo classico e giudaico-cristiano, e dell'identità spirituale e materiale dell'Italia e dell'Europa", obietta: "ci sono radici germaniche, ad esempio, nella nostra civiltà, e radici arabe, quanto a culture ed etnie e, più recentemente, sono attecchite anche radici culturali di origine angloamericana; ci sono radici medioevali ed illuministiche, per quanto riguarda le istituzioni ed i modi della convivenza civile"; più avanti ricorda come "la storia dei diritti umani", valore fondante della civiltà europea, non si radichi nell'antichità classica o giudaico-cristiana né nel Medioevo, ma in epoche più recenti. In altra parte dello stesso documento si trova la critica, a "i richiami ad obiettivi di alto spessore teoretico-metafisico fin dalla Scuola primaria (la distinzione tra "bene e male", le domande sull'Universo, sui fondamenti dei grandi valori estetici, morali, religiosi) che appaiono inadatti ad un insegnamento non predicativo, ma che tenga conto delle specifiche potenzialità delle età considerate. Si rischia, cioè, contro la finalità espressa di far costruire ai bambini ed ai ragazzi una consapevolezza autonoma, di indurli ad accettare acriticamente, e quindi spesso in maniera pericolosamente distorta, i risultati apodittici di un pensiero adulto". Non credo sia eccessivo leggere nel testo il dubbio (seppur non espresso in questi termini) che i documenti ministeriali risentano di proprie specifiche "radici" culturali e religiose di orientamento conservatore.

A proposito di possibili approcci apodittici, è significativo che una perplessità analoga affiori nel documento delle tre associazioni scientifiche (AIF, ANISN, SCI-DD) quando commentano un obiettivo enunciato nel Profilo, "legge quotidiani e ascolta telegiornali", con l'osservazione che "appare quasi una svista l'inserimento solamente dell'attività di lettura ed ascolto e non di discussione con confronto di opinioni ed interpretazioni".

A proposito di eventuali remore di tipo cattolico-fondamentalista, ANISN osserva che fra gli obiettivi della scuola elementare non compare nessun cenno all'evoluzione delle specie; da un lato riconosce che l'argomento non è facile da affrontare a quel livello di età, ma dall'altro non esita ad affermare che "la sua assenza crea sospetti"; d'altra parte "è quasi impossibile non affrontare il discorso con i bambini che attraverso i vari mezzi di comunicazione comunque vengono informati".

Un'altra accusa di arretratezza culturale viene dalle due associazioni che si occupano di storia e riguarda l'idea di proporre "i personaggi come elemento di suggestione: "focalizzare l'attenzione su personaggi e sul loro agire in un certo tempo e nel contesto di una determinata società"". (Clio '92). Il commento di LANDIS è che "Sembra un inopinato ritorno a decenni fa la proposizione di "esempi illustri" per rafforzare la potenzialità formatrice della storia". Una prospettiva opposta è presentata con decisione: si tratta di formare "la consapevolezza che, oggi come ieri, la storia è una serie di vicende collettive, in cui tutti i soggetti, in qualunque collocazione, hanno un ruolo, e che il valore delle loro scelte, nel campo di possibilità dato, decide la sorte del vivere civile".

Dulcis in fundo: ANIAT ci ricorda che "fra le conoscenze del primo biennio [della scuola media] sono stati inseriti i "principi di economia domestica"", punto che l'associazione giudica "sbagliato, anzi doppiamente sbagliato". In primo luogo perché "solo una persona che non sa nulla dell'evoluzione della disciplina e degli insegnanti, può compiere un errore simile. Una vera provocazione a cui i docenti non possono non reagire"; poi per ragioni più intrinsecamente disciplinari; infine perché c'è "un ulteriore errore di carattere politico, in quanto si ripropone una superata visione della donna intesa sempre e comunque come casalinga".

4. Questioni di struttura e di contesto

Chiamo "di struttura" le questioni che non riguardano direttamente obiettivi di apprendimento e relative raccomandazioni o prescrizioni di metodo, ma le cornici più generali del progetto di riforma: ordinamenti, organizzazione del lavoro e simili. Queste non sono trattate nei documenti sottoposti alle associazioni, per cui nei loro pareri si trovano in proposito solo accenni occasionali, meritevoli tuttavia di qualche attenzione.

LANDIS, ad esempio, "giudica negativamente la discontinuità fra il primo ed il secondo ciclo (scuola primaria e scuola secondaria di primo grado), che trascura, fra l'altro, le interessantissime esperienze sviluppate dai "progetti Continuità" e dagli "Istituti comprensivi"". Si esprime anche contro la netta separazione tra "sistema dei licei" e "sistema dell'istruzione e della formazione professionale" con queste parole: "Si solleva con grande preoccupazione la questione dell'obbligo che, distinto nei due canali previsti, allontanerebbe dalla scuola proprio quella cospicua massa di studenti che più avrebbero bisogno di acquisire, al massimo grado di possibilità, saperi, competenze, consapevolezza dei diritti e dei doveri di una cittadinanza attiva". Simile la preoccupazione di LEND: "C'è separatezza tra i due sistemi di formazione, anche se si dichiara che verranno approntati strumenti per agevolare i passaggi da un canale all'altro". Ancora LEND critica l'istituzione dell'"insegnante prevalente" nella scuola elementare: "un modello che valorizza l'individualismo e l'autoreferenzialità e nega la dimensione collettiva sia del lavoro dell'insegnante, sia di capacità di interazione che devono venire acquisite dagli allievi".

Altra fonte di preoccupazioni è la prevista forte riduzione degli orari complessivi di insegnamento, a cui dovrà conseguire una restrizione dello spazio concesso a ciascuna materia; LANDIS ne parla come della "contraddizione fra una massa di indicazioni di processo molto ricca ed articolata e il restringimento della durata annuale delle quote orarie di lezione, in generale e per le singole discipline"; anche ANISA chiede "una definizione più precisa dei quadri orari in cui i piani di studio andranno a collocarsi": vista la riduzione del monte ore annuo, "solo da una griglia oraria più dettagliata risulterà la possibilità concreta di misurarsi realisticamente con i livelli essenziali cui si riferiscono le tabelle degli obiettivi specifici di rendimento".

Ci sono poi questioni che si potrebbero definire "di contesto": quelle che non sono incluse nel progetto di riforma, ma, pur nascendo da altri aspetti della politica scolastica, vengono tuttavia a influire sulle condizioni di attuazione della riforma. Ad esempio AIC afferma che "Per rendere operativo quanto scritto nelle Indicazioni nazionali sarebbe stato necessario prendere per tempo le seguenti misure: formazione del personale, incremento nelle assunzioni del personale docente, numero adeguato di docenti di sostegno per eventuali bambini svantaggiati, adeguamento delle strutture laboratoriali e edilizie".

Un punto che desta preoccupazioni diffuse è la generalizzazione dell'orario di cattedra a 18 ore settimanali conseguente all'applicazione di disposizioni della legge finanziaria 2002 (è appena il caso di ricordare, a eventuali lettori meno informati, che l'orario di cattedra rappresenta solo una parte dell'orario di lavoro degli insegnanti!); essa si può ottenere solo al prezzo di spericolati accorpamenti e/o spezzettamenti di insegnamenti e classi, ed è stata già denunciata in un documento del Forum del settembre scorso, sottoscritto da dodici associazioni. Nei documenti qui raccolti vi accennano TESOL e LANDIS: la prima associazione rileva come per effetto di tali provvedimenti "siano disattesi principi pedagogici prioritari quali la centralità della figura del discente, ignorando la funzione della continuità didattica nel processo educativo. Un esempio in tal senso è la proposta di destrutturazione delle cattedre di Lingua e civiltà Inglese nel Liceo Scientifico"; la seconda sostiene che "Nessun piano formativo, anche il più oculato e soddisfacente, può avere successo con l'avvicinarsi nella stessa classe di più insegnanti nelle stesse materie ad ogni anno di corso", conseguenza inevitabile di una rigida applicazione del principio delle 18 ore di cattedra.

Connessa alla questione dell'orario di cattedra è la necessità, richiamata ancora da LANDIS, "di prevedere, per gli insegnanti stessi, spazi di confronto, di scambio, di messa a punto di didattiche che le Indicazioni definiscono rapidamente "ad ologramma", di progettazione e verifiche di esperienze, di piani di studio personalizzati, di incontri con esperti, al di fuori delle scansioni rigide previste".

Diffusa infine la richiesta di iniziative organiche di formazione iniziale e continua degli insegnanti, che abbiamo già visto in testa alle condizioni enunciate da AIC, e si trova espressamente citata nei documenti di LANDIS e delle tre associazioni scientifiche AIF - ANISN - SCI-DD.

5. Una questione di metodo

Sottesa a tutte le osservazioni critiche precedenti c'è una questione di metodo: chi ha proceduto alla stesura delle Indicazioni, come, in quali tempi, con quali consultazioni? Il fatto che alla fine le associazioni disciplinari siano state comunque consultate è motivo di soddisfazione per ANIAT: la lettera del suo presidente che trasmette al ministro il parere dell'associazione si apre con un plauso e dichiara che il gruppo di lavoro che ha redatto le osservazioni "concorda su quanto codesto Ministero sta facendo per migliorare la scuola italiana". Le lettere di trasmissione dei pareri di AIF e ANISN sottolineano invece che le loro osservazioni "non possono che essere schematiche vista l'urgenza da Lei evidenziata ed il tempo concesso a cavallo delle festività pasquali". Vi si può leggere una non tanto velata rimostranza: ci avete interpellato all'ultimo momento, per pura formalità.

Il documento di AIC, che si sofferma sulla cosiddetta "sperimentazione" che ha messo in opera le Indicazioni in un certo numero di scuole elementari prima che fossero giuridicamente in vigore, sostiene che "Prima che la sperimentazione fosse avviata, il MIUR avrebbe dovuto instaurare un dibattito nella scuola, sentire il parere dei soggetti interessati incluso quello delle Associazioni disciplinari". E questa affermazione corrisponde certamente a un sentire diffuso nelle nostre associazioni e in genere nel mondo della scuola.

La segretaria di GISCEL fa un esplicito e polemico riferimento alle procedure seguite al termine della scorsa legislatura nel tentativo di dare attuazione alla riforma denominata "riordino dei cicli": "Mi riferisco in particolare alle Indicazioni curricolari per la scuola di base formulate dalla "Commissione per il riordino dei cicli" nominata dal Ministro De Mauro, chiamando a farne parte esperti e operatori scolastici, rappresentanti di associazioni e dei genitori, ecc. e che era riuscita, seppure con tutte le mediazioni del caso (tenuto conto della sua composizione ampia e non di parte) a formulare un testo perfettibile, sì, ma non così grottesco". Invece (e qui do la parola al presidente di "Clio 92") "Nel caso delle "indicazioni", non sappiamo quali siano stati gli esperti, non sappiamo quali riferimenti epistemologici abbiano utilizzato, non sappiamo quali pratiche e prodotti didattici abbiano avuto presenti, non sappiamo che teorie psicologiche abbiano preso a riferimento".

Le opzioni politiche e ideali precedono la formulazione di curricoli, o piani di studio o comunque li si voglia chiamare, e non spetta agli esperti, in quanto tali, modificarle. Ma una maggiore trasparenza di procedure e consultazioni avrebbe risparmiato al ministro e ai suoi anonimi collaboratori un buon numero di scivoloni sul piano della chiarezza didattica e della correttezza scientifica, ampiamente documentati nelle pagine che seguono. Si può sperare che in futuro le cose vadano diversamente? E' questo il senso che intendiamo dare alla pubblicazione di questa raccolta di documenti.

LA LETTERA DEL MINISTRO

Il Ministro dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca
Roma, 4 Aprile 2003
Gentile Professore,

con vera soddisfazione Le confermo che il 12 Marzo u.s. il Senato della Repubblica ha definitivamente approvato la legge con il quale il Governo è delegato a definire "le norme generali sull'istruzione e i livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale" .

Si apre ora la fase, altrettanto significativa e delicata, in cui il mio Ministero - di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, con il Ministro della funzione pubblica, con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, sentita la Conferenza unificata Stato-Regioni e previo parere delle competenti Commissioni di Camera e Senato - è tenuto ad adottare i decreti legislativi in vista della attuazione della legge di riforma e della definizione dei contenuti dei nuovi piani di studio.

In vista di tali importanti adempimenti, è mia intenzione proseguire in quel percorso di coinvolgimento e di ascolto di quanti sono a vario titolo interessati al processo di rinnovamento della nostra scuola. Un metodo questo che - sin dall'inizio del mio mandato - ho scelto come principio del mio impegno e della mia azione.

A tale scopo, sottopongo alla Sua cortese attenzione l'ultima stesura - frutto di alcuni recenti Seminari - dei documenti di lavoro riguardanti la Scuola dell'Infanzia e quella del Primo Ciclo di Istruzione. Si tratta più precisamente:

- * del "Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di Istruzione (6-14 anni)";
- * delle "Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia";
- * delle "Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria";
- * delle "Indicazioni Nazionali per la Scuola Secondaria di Primo Grado".

L'oggettiva urgenza dei compiti, che nella situazione presente sono di fronte al mio Ministero, mi inducono a chiederLe di farmi pervenire al più presto - e comunque non oltre il prossimo 30 aprile - il contributo della libera valutazione e delle eventuali osservazioni dell'organismo da Lei rappresentato. Esse costituiranno un utile momento di riflessione ai fini del successivo iter istituzionale per il perfezionamento dei provvedimenti normativi di attuazione della Delega.

Fiduciosa nella Sua collaborazione, La ringrazio sin d'ora e Le porgo i miei più cordiali saluti.

Letizia Moratti

ITALIANO

GISCEL - Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica, costituito nell'ambito della Società di Linguistica Italiana

L'educazione linguistica tra tabelle di obiettivi e piani di studio personalizzati
di Cristina Lavinio

Il GISCEL, associazione che ha in atto col ministero dell'istruzione un Protocollo d'intesa per attività di ricerca e formazione didattica, non è stato richiesto della formulazione di un parere. In assenza di un documento ufficiale riproduciamo, per gentile concessione, un articolo della Segretaria nazionale dell'associazione, comparso su "Università e scuola" a. VII, n.2/R, 2002. L'articolo, scritto in un momento in cui le Indicazioni per la scuola media non erano ancora disponibili, riguarda la sola scuola elementare.

Se non ci fosse da essere molto, ma molto, preoccupati per le sorti della nostra scuola, potremmo persino trovare divertente leggere le Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria. E sarebbe facile, a partire da questa lettura, estrapolarne una lista molto lunga di citazioni, sì da costituire un enorme stupidario, sintomo di confusione (ad essere generosi) o di conoscenza superficiale, solo orecchiata, di discipline per le quali si individuano gli "obiettivi specifici di apprendimento" da tenere presenti "per mantenere l'unità del sistema educativo nazionale di istruzione e formazione". Si tratta di obiettivi prescrittivi o vincolanti, più volte ribaditi come tali benché, qua e là, con qualche attenuazione contraddittoria.

Ma andiamo con ordine, riservandoci di citare in seguito qualcuna delle perle più evidenti², che sono solo il corollario di un disegno i cui presupposti generali sono ben più gravi e che rischia, come da più parti si è denunciato, di riportare indietro di almeno cinquant'anni la scuola italiana. Consideriamo qui il profilo dell'educazione linguistica emergente soprattutto dalle suddette indicazioni per la scuola primaria che, corredate dalle relative raccomandazioni³, accompagnano in allegato il D.M. n. 100 del 18.9.2002, cioè il Decreto di attuazione del Progetto Nazionale di Sperimentazione⁴.

1. Presentazione discorsiva e disposizione tabellare degli obiettivi

Le "indicazioni" per la scuola primaria sono aperte da una corposa e pomposa parte discorsiva in cui vengono espone innanzitutto le ragioni "culturali", "gnoseologiche ed epistemologiche", "etiche" e "psicologiche" che inducono a chiamare "primaria" la vecchia scuola elementare; si passa quindi agli obiettivi generali del processo formativo e agli obiettivi specifici (ma nazionali) di apprendimento. Questi ultimi si pongono/impongono come il punto di riferimento comune per la confezione dei "piani di studio personalizzati", che dovrebbero essere invece a carico delle generiche, se non misteriose, "determinazioni professionali delle istituzioni scolastiche" oltre che, ovviamente, dei singoli docenti. Dopo un paragrafo dedicato al "Portfolio delle competenze individuali dell'alunno" e un accenno a "vincoli e risorse", si presentano in tabelle di due colonne, disciplina per disciplina⁵, gli obiettivi specifici di apprendimento che, non ci vuole molto a capirlo, costituiscono la preoccupazione principale del documento⁶. Sono differenziati, inoltre, tenendo conto di tre tappe distinte entro cui conseguirli: il primo anno, il secondo e terzo (primo biennio), il quarto e quinto (secondo biennio) della Scuola Primaria.

Gli obiettivi specifici della colonna a sinistra delle tabelle sarebbero, come ricaviamo anche dalle "raccomandazioni", relativi al 'sapere', cioè alle conoscenze irrinunciabili, quelli della colonna a destra relativi al 'saper fare', cioè alle abilità.

Ma un semplice sguardo ai contenuti di queste colonne fa venire molti dubbi sulla chiarezza dei criteri

con cui si è proceduto a tali distinzioni: si tratta piuttosto di due elenchi in cui sembra regnare il caos più totale. E' come se fossero nati dal rimescolamento fortuito di schegge impazzite prelevate (quando non si tratta di pesanti aggiunte 'inedite') da precedenti documenti provvisti di ben maggiore senso e coerenza. Mi riferisco in particolare alle Indicazioni curricolari per la scuola di base formulate dalla "Commissione per il riordino dei cicli" nominata dal Ministro De Mauro, chiamando a farne parte esperti e operatori scolastici, rappresentanti di associazioni e dei genitori, ecc. e che era riuscita, seppure con tutte le mediazioni del caso (tenuto conto della sua composizione ampia e non di parte) a formulare un testo perfettibile, sì, ma non così grottesco. Di quella Commissione facevano parte - ed è opportuno ricordarlo - anche i vari Bertagna che possono essere considerati i corresponsabili primi di questa (contro) riforma morattiana, che a parole ha azzerato tutto il lavoro precedente, tranne che ripescarne frammenti più o meno estesi qua e là, calandoli in un contesto in cui perdono, se non tutto, moltissimo del loro senso originario.

Il disorientamento che si prova nel guardare alle due tabelle, dove ci aspetteremmo di trovare veramente (dato che ciò è dichiarato) da una parte conoscenze, dall'altra abilità, trova una qualche spiegazione nel fatto che, come scopriamo leggendo le "raccomandazioni", le abilità vengono concepite in maniera inconsueta: non sarebbero che "il sapere che accompagna il fare qualcosa con perizia". Le abilità sono esse stesse, dunque, un sapere. Si riferiscono - leggiamo - al saper fare: non solo al fare, ma "al sapere le ragioni e le procedure di questo fare": definizione stramba e strabica che, per esempio, indurrebbe a pensare che per saper andare in bicicletta (un saper fare, sino a prova contraria) occorra sapere tutto sull'equilibrio e su come è fatta una bicicletta. Oppure che, nell'uso di una lingua, non esistano abilità orali prima di sapere come funziona la comunicazione orale, quali sono gli elementi che la caratterizzano. Sarà forse perciò che la prima conoscenza in assoluto ad essere inventariata per la prima classe è la "comunicazione orale". Ma sbaglia chi potrebbe aspettarsi, a questo punto, cose come destinatario, contesto ecc. Citando più estesamente questo obiettivo, leggiamo invece "Comunicazione orale: concordanze (genere, numero), tratti prosodici (pausa, durata, accento, intonazione); la frase e la sua funzione in contesti comunicativi (affermativa, negativa, interrogativa, esclamativa)", in un guazzabuglio in cui, a ben vedere, più che la comunicazione interessano alcuni fatti grammaticali che i "fanciulli"⁷ dovrebbero imparare a riconoscere ed etichettare⁸ da subito. E in attesa che le quattro abilità (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) emergano più decisamente nel secondo biennio della primaria. Solo a quel punto, infatti, gli obiettivi saranno ripartiti e ascritti alle diverse abilità di base; seguite però da una lunga lista di "abilità grammaticali" terminologicamente inedite, ma ampiamente coincidenti con gli esercizi di cui abbondano da sempre i libri scolastici di grammatica.

2. Dai piani di studio al Profilo

Ma facciamo ancora uno sforzo per scovare la logica che presiede alla definizione degli obiettivi specifici di apprendimento. Ci si avverte "che l'ordine epistemologico di presentazione delle conoscenze e delle abilità [...] non va confuso con il loro ordine di svolgimento psicologico e didattico con gli allievi". Dunque ci sarebbe un "ordine epistemologico" (benché, come si è già intravisto, tale epistemologia sia poco rigorosa nella sua fondatezza teorica), valido "solo per i docenti" e teso a disegnare "una mappa culturale, semantica e sintattica", da padroneggiare nei dettagli e tradurre in azione didattica. Dove? Lungo il curriculum, si potrebbe dire. No, è meglio evitare la natura intimamente eversiva della Programmazione curricolare così come dei Programmi, dato che essi inducivano, nel trasferimento dal 'nazionale' al 'locale', ad essere "trasgressivi", "disobbedendo" (sic!)⁹ alle loro indicazioni¹⁰. Si passa invece ai piani di studio personalizzati che, anno per anno, dovrebbero portare lo studente, alla fine del primo ciclo, e cioè a 14 anni, a condividere i tratti essenziali del Profilo educativo, culturale e professionale¹¹ stabilito dal Ministero.

In questo Profilo troviamo peraltro - è onesto dirlo - delle cose piuttosto sensate, almeno quanto alle

abilità linguistiche elencate sotto il titolo di "strumenti culturali per leggere e governare l'esperienza" (anche se collocate dopo le abilità che confluiscono nelle competenze utili a "svolgere funzioni di giuria ed arbitraggio nelle discipline sportive di base"). Ma sarebbe stato altrettanto onesto dichiarare che si tratta di una messe di obiettivi saccheggianti a piene mani dalle "indicazioni curricolari" formulate dalla Commissione demauriana. Solo che, anche qui, lo zampino dell'attuale temperie ha lasciato il segno, precisando ed evidenziando in due belle parentesi centrali che si tratta di dare rilievo soprattutto alle vecchie "analisi grammaticale" e "analisi logica", senza rendersi conto che esse sono lontane dall'essere state espunte dalla scuola e dai libri di testo¹² e che andrebbero invece ricondotte a maggiore sensatezza, come suggerivano implicitamente i programmi per la scuola elementare del 1985, assorbendole nell'ambito delle 'riflessioni sulla lingua'.

Del resto, affermare, come si è sempre fatto negli ultimi decenni, che nello sviluppo linguistico il saper fare viene prima del sapere metalinguistico, non ha mai significato espungere la grammatica. Non a caso, nello stesso documento di sintesi dei lavori della Commissione suddetta, dopo avere dichiarato la preminenza, più che opportuna con bambini dai 6 ai 10 anni, dell'educazione agli usi della lingua, inclusi quelli creativi e letterari (e dunque educazione al parlato e all'ascolto, al leggere e allo scrivere), si dava poi ampio spazio a una riflessione sulla lingua tesa a "costruire la capacità di guardare alla lingua come a un oggetto degno di attenzione e analisi; costruire una mentalità problematica e un atteggiamento scientifico nell'analisi di fenomeni linguistici e testuali; dare consapevolezza delle principali funzioni e strutture della lingua; contribuire allo sviluppo delle abilità linguistiche nei loro aspetti più complessi e consapevoli ecc.". Dentro queste affermazioni, che venivano supportate da obiettivi di apprendimento (ma da conseguire tra il terzo e il quinto anno) come "conoscere le parti del discorso, modi e tempi verbali; essere consapevoli della centralità del verbo nelle frasi e saper distinguere predicati che esprimono la caratteristica di un soggetto e predicati che mettono in relazione il soggetto con altri elementi ecc.", c'era già moltissima grammatica, ma da fare e costruire a scuola in modo ragionevole¹³ e tenendo conto delle capacità cognitive dei bambini. E' sconcertante vedere che cosa questo progetto è diventato oggi nei documenti ministeriali, che con la loro confusione sembrano rispecchiare e alimentare la confusione in cui si trova l'intero mondo della scuola.

3. L'educazione linguistica mortificata

Certo, si dirà, l'educazione linguistica così come è stata definita in decenni di riflessione teorica, ricerca-didattica e di dibattito, recepita nelle sue linee portanti in testi ufficiali e istituzionali come i Programmi della scuola media del 1979, quelli della scuola elementare del 1985, più tardi nei programmi Brocca ecc., con tutta la sua trasversalità e centralità, difficilmente può essere liquidata. Del resto, anche i documenti allegati al D.M. n.100, non fanno che ribadire l'importanza e centralità, se da subito leggiamo che la scuola primaria "promuove nei fanciulli e nelle fanciulle l'acquisizione di tutti i tipi di linguaggio"¹⁴. E continuiamo a trovare, ovviamente, obiettivi di educazione linguistica disseminati tra le varie discipline, sia quando si riferiscono, più o meno tangenzialmente, a linguaggi specifici (es.: i grafici, le carte fisiche e tematiche della geografia, da imparare a leggere; così, come le immagini, i gesti, i colori per "arte e immagine", i suoni per la musica, la videoscrittura per "tecnologia e informatica"), sia quando, soprattutto nella colonna delle abilità, troviamo una serie di indicazioni relative a cose che si devono fare passando per l'uso della lingua (i vari descrivere, ragionare ecc., molto frequenti soprattutto per scienze da una parte e matematica dall'altra), senza trascurare di inserire in qualche caso i riferimenti alle terminologie delle discipline (per esempio, tra le abilità indicate per la storia nel secondo biennio, troviamo "conoscere e usare termini specifici del linguaggio disciplinare"). Né manca ovviamente, la "lingua straniera", che si inserisce a pieno titolo entro un'educazione linguistica intesa come educazione alla gestione di più lingue e linguaggi. La presenza di una lingua diversa dall'italiano a partire dal primo anno della scuola primaria non è del resto una novità assoluta¹⁵, dato che era prevista già nel riordino dei cicli precedentemente programmato. Solo che qui essa

coincide sempre e solo con l'inglese (una delle tre i della propaganda berlusconiana sulla scuola), mentre sarebbe stato più sensato mantenere la possibilità di introdurre anche altre lingue europee in alternativa all'inglese.

Si afferma a un certo punto, nelle "Indicazioni", che dovrebbe essere privilegiata "ove possibile, la coltivazione dell'eventuale lingua madre che fosse diversa dall'italiano" (un residuo per l'attenzione alle lingue, anche extra-comunitarie, presente in documenti prodotti durante il Ministero De Mauro), ma la cosa non è affatto sviluppata e si è ben lontani dal sottolineare che, in una scuola che vede ormai la presenza di un numero molto alto di alunni provenienti da famiglie di immigrati, lo stesso italiano è sempre più una lingua di contatto. Considerarlo tale comporterebbe del resto minare alle basi le preoccupazioni più evidenti che hanno guidato la definizione dell'elenco degli obiettivi specifici di apprendimento.

Insomma, per quanto una lettura estesa degli allegati permetta di scoprire che contengono qua e là numerose aperture nelle direzioni più varie, è più che fondata l'impressione di un loro notevole e progressivo riduzionismo: l'educazione linguistica si riduce all'italiano (e all'inglese), l'italiano si riduce a obiettivi metalinguistici, teorizzati come sempre indispensabili anche per lo sviluppo delle abilità. E si tratta in fondo della riproposizione di forti preoccupazioni ortografiche e grammaticali, per quanto ammantate di una terminologia linguistica aggiornata, ma usata in modo confuso e improprio.

4. Obiettivi di italiano: tra distorsioni e sciocchezze

Resta ora lo spazio per fare solo qualche esempio. Nel primo anno, si indicano tra gli obiettivi della prima colonna (le conoscenze) "alcune convenzioni di scrittura: corrispondenza tra fonema e grafema, raddoppiamento consonantico, accento, parole tronche, elisione, troncamento, scansione in sillabe". Non è che l'ortografia rivestita di inesattezze, dato che, si può obiettare, non è detto che ci sia sempre una sistematica corrispondenza biunivoca tra fonema e grafema, come la formulazione potrebbe indurre a far pensare¹⁶. Anche se poi scopriamo che, per le classi seconda e terza, più esplicitamente, sono riprese le "convenzioni ortografiche (accento monosillabi, elisione, scansione nessi consonantici, uso della lettera "h", esclamazioni, sovrabbondanza di gruppi di grafemi...)". Tra le conoscenze da possedere alla fine della Scuola primaria compare la "punteggiatura", collocata, come accadeva un tempo nella peggiori grammaticchette scolastiche, in corrispondenza del "livello fonologico"¹⁷. Di punteggiatura si parla comunque anche per gli anni precedenti: per il primo anno sono citati i segni di punteggiatura 'forte', tra cui la virgola (!?); e per il primo biennio i "segni di punteggiatura debole"¹⁸ e del discorso diretto all'interno di una comunicazione orale (sic!) e di un testo scritto".

Analogamente, molto ci sarebbe da ridire su quelle antinomie che, per ben due volte (dunque non si tratta di un refuso) vengono citate al posto delle antonimie, laddove si elencano, tra le conoscenze da conseguire nel primo biennio, le "relazioni di connessione lessicale, polisemia, iper/iponimia, antinomia fra parole sulla base dei contesti" e, tra le conoscenze per il secondo biennio, le "relazioni di significato fra parole (sinonimia, iper/iponimia, antinomia, parafrasi), in rapporto alla varietà linguistica: lingua nazionale e dialetti, scritto e orale, informale e formale". Ammesso e non concesso che si tratti di conoscenze da fornire ai poveri "fanciulli", ci si aspetterebbe per lo meno che le relazioni di antonimia (cioè tra parole di significato contrario, come amico/nemico, caldo/freddo ecc.) non venissero confuse con le antinomie, cioè con le contraddizioni logiche. E troppo lungo sarebbe soffermarsi sulla farraginosità delle formulazioni suddette (per esempio, che differenza c'è tra la sinonimia e la parafrasi, se si citano ambedue come "relazioni di significato tra parole"?¹⁹).

Insomma, è inutile perdere tempo a commentare un insopportabile pasticcio di obiettivi minuti mescolati indistintamente ad altri pretenziosi²⁰ o ad altri che, più importanti e seri in sé, sono lì come per caso, resi asfittici e impoveriti da quanto li circonda. C'è solo da confidare nel buon senso degli insegnanti, che sono abituati ormai da anni ad avere come punto di riferimento gli ottimi programmi per la scuola elementare del 1985 e che sono in genere, proprio nella scuola elementare,

particolarmente attenti a quella centralità dell'alunno che invece, in questi documenti ministeriali, pur essendo ancora sbandierata a parole, è completamente tradita.

LINGUE STRANIERE

LEND - Lingua e Nuova Didattica

Ordinamenti, struttura curricolare, obiettivi specifici di apprendimento delle lingue

Il LEND ha inviato come proprio parere al ministero un documento elaborato in precedenza come risposta a un questionario proposto dal Forum alle associazioni aderenti. In allegato, si aggiunge un utile Glossario che commenta i termini usati dagli estensori delle Indicazioni e relative Raccomandazioni.

Questioni di ordinamento

Aspetti strutturali della sperimentazione nelle elementari (organizzazione dell'insegnamento)

Cosa viene proposto

Nelle 75 pagine delle Raccomandazioni (orientative) vengono meticolosamente delineate svariate ipotesi di modelli organizzativi da attuare nelle singole istituzioni. Gli elementi caratterizzanti sono:

1. l'insegnante prevalente: un modello che valorizza l'individualismo e l'autoreferenzialità e nega la dimensione collettiva sia del lavoro dell'insegnante, sia di capacità di interazione che devono venire acquisite dagli allievi.

2. l'équipe pedagogica: la sua composizione risulta molto variegata (e vaga), chiaro invece il ruolo dominante dell'insegnante Tutor che svolge la parte fondamentale degli insegnamenti di base. Sembra quantomeno improprio l'uso del termine équipe riferito ad un contesto strutturato gerarchicamente nel quale vengono totalmente ignorati tutti gli equilibri relazionali ed organizzativi raggiunti con fatica in questi anni.

Si chiede di superare il concetto di classe intesa come "unità amministrativa primaria" senza proporre con chiarezza le nuove unità in cui si organizzano gli allievi.

Cosa chiediamo

* Un'organizzazione che si ispiri alle indicazioni del Libro Bianco europeo su Formazione e istruzione Insegnare e Apprendere. In queste si chiede che i sistemi di istruzione facciano apprendere a lavorare in team, a imparare a prendere decisioni, che l'istruzione parta comunque dall'allievo tenendo conto delle sue potenzialità. Da ciò scaturisce l'esigenza che si continui ad avere un team di insegnanti a base paritaria, ciascuno dei quali è più forte in una specifica area dei saperi.

* Un profilo educativo culturale e professionale dello studente dai 6 ai 14 anni che non sia rivolto ad un preadolescente già pienamente capace di esplicitare interrogativi che nascono da una profonda (e filosofica) conoscenza del mondo e di sistemi disciplinari ben definiti, ma ad un adolescente "vero" che si appresta a diventare un cittadino in un mondo di per sé mutevole che lo disorienta.

Aspetti strutturali della scuola secondaria di I grado

Cosa viene proposto

Una scuola

- dell'educazione integrale della persona
- che colloca nel mondo
- orientativa
- dell'identità
- della motivazione e del significato
- della prevenzione dei disagi e del recupero degli svantaggi
- della relazione educativa

Una scuola, insomma, centrata sull'individuo, che considera gli apprendimenti disciplinari in stretto rapporto con gli obiettivi formativi che vanno ordinati e finalizzati in modo da consentire di realizzare un profilo educativo, culturale e professionale personalizzato.

Peccato che poi il profilo si riduca ad elenchi di obiettivi "specifici di apprendimento" legati alle singole discipline, a cui si aggiungono "obiettivi specifici di apprendimento per l'educazione alla Convivenza civile" di cui non è chiaro il rapporto con i primi. Entrambi i blocchi di obiettivi sono distribuiti in due colonne secondo una logica non dichiarata, non certo trasparente, con contenuti aggregati senza alcun criterio e disomogenei all'interno delle due colonne.

Cosa chiediamo

- * Una scuola realmente centrata sull'individuo.
- * Profili di uscita degli allievi articolati per competenze che consentano di portare gli allievi a standard equivalenti pur nella differenziazione dei percorsi, anzi forse grazie alla differenziazione dei percorsi.
- * Indicazione di standard a livello nazionale

Rapporto fra istruzione secondaria e formazione professionale

Cosa viene proposto

- Un sistema (dichiarato) unitario di formazione e istruzione articolato in 8 indirizzi quadriennali o quinquennali (i licei classico, linguistico, scientifico, tecnologico, economico, umanistico, musicale, artistico) e numericamente non specificati indirizzi triennali o quadriennali di formazione professionale la cui competenza viene attribuita alle regioni. C'è separatezza tra i due sistemi di formazione, anche se si dichiara che verranno approntati strumenti per agevolare i passaggi da un canale all'altro.
- Un obbligo formativo fissato in 12 anni.

Cosa chiediamo

- * Obbligo formativo di 12 anni per tutti, con nucleo di formazione di base unitario per tutti gli indirizzi e strumenti per consentire realmente i passaggi.
- * Curricolo flessibile con materie opzionali e facoltative.

Questioni di struttura curricolare

Il significato dei "piani di studio personalizzati"

Ambiguità interpretativa dei termini: "piani di studio personalizzati" perché? Una possibile ipotesi interpretativa può essere riscontrata nel documento "Guida alla lettura", quando a proposito di Gruppo classe e Gruppi di Laboratorio si chiede alla scuola "di considerare l'elemento primario e costitutivo della nuova organizzazione della scuola le "persone" e, nel caso specifico i singoli allievi". C'è il rischio che gruppi così configurati (di livello, di compito ed elettivi) possano essere l'anticamera di percorsi scolastici precocemente "differenziati", ma c'è anche la possibilità che favoriscano la differenziazione dell'apprendimento e il recupero degli svantaggi.

In quali termini formulare obiettivi e prevedere verifiche

Cosa viene proposto

Obiettivi comportamentali, formulati in termini non sempre riconducibili a prestazioni.

Mancano indicazioni sugli strumenti di verifica, che invece erano stati indicati nel Progetto Brocca (per lingue senz'altro).

Cosa chiediamo

Obiettivi formulati in termini di competenze, con indicazione degli standard attesi.

Indicazione di possibili strumenti di verifica e criteri per la valutazione delle prestazioni degli studenti.

Praticabilità del portfolio dell'allievo

Cosa viene proposto

Il Portfolio individuale,

- articolato in due sezioni (una dedicata alla valutazione e l'altra all'orientamento)

- compilato dal docente tutor in collaborazione con i colleghi dei Laboratori che rischiano di venir considerati i suoi assistenti e aperto alla collaborazione dei genitori e degli stessi fanciulli

- contenente anche una collezione strutturata, selezionata, commentata/valutata di materiali particolarmente paradigmatici prodotti dallo studente - una collezione di cui non è chiaro a quale sezione appartenga.

Così concepito il Portfolio è in contraddizione con il concetto corrente in Europa, che prevede che siano gli allievi a gestire direttamente il Portfolio.

Cosa chiediamo

Strumenti valutativi e chiaramente finalizzati, ad esempio:

- il Portfolio come strumento di autovalutazione e di consapevolezza gestito dagli allievi

- certificazioni (articolate come le pagelle, o per singole acquisizioni) come strumento di valutazione degli apprendimenti disciplinari che siano riconducibili alle competenze poste ad obiettivo nelle singole classi e che specifichino anche a quale livello esse vengono padroneggiate nei diversi ambiti.

Più chiarezza sul ruolo assegnato alle famiglie (citato spessissimo in tutti i documenti!) nelle varie fasi del percorso educativo.

Autonomia didattica delle scuole e rapporto con le indicazioni nazionali e i poteri regionali

Cosa viene proposto

Il termine "prescrittività", che si ritrova nelle Indicazioni nazionali e nella Guida alla lettura, si riferisce al conseguimento dei livelli essenziali di prestazione a cui sono tenute tutte le scuole pubbliche della Repubblica (prescrittività degli obiettivi presenti nelle Indicazioni nazionali).

Cosa chiediamo

Che la prescrittività riguardi i livelli di competenza, e non l'acquisizione di singoli obiettivi disciplinari.

Altrimenti l'autonomia didattica resta apparente e la personalizzazione dei percorsi viene vanificata.

Valutazioni generali sulle Indicazioni nazionali già vigenti (elementari) o proposte (scuola media)

Cosa viene proposto

* L'abolizione dell'esame di licenza elementare.

* La promozione anche con debiti alla fine dell'anno, che però devono essere colmati nell'anno successivo, fatta salva la tolleranza per due debiti trascinati dall'anno precedente. Nuovi debiti non comportano la non promozione.

* Una duplice valutazione:

* la "valutazione esterna" operata dal Servizio Nazionale di Valutazione relativa agli elementi strutturali del sistema ed effettuata, alla fine del primo biennio di sperimentazione, anche sui livelli di padronanza mostrati dagli allievi, ha lo scopo di raccogliere elementi per informare il Paese e i decisori politici sullo stato complessivo del sistema;

* la "valutazione interna", che continua ad essere di esclusiva competenza dei docenti, oltre agli alunni riguarda ora anche gli elementi di sistema (compreso il grado di soddisfazione delle famiglie e del territorio).

Cosa chiediamo

Criteri di valutazione esterna ed interna trasparenti.

Strumenti di comunicazione delle valutazioni esterne che rendano conto delle competenze acquisite.

Si rileva inoltre

L'assenza di termini quali continuità, curriculum, insegnamento modulare, differenziazione, integrazione non è solo un evidente fenomeno linguistico ma rappresenta un esplicito rifiuto delle "esperienze pregresse" e risponde ad una precisa scelta di connotazione dell'impianto "programmatico".

Questioni di metodo

Uso delle competenze tecniche delle associazioni, responsabilità nella formulazione dei curricoli e forme di consultazione

Cosa viene proposto

Collaborazione su singoli aspetti, senza che si possa esprimersi sull'impianto complessivo.

Cosa chiediamo

Collaborazione alla definizione dell'impianto.

Gli obiettivi specifici di apprendimento dell'inglese e lingua seconda comunitaria nella scuola secondaria di 1° grado:

Manca un quadro complessivo e organico di Educazione linguistica. Il concetto di educazione linguistica sostituito con italiano, inglese e seconda lingua co- munitaria.

Del tutto assenti i concetti di plurilinguismo e pluriculturalismo.

In contrasto con la terminologia ipertecnica di taglio letterario adottata per l'italiano (tratti prosodici, relazioni di connessione lessicale, polisemia...), le indicazioni per l'inglese sono elementari e minimaliste.

Per l'inglese e la seconda lingua "comunitaria" l'articolazione rivela grande frammentarietà di approccio e aderenza a studi pubblicati negli anni settanta: si concentra solo sulle componenti grammaticali,

dimenticando quelle relative agli aspetti comunicativi.

Confusione terminologica tra abilità, competenze, contenuti, metodi. Formulazioni non scientifiche, confusione tra funzioni linguistiche, temi della comunicazione, attività e strategie di produzione, di ricezione, di interazione, tra contenuti e metodi; mancanza di gradualità.

Totalmente assenti i parametri desumibili dal Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, nonostante questo sia citato (impropriamente) nel Profilo culturale.

Mancano indicatori di livello delle competenze e non vengono precisate con quali prove ne può venire accertato il possesso.

Il monte ore dedicato all'insegnamento dell'inglese e della seconda lingua comunitaria: nella prima classe della primaria viene stabilita un'ora a settimana, nel primo e secondo biennio sono assegnate 2 ore settimanali obbligatorie, quindi un numero inferiore alle attuali.

Non appare la convinzione che l'insegnamento /apprendimento di più lingue è favorito dall'omogeneità di approccio teorico e metodologico, oltre che da pratiche glottodidattiche che consentano il trasferimento di abilità da una lingua all'altra.

Il linguaggio mostra grossolane imprecisioni.

Alcuni esempi:

- * Si parla di "grammatica e sintassi", come se la sintassi non fosse parte della grammatica.
- * Si introduce nel 2° biennio il registro linguistico, ma già nel primo biennio si propongono attività che richiedono di usare la lingua in relazione a situazioni comunicative diverse, che richiedono appunto diversi registri linguistici.
- * Si dice: "Descrivere azioni, eventi... e collocarli nel tempo". Si dovrebbe dire: narrare.
- * Si parla di strategie di controllo del processo di lettura, ma solo per riferirsi a pause, intonazioni (non alle fasi della lettura, alla conoscenza del tipo di testo, al lessico di riferimento...).
- * Se, come può apparire, le indicazioni intendono proporre l'insegnamento linguistico come sostanzialmente insegnamento della grammatica, non convince molto la scarsa padronanza dei termini specifici per questo campo.

Appendice

L'insegnamento delle lingue nella scuola della riforma: un glossario

Le Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria e Secondaria di 1° grado fanno spesso ricorso a una terminologia poco familiare ai docenti e che sembra allontanarsi intenzionalmente dalle parole chiave della didattica e della metodologia, accreditate anche nei documenti europei, dal Libro Bianco Insegnare e Apprendere - Verso la Società conoscitiva, al Portfolio Europeo delle Lingue, passando per Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Gli obiettivi specifici di apprendimento evidenziati nelle Indicazioni Nazionali vogliono indicare "i livelli essenziali di prestazione che le scuole pubbliche della Repubblica sono tenute in generale ad assicurare ai cittadini per mantenere l'unità del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, per impedire la frammentazione e la polarizzazione del sistema". Si presentano quindi con un carattere vincolante. Le Raccomandazioni "vogliono essere un suggerimento orientativo". La tabella degli obiettivi rischia, senza una lettura e una condivisione delle Raccomandazioni, di diventare una lista di riferimento vuota di significato pedagogico.

Consigliamo dunque di focalizzare l'attenzione su alcuni punti, elencati di seguito in ordine alfabetico, per consentire un facile reperimento degli argomenti proposti alla riflessione.

Abilità

* disciplinari - Le Indicazioni relative alla scuola primaria introducono il termine in questo contesto: "Al termine della classe prima, la scuola ha organizzato per lo studente attività educative e didattiche unitarie che hanno avuto lo scopo di aiutarlo a trasformare in competenze personali le seguenti conoscenze e abilità disciplinari". Sarebbe dunque che, disciplina per disciplina, nella progressiva declinazione degli obiettivi specifici, le abilità siano da individuare nella colonna di destra. Per la lingua inglese, troviamo formule del tipo "Presentarsi", "Rispondere a un saluto", che sembrano riferirsi piuttosto a funzioni, "Identificare colori", che allude a nozioni, peraltro abbinata con una attività, "abbinare colori". Nella didattica delle lingue, si intende con il termine di abilità l'insieme delle prestazioni legate agli usi ricettivi e produttivi della lingua. Alle tradizionali quattro abilità linguistiche (di ricezione: comprensione alla lettura e all'ascolto; di produzione: scrivere, parlare) il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue ha affiancato le abilità di interazione e di mediazione. Questa accezione del termine 'abilità' rimane, nel migliore dei casi, implicita nelle Indicazioni.

* metodologiche di indagine - Ci sembra di poter intendere qui le abilità metodologiche di indagine come componenti del 'saper apprendere'; resta da chiedersi perché non si faccia esplicito riferimento a uno dei quattro saperi ai quali si richiama continuamente il Quadro Europeo di Riferimento. Le Indicazioni parlano inoltre di "capacità di studio individuale": anche qui il riferimento alle abilità di studio, a un curriculum del saper apprendere, non è esplicitato.

* saper fare - Il Quadro Europeo di Riferimento presenta spesso il binomio "abilità e saper fare", sottolineandone la dipendenza più da capacità procedurali che da conoscenze dichiarative. A questo proposito, è apprezzabile il ruolo attribuito all'esperienza nelle Indicazioni. Nelle Raccomandazioni il collegamento tra abilità e saper fare diventa esplicito: "Le abilità sono la condizione e il prodotto della razionalità tecnica dell'uomo. Si riferiscono, quindi, al saper fare: non solo al fare, ma appunto anche al sapere le ragioni e le procedure di questo fare. In altre parole, anche al sapere perché operando in un certo modo e rispettando determinate procedure si ottengono certi risultati piuttosto di altri." Resta da chiedersi ancora una volta perché il riferimento ai quattro saperi non sia a fondamento dell'intero impianto concettuale e metodologico.

Acquisizione e apprendimento - Laddove il Quadro Europeo di Riferimento avverte sulla possibile diversa accezione dei due termini (acquisizione: capacità linguistiche come conseguenza di esposizione diretta a testi, di partecipazione a eventi comunicativi; apprendimento: capacità linguistiche come risultato di un processo pianificato in un contesto istituzionale), le Indicazioni usano entrambi i termini, in più occasioni e in differenti contesti, senza mai soffermarsi sul pericolo di eventuali confusioni terminologiche.

Ambiente di apprendimento - La Scuola Primaria è definita a pag. 2 come "ambiente educativo di apprendimento, nel quale ogni fanciullo trova le occasioni per maturare progressivamente le proprie capacità di autonomia, di azione diretta, di relazioni umane, di progettazione e verifica, di esplorazione, di riflessione logico-critica e di studio individuale". L'espressione "ambiente di apprendimento" indica solitamente gli spazi nei quali avviene l'apprendimento, il clima che caratterizza lo stesso, o ancora le strutture e i materiali didattici in quanto elementi qualificanti del processo di apprendimento. Il termine è da alcuni anni coniugato prevalentemente con gli aggettivi informatico e telematico, sorprende dunque il fatto che esso non appaia in questa accezione tecnica né nelle Indicazioni, né nelle Raccomandazioni, anche quando si parla di "elaboratore informatico".

Attività didattiche - La loro importanza viene messa in evidenza nelle Raccomandazioni, che ne parlano come di "attività motivanti che facilitino l'acquisizione e l'uso del lessico con una certa libertà di variazione all'interno di facili strutture fisse".

Attività comunicative. Sono citate nelle Raccomandazioni: "Le attività comunicative nei primi tre anni della Scuola Primaria riguardano, in particolare, la sfera della ricezione. La ricezione-ascolto è intesa

quale comprensione orale globale di un intervento articolato che si realizza utilizzando elementi paralinguistici, extralinguistici e prosodici. Il testo da far ascoltare viene scelto prestando attenzione all'età dell'allievo, alla sua realtà linguistica e culturale e alla sua capacità di attivare strategie differenziate.

La ricezione-lettura coinvolge l'allievo nella comprensione di testi molto semplici, in cui coglie nomi familiari e parole note (cartelli pubblicitari, cartoline, istruzioni accompagnate da supporto visivo, slogan pubblicitari).

Come per la ricezione-ascolto, anche in questo caso, l'alunno fa riferimento alle sue conoscenze extralinguistiche (figure, segnali, schemi) ed extratestuali (conoscenze legate all'episodio, alla storia, all'autore).

L'interazione-parlato, in forma molto elementare, offre a sua volta all'alunno l'opportunità di usare la lingua in contesti comunicativi significativi, in coppia o in gruppo (giochi linguistici, memorizzazioni, drammatizzazioni, dialoghi). "Occorre, sia pur nel rispetto dello stadio evolutivo dell'alunno, porre grande attenzione all'intonazione e alla pronuncia quali elementi rilevanti nel processo di comunicazione" (Raccomandazioni relative all'Inglese, classe prima e primo biennio, pag. 37). Occorre proseguire nella lettura delle Raccomandazioni, stavolta relative al secondo biennio, per scoprire finalmente un'improvvisa e isolata menzione delle "indicazioni del Consiglio d'Europa", proprio a proposito delle attività comunicative: "Pertanto la gamma di attività comunicative coinvolte si amplia e consente una scansione completa che rispecchia le indicazioni del Consiglio d'Europa. La produzione orale e scritta a questo livello parte sempre dall'imitazione di modelli dati e consente un reimpiego più consapevole di espressioni linguistiche apprese come automatismi nei tre anni precedenti" (pag. 37).

Resta comunque aperto l'interrogativo sul perché questo riferimento rimanga, appunto, isolato.

Autonomia come finalità educativa - Le Indicazioni sottolineano come compito della Scuola Primaria sia quello di fornire le occasioni per maturare progressivamente la capacità di autonomia. Non sembrano peraltro sufficientemente sviluppate, al proposito, le riflessioni attinenti le fasi di sviluppo cognitivo ed emotivo degli apprendenti, nella cornice delle quali il concetto di autonomia avrebbe potuto assumere maggiore evidenza e concretezza.

Autonomia delle istituzioni scolastiche - Nella scelta dei Piani di Studio Personalizzati e nell'organizzazione delle attività educative anche per Laboratori, l'autonomia delle istituzioni scolastiche assume un ruolo determinante nelle Indicazioni. Nelle Raccomandazioni si ritorna a ribadire il ruolo propositivo nel paragrafo relativo ai Piani di Studio Personalizzati. "Con i Piani di Studio Personalizzati, invece, almeno nei propositi, la strada dell'abbandono dell'uniformità delle prestazioni progettate a priori, già inaugurata con la stagione della Programmazione Curricolare, si dovrebbe completare in tutti i sensi, e rovesciarsi. Sul piano della professionalità, ai docenti è richiesto non più di transitare "dal generale culturale al particolare personale", ma di operare "dal particolare personale al generale culturale""(pag. 6).

Capacità - Le Raccomandazioni forniscono questa spiegazione del termine: "Per capacità si intende una potenzialità e una propensione dell'essere umano, nel nostro caso del fanciullo, a fare, pensare, agire in un certo modo. Riguarda ciò che una persona può fare, pensare e agire, senza per questo aver già trasformato questa sua possibilità (poter essere) in una sua realtà (essere)" (pag. 7). Si insinua a questo punto il dubbio che non solo si voglia evitare il riferimento diretto ai documenti del Consiglio d'Europa e di parlare, dunque, molto semplicemente, di saper essere, ma anche che si confonda 'capacità' con 'attitudine', ovvero la predisposizione innata rispetto all'acquisizione di una particolare conoscenza o abilità.

Comparazione - Se il concetto, centrale nel Quadro Comune Europeo di Riferimento, di "competenza plurilingue e pluriculturale" sembra volutamente ignorato, non ci sembra appaia neanche il termine "educazione linguistica integrata". Si pone l'accento, è vero, sulla "unità dell'educazione", ma tutto ciò resta vago e comunque insufficiente a sostenere concettualmente e a declinare dal punto di vista

metodologico-didattico la scelta, che ci trova ovviamente d'accordo, dell'inserimento della lingua straniera sin dal primo anno della scuola primaria e di una seconda lingua comunitaria nella secondaria di primo grado. Resta comunque la nostra perplessità riguardo alla scelta dell'inglese come unica opzione per la Scuola Primaria.

Competenza - Le Raccomandazioni recitano: "Le competenze sono l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazioni date: ovvero indicano quello che siamo effettivamente in grado di fare, pensare e agire, adesso, nell'unità della nostra persona, dinanzi all'unità complessa dei problemi e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non professionali) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere in un determinato contesto" (pag. 7). Anche in questo caso, è doveroso chiedersi perché non si sia voluto usare il termine 'europeo' saper fare. Quando, nelle Raccomandazioni, ci si sofferma sulla lingua inglese, appare il termine "competenza comunicativa in generale" alla cui struttura portante sono da ricondurre le "strategie". Più avanti, sempre a pag. 36, si parla di "competenze relazionali, riflessive e metariflessive", elencate senza che i concetti vengano esaurientemente approfonditi. Rimane, infine, una domanda che allude ad alcuni tra i più importanti 'grandi assenti' nei documenti presi in considerazione: perché bisogna arrivare alla lettura della pag. 38 delle Raccomandazioni, per poter leggere: "Al termine della Scuola Primaria si può prevedere il raggiungimento di una competenza comunicativa grosso modo corrispondente al livello introduttivo/elementare A1, definito dal Consiglio d'Europa". Perché ci si ostina a non voler menzionare Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, che a questo punto sembra assumere il ruolo un po' inquietante di un vero e proprio 'convitato di pietra'?

Conoscenza - "Le conoscenze sono il prodotto dell'attività teoretica dell'uomo. Nella scuola, sono soprattutto ricavate dai risultati della ricerca scientifica. Riguardano, quindi, il sapere: quello teoretico, ma anche quello pratico. In questo secondo senso, sono anche i principi, le regole, i concetti dell'etica individuale e collettiva (valori civili costituzionali, nazionali o sovranazionali) che, nelle Indicazioni Nazionali, costituiscono gli "obiettivi specifici di apprendimento" della "Convivenza civile" (Raccomandazioni, pag. 8). Indubbiamente suggestiva l'allusione agli obiettivi specifici della Convivenza civile per quanto riguarda il "sapere pratico", forse, tuttavia, un po' precipitosa, a fronte di un termine, sapere (sì, ancora un sapere) che andava urgentemente chiarito e non annegato in un accumulo eccessivo di stimoli concettuali.

Convivenza civile - Le Raccomandazioni rivendicano orgogliosamente il fatto di aver, per così dire, varato questo termine in un ambito nel quale esso non era finora apparso: "Nelle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati della Scuola Primaria viene utilizzata per la prima volta l'espressione "Convivenza civile". Essa è ripresa dal disegno di legge-delega n° 1306 ed è assunta sia come sintesi delle "educazioni" alla cittadinanza, ambientale, stradale, alla salute, alimentare, all'affettività, sia, aspetto non meno importante, come risultato dell'apprendimento delle conoscenze e delle abilità che caratterizzano le differenti discipline di studio" (pag. 9). Relativamente all'insegnamento della lingua inglese, laddove, come avviene per gli obiettivi di apprendimento per le classi quarta e quinta, si comincia a parlare di cultura e civiltà, mancano tuttavia indicazioni relative a un reale intreccio con il curriculum di "convivenza civile".

Non si fa menzione di possibili percorsi di integrazione, di effettivo dialogo della "Convivenza civile" con le altre discipline.

Curriculum - Le Raccomandazioni prestano ampia voce, dilungandosi nell'argomentare, alla preoccupazione che sia stato cancellato dalle coscienze il ricordo dell'origine latina del termine. Maggiore concretezza assumono i toni nel paragrafo dedicato alla programmazione curricolare: "La logica dei Curricoli ha avuto modo di rafforzarsi, nel nostro Paese, a partire da una constatazione: l'astrattezza dei Programmi. Voler trasferire senza mediazioni e modellamenti il "nazionale" nel "locale" e il "generale" nel "particolare", infatti, significa per forza di cose sacrificare uno dei due

elementi. Si è, dunque, costretti ad essere trasgressivi o verso l'alto, disobbedendo alle indicazioni dei Programmi ministeriali, o verso il basso, ovvero alle esigenze e alle specifiche situazioni di apprendimento degli allievi. La Programmazione Curricolare ha inteso superare questa antinomia, dando ragione sia alla logica dei Programmi sia a quella dei Curricoli per quanto affermavano e torto per quanto ambedue negavano o tacevano. Con la Programmazione Curricolare il Ministero è stato così chiamato a concepire in modo diverso i Programmi: non più istruzioni da far applicare esecutivamente in ogni classe della penisola, bensì vincoli nazionali che ogni scuola è chiamata autonomamente ad interpretare e ad adattare alle esigenze della propria realtà formativa. Il Ministero, come dispone l'articolo 8 del Dpr. 275/99, detta, in questa prospettiva, gli ordinamenti del sistema educativo di istruzione e di formazione, gli obiettivi generali del processo educativo, gli obiettivi specifici di apprendimento, gli standard di prestazione del servizio, i criteri generali per la valutazione. Questa l'uniformità astratta, valida per qualsiasi scuola e gruppo classe e singolo allievo del Paese, dettata dal centro" (pag. 6).

Manca l'apertura al futuro che il II Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue esprime nel paragrafo dedicato ai "possibili scenari curricolari", perché preme a chi ha steso le Raccomandazioni mettere in evidenza il potenziale innovativo dei Piani di Studio Personalizzati.

Decondizionamento - Il termine appare nelle Indicazioni a pag. 2: "Senza quest'opera di decondizionamento che la Scuola Primaria è chiamata a svolgere sarebbero largamente pregiudicati i traguardi della giustizia e dell'integrazione sociale". Si allude dunque a una funzione sociale di primaria importanza: ma, ancora una volta, si ha l'impressione che si siano voluti accuratamente evitare termini più familiari, sicuramente meno neutrali di quello scelto.

Ipertesti - Avvertiamo la mancanza di riflessioni più approfondite sulla natura dell'ipertesto e di suggerimenti per utili attività di comparazione con altri tipi di testo (per esempio, quello narrativo o quello didattico, testi che gli apprendenti conoscono bene proprio dalla quotidianità scolastica). Occorre, proprio nelle Raccomandazioni rivolte ai docenti, attirare l'attenzione sull'emergere di nuove forme di sapere, alle quali gli apprendenti accedono parallelamente all'esperienza scolastica e sulla cui natura vale la pena di promuovere, proprio a scuola, riflessioni critiche e confronti. Fa sorridere inoltre, lo sfoggio del termine overview a fronte dell'orgogliosa tirata - sempre nelle Raccomandazioni - sull'origine latina del termine curriculum, di cui "si sono appropriati gli Inglesi" (pag. 5).

Laboratori - Già nelle Indicazioni, si specifica come le attività possano essere svolte in maniera frontale e in Laboratori. Sul Laboratorio di Lingue, le Raccomandazioni riportano, in due passi differenti, importanti precisazioni, che riguardano aspetti pratici e didattico-metodologici e presentano un'accezione piuttosto ampia del termine: "Una cura particolare merita il Laboratorio di Lingue. In esso si possono ovviamente prevedere attività di Gruppo classe riferite all'apprendimento della lingua italiana, ma diventa indispensabile utilizzarlo per l'apprendimento della lingua inglese. Il Laboratorio, in questa direzione, potrà essere affidato alla responsabilità della maestra specialista che, a seconda dei livelli di maturazione degli allievi e della natura delle attività a volta a volta proposte, potrà lavorare con profitto sia, in alcuni momenti, per Gruppi classe, sia, per lo più, per Gruppi di livello o di compito interclasse" (pag. 17). Più avanti, nel paragrafo relativo alla lingua inglese, si afferma: "Sicuramente quando, per la lingua inglese, si usa l'espressione Laboratorio ci si riferisce, in prima battuta, ad un luogo, il laboratorio linguistico, particolarmente attrezzato dove gli alunni possono, attraverso apparecchiature multimediali, sviluppare le abilità di comprensione della lingua, apprendere correttamente la sua struttura fonologica ed acquisire automatismi. In questa sede, tuttavia, l'espressione Laboratorio di Lingue si riferisce ad una particolare modalità di insegnamento/apprendimento linguistico, ferma restando l'utilità ineludibile di attrezzature tecnologiche nello studio della lingua inglese.

Nel primo anno, il Laboratorio così inteso favorirà un approccio globale alla lingua. [...] Nei bienni

successivi, e in special modo nel secondo, il Laboratorio potrà, invece, essere organizzato in moduli gerarchizzati per difficoltà e complessità. Precisamente, potrà partire da moduli di "compensazione" o di "raccordo" per gli alunni che non hanno raggiunto la padronanza attesa per giungere a moduli di "potenziamento" e di sviluppo per chi dimostra il possesso di capacità d'eccellenza" (pag. 38).

Un altro 'convitato di pietra' spunta inaspettatamente nell'ultimo capoverso: il modulo. Si tratta di un lapsus sfuggito alla 'rimozione'? Formulazioni vaghe e poco chiare, termini di fronte ai quali abbiamo manifestato perplessità si sarebbero probabilmente evitati, se si fosse fatto ricorso alle parole della didattica per moduli.

Livelli essenziali di prestazione - Le Indicazioni ne parlano a proposito delle tabelle degli obiettivi specifici di apprendimento: "i livelli essenziali di prestazione che le scuole pubbliche della Repubblica sono tenute in generale ad assicurare ai cittadini per mantenere l'unità del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, per impedire la frammentazione e la polarizzazione del sistema e, soprattutto, per consentire ai fanciulli la possibilità di maturare in tutte le dimensioni tracciate nel Profilo educativo, culturale e professionale previsto per la conclusione del primo ciclo degli studi" (pag. 5). Perché è stata scelta questa traduzione meccanica dall'inglese "performance" o dal tedesco, "Leistung", "prestazione", invece di ricorrere al consolidato e familiare termine "standard nazionali"?

Mappa culturale - Nelle Indicazioni, a pag. 4, il testo recita: "L'ordine epistemologico vale solo per i docenti e disegna una mappa culturale, semantica e sintattica, che essi devono padroneggiare anche nei dettagli e mantenere certamente sempre viva ed aggiornata sul piano scientifico al fine di poterla poi tradurre in azione educativa e organizzazione didattica coerente ed efficace." Questa affermazione allude, purtroppo non in maniera esplicita, al profilo di una professionalità docente, nella quale la salda padronanza e il continuo aggiornamento della mappa epistemologica della disciplina di insegnamento costituiscono elementi essenziali e qualificanti. Non manca una nutrita letteratura al riguardo, in gran parte legata alla didattica per moduli.

Modulo - Un grande assente, che erompe inaspettatamente a pag. 38 delle Raccomandazioni (si veda la voce 'Laboratori' di questo glossario). Molto probabilmente, nella stesura, "la voce dal sen fuggita" sarà stata automaticamente associata al Progetto Lingue 2000. Vale la pena di ricordare, tuttavia, che già il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue suggerisce un "approccio multidimensionale e modulare". Alcune parole chiave contenute nelle Indicazioni e nelle Raccomandazioni, inoltre, sono facilmente riconducibili, anche se appaiono talvolta in un'altra veste linguistica, alla didattica per moduli. Ci riferiamo qui, per esempio, a "competenza", "livelli essenziali di prestazione", "piani di studio personalizzati", "unità di apprendimento".

Obiettivi

* formativi - Le Indicazioni così si riferiscono agli obiettivi formativi: "Per questo, nel primo anno e nel primo biennio, vanno sempre esperiti a partire da problemi ed attività ricavati dall'esperienza diretta dei fanciulli. Tali problemi ed attività, per definizione, sono sempre unitarie e sintetiche, quindi mai riducibili né ad esercizi segmentati ed artificiali, né alla comprensione assicurata da singole prospettive disciplinari o da singole 'educazioni'. Richiedono, piuttosto, sempre, la mobilitazione di sensibilità e prospettive pluri, inter e transdisciplinari, nonché il continuo richiamo all'integralità educativa. Inoltre, aspetto ancora più importante, esigono che siano sempre dotate di senso, e quindi motivanti, per chi le svolge. Sarà, allo stesso tempo, preoccupazione dei docenti far scoprire agli allievi la progressiva possibilità di aggregare i quadri concettuali a mano a mano ricavati dall'esperienza all'interno di repertori via via più formali, che aprano all'ordinamento disciplinare e interdisciplinare del sapere [...] Nel secondo biennio, quasi a conclusione di un itinerario formativo che ha portato i fanciulli a scoprire riflessivamente nella loro unitaria e complessa esperienza personale e socio-

ambientale la funzionalità interpretativa, sistematicamente ordinatoria e, soprattutto, critica della semantica e della sintassi disciplinari, è possibile cominciare a coniugare senso globale dell'esperienza personale e rigore del singolo punto di vista disciplinare, organicità pluri, inter e transdisciplinare e svolgimento sistematico delle singole discipline, integralità dell'educazione e attenzione a singoli e peculiari aspetti di essa" (pag. 6).

Le Raccomandazioni parlano diffusamente degli obiettivi formativi, così definiti: "Gli obiettivi formativi, quindi, sono gli "obiettivi generali del processo formativo" e gli "obiettivi specifici di apprendimento" contestualizzati, entrati in una scuola, in una sezione, in un gruppo concreto di alunni che hanno, ciascuno, le loro personali capacità, trasformate, poi, grazie alla professionalità dei docenti e al carattere educativo delle attività scolastiche, in affidabili e certificate competenze individuali finali. Gli "obiettivi generali del processo educativo" e gli "obiettivi specifici di apprendimento" sono e diventano obiettivi formativi, quindi, nel momento in cui si trasformano nei compiti di apprendimento ritenuti realmente accessibili, in un tempo dato e professionalmente programmato, ad uno o più allievi concreti e sono, allo stesso tempo, percepiti da 'questi' allievi come traguardi importanti e significativi da raggiungere per la propria personale maturazione. In altre parole, si potrebbe dire, nel momento in cui ristrutturano l'ordine formale epistemologico da cui sono stati ricavati in quello reale, psicologico e didattico, di ciascun allievo, con la sua storia e le sue personali attese" (pagg. 12-13). Par di capire, dunque, che sia proprio il contesto operativo il criterio in base al quale selezionare i materiali, individuare i contenuti, sviluppare le procedure didattiche.

* generali del processo formativo - Questi obiettivi vengono elencati alle pagine 3 e 4 delle Indicazioni, che, a questo proposito, così concludono: "il percorso complessivamente realizzato nella Scuola Primaria promuove l'educazione integrale della personalità dei fanciulli, stimolandoli all'autoregolazione degli apprendimenti, ad un'elevata percezione di autoefficacia, all'autorinforzo cognitivo e di personalità, alla massima attivazione delle risorse di cui sono dotati, attraverso l'esercizio dell'autonomia personale, della responsabilità intellettuale, morale e sociale, della creatività e del gusto estetico" (pag. 4). Si tratta di affermazioni pienamente condivisibili: avvertiamo tuttavia la mancanza di riferimenti a modelli di sviluppo cognitivo ed emotivo per la fascia di età interessata.

* specifici di apprendimento - Nelle Indicazioni, essi sono riportati in "tabelle allegate e ordinati per sia per discipline, sia per 'educazioni' che trovano la loro sintesi nell'unitaria educazione alla Convivenza civile" (pag. 4). Le Raccomandazioni precisano: "Gli "obiettivi specifici di apprendimento" indicano le conoscenze (il sapere) e le abilità (il saper fare) che tutte le scuole della Repubblica, nei diversi periodi didattici della Scuola Primaria, sono invitate dallo Stato ad organizzare in attività educative e didattiche volte alla concreta e circostanziata promozione delle competenze finali degli allievi a partire dalle loro capacità" (pag. 11). Possiamo dunque riassumere: gli obiettivi generali del processo formativo, relativamente alla Scuola Primaria, insieme agli obiettivi specifici di apprendimento, determinati a livello nazionale, concorrono alla identificazione, nel singolo contesto scolastico, degli obiettivi formativi personalizzati.

Piani di Studio Personalizzati - Le Indicazioni e le Raccomandazioni attribuiscono una posizione centrale ai Piani di Studio: "Con i Piani di Studio Personalizzati, invece, almeno nei propositi, la strada dell'abbandono dell'uniformità delle prestazioni progettate a priori, già inaugurata con la stagione della Programmazione Curricolare, si dovrebbe completare in tutti i sensi, e rovesciarsi. Sul piano della professionalità, ai docenti è richiesto non più di transitare "dal generale culturale al particolare personale", ma di operare "dal particolare personale al generale culturale".

Restano, come nella stagione della Programmazione Curricolare, i vincoli nazionali che tutti devono rispettare e che lo Stato ha il dovere costituzionale di indicare, anche dando spazio ad intese per una quota regionale nella loro determinazione (sono i "livelli essenziali di prestazione" di cui si parla nelle Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati).

Resta, nondimeno, la responsabilità progettuale della scuola e dei docenti che devono offrire percorsi

formativi, ma risulta ancora più netto di prima il principio della personale responsabilità educativa dei ragazzi, dei genitori e del territorio nello sceglierli e nel percorrerli ed acquisirli. Questi, infatti, sono chiamati in causa direttamente nella realizzazione dei vincoli nazionali entro le opportunità offerte dalla progettazione di scuola e di rete" (Raccomandazioni, pagg. 6-7).

Se dunque è possibile inscrivere i Piani di Studio Personalizzati nello sviluppo della ricerca didattica italiana ed europea, a condizione che a questo termine ne facciamo corrispondere, altri, magari più familiari e mutuati, ad esempio, dall'approccio modulare, se è apprezzabile l'importanza data alla responsabilità progettuale del docente, restano ancora poco definiti ambiti, confini e ruoli, in altre parole: chi fa che cosa?

Portfolio delle competenze individuali - Le Indicazioni ne precisano struttura e funzione. "Il Portfolio delle competenze individuali comprende una sezione dedicata alla valutazione e un'altra riservata all'orientamento. La prima è redatta sulla base degli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni e il riconoscimento dei crediti e debiti formativi (art.8, DPR 275/99)" (pag. 7). Esso conterrà "annotazioni, sia dei docenti, sia dei genitori, sia, se del caso, dei fanciulli" e "seleziona in modo accurato:

- materiali prodotti dall'allievo individualmente o in gruppo, capaci di descrivere paradigmaticamente le più spiccate competenze del soggetto;
- prove scolastiche significative;
- osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi di apprendimento del fanciullo, con la rilevazione delle sue caratteristiche originali nelle diverse esperienze formative affrontate;
- commenti su lavori personali ed elaborati significativi, sia scelti dall'allievo (è importante questo coinvolgimento diretto) sia indicati dalla famiglia e dalla scuola, ritenuti esemplificativi delle sue capacità e aspirazioni personali;
- indicazioni di sintesi che emergono dall'osservazione sistematica, dai colloqui insegnanti-genitori, da colloqui con lo studente e anche da questionari o test in ordine alle personali attitudini e agli interessi più manifesti" (pag. 7). Si insiste sulla necessità, da parte dell'istituzione scolastica, di individuare i criteri di scelta e selezione dei materiali.

Riguardo la sua funzione, si precisa che: "Il Portfolio delle competenze individuali della Scuola Primaria si innesta su quello portato dai bambini dalla scuola dell'infanzia e accompagna i fanciulli nel passaggio alla scuola secondaria di primo grado. La sua funzione è particolarmente preziosa nei momenti di transizione tra le scuole dei diversi gradi. Il principio della continuità educativa esige, infatti, che essi siano ben monitorati e che i docenti, nell'anno precedente e in quello successivo al passaggio, collaborino, in termini di scambio di informazioni, di progettazione e verifica di attività educative e didattiche, con la famiglia, con il personale che ha seguito i bambini nella Scuola dell'Infanzia o che riceverà i fanciulli nella Scuola Secondaria di I grado. È utile, comunque, che la Scuola Primaria segua, negli anni successivi, in collaborazione con la Scuola Secondaria di I grado, l'evoluzione del percorso scolastico degli allievi perché possa migliorare il proprio complessivo know how formativo e orientativo, ed affinare, in base alla riflessione critica sull'esperienza compiuta, le proprie competenze professionali di intuizione e giudizio pedagogico e le proprie pratiche autovalutative" (pag. 8). Il Portfolio "è compilato ed aggiornato dal docente coordinatore-tutor, in collaborazione con tutti i docenti che si fanno carico dell'educazione e degli apprendimenti di ciascun allievo, sentendo i genitori e gli stessi allievi, chiamati ad essere sempre protagonisti consapevoli della propria crescita" (pag. 8). Ora, se il Portfolio è e deve essere "un'occasione per migliorare e comparare le pratiche di insegnamento, per stimolare lo studente all'autovalutazione e alla conoscenza di sé in vista della costruzione di un personale progetto di vita e, infine, per corresponsabilizzare in maniera sempre più rilevante i genitori nei processi educativi" (pagg.7-8), perché la sua compilazione è affidata al coordinatore-tutor? In quale misura esso sarà accessibile ai genitori, e, soprattutto agli apprendenti?

Esiste un motivo per il quale non si faccia menzione del Portfolio Europeo delle Lingue e dei numerosi progetti di implementazione del PEL, con due ricadute negative: la prima, già rilevata per molte altre parole chiave, di non voler riconoscere esplicitamente il ruolo dei documenti del Consiglio d'Europa, l'altra, più concreta e immediata, di produrre confusione tra tutti gli attori della vita scolastica tra due documenti, il Portfolio delle Competenze individuali e il Portfolio Europeo delle Lingue, di fatto diversi e distinti.

Profilo educativo, culturale e professionale dello studente - Previsto come profilo in uscita alla fine del Primo Ciclo di Istruzione, esplicita ciò che ogni studente, alla fine del Primo ciclo deve sapere (le conoscenze disciplinari e interdisciplinari) e fare (le abilità operative) per essere l'uomo e il cittadino che è lecito normalmente attendersi che sia, a 14 anni, mette in luce come il culturale e il professionale siano occasioni e strumenti per l'educativo personale e come le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il sapere) e le abilità operative (il fare) apprese ed esercitate non solo nel sistema formale (la scuola), ma anche in quello non formale (le altre istituzioni formative) e informale (la vita sociale nel suo complesso), siano per il ragazzo, davvero formative nella misura in cui effettivamente diventano sue competenze personali" (Raccomandazioni, pag. 11). Ancora una volta, si fa ricorso, in maniera parziale e senza citare la fonte, a concetti - sapere, saper fare, saper essere, saper apprendere - che costituiscono comune patrimonio europeo. Nel caso specifico del Profilo, inoltre, la mancanza di qualsiasi riferimento al Libro Bianco su Istruzione e Formazione ci pare una grave lacuna.

Progettare - Questo verbo è evidenziato in corsivo, alla pag. 5 delle Indicazioni, dove si dice: "non bisogna cadere nell'equivoco di impostare e condurre le attività didattiche con gli allievi quasi fossero in una pretesa corrispondenza biunivoca con ciascun obiettivo specifico di apprendimento. L'insegnamento, in questo caso, infatti, diventerebbe una forzatura non accettabile. Al posto di essere frutto del giudizio e della responsabilità professionale necessari per progettare in situazione gli obiettivi formativi personalizzati e le relative Unità di Apprendimento a partire dagli obiettivi specifici di apprendimento nazionali, ridurrebbe l'attività didattica ad una astratta ed universale esecuzione applicativa degli obiettivi specifici di apprendimento stessi". Anche nelle Raccomandazioni si parla di "responsabilità progettuale" del docente. Si è preso atto, dunque, del percorso di ricerca didattico-metodologica e della centralità del verbo 'progettare' nell'ottica di una reale professionalità docente, senza peraltro, qui come altrove, far riferimento alla pur ampia letteratura in questo campo.

Situazioni di apprendimento - Nelle Raccomandazioni, il termine è complementare alle "attività strutturate": "L'insegnante propone agli allievi situazioni di apprendimento complesse nelle quali essi sono obbligati a connettere le loro conoscenze ed abilità per superare gli ostacoli, risolvere i problemi posti e così dimostrare competenza. Se vogliamo assicurare apprendimenti solidi, le situazioni complesse non possono esser pensate senza un'articolazione con attività strutturate, di memorizzazione e di consolidamento delle conoscenze e delle abilità particolari. Si tratta di bilanciare con gli allievi situazioni complesse ed attività specifiche per permettere loro di cogliere il senso di ciò che fanno e facilitarne il trasferimento da una situazione all'altra" (pag. 24). Questa parola chiave non è disgiunta dal principio di differenziazione: "Spesso nelle situazioni complesse di apprendimento occorre utilizzare la differenziazione dell'azione didattica che permette agli allievi la messa in campo del loro modo di procedere e all'insegnante la realizzazione degli interventi di aggiustamento. La differenziazione dell'azione didattica può anche concretizzarsi nella scelta che l'insegnante fa circa le situazioni d'apprendimento, nel raggruppamento degli allievi per uno scopo preciso, in un certo Laboratorio, nel piano di lavoro in parti differenziate, nei tempi di lavoro domestico più personalizzati, di laboratori a scelta" (pag. 24). Il concetto di differenziazione non è tuttavia esplicitamente collegato né a una didattica modulare, né tanto meno a una reale progettazione 'di squadra', ma resta piuttosto

legata alla scelta del singolo insegnante.

Strategie - Nelle Raccomandazioni, all'interno del paragrafo dedicato all'inglese, leggiamo: "La lingua inglese, inoltre, al pari di ogni lingua straniera, permette l'acquisizione di abilità comunicative tramite l'impiego di strategie che, comparate con quelle attivate nell'uso della lingua madre, rendono l'allievo consapevole delle proprie modalità di apprendimento e lo aiutano a progredire verso l'autonomia e l'integrazione sociale.

Si può dire che tali strategie siano riconducibili a conoscenze ed abilità che costituiscono la struttura portante della competenza comunicativa in generale.

Prendere la parola, chiedere aiuto, collaborare, gestire le proprie emozioni (non vergognarsi a parlare con gli altri, non drammatizzare gli errori e le difficoltà, ecc.), correre "rischi linguistici" (provare ad usare parole nuove, partecipare al dialogo...), non aver paura di sbagliare, domandare chiarimenti; riflettere sul processo di apprendimento, organizzare le proprie attività in funzione di esso, procedere a semplici comparazioni sintagmatiche e paradigmatiche; ripetere, memorizzare, associare, raggruppare parole: sono tutte competenze relazionali, riflessive e metariflessive indispensabili alla comunicazione che l'incontro con le conoscenze e le abilità della lingua inglese espresse nelle Indicazioni nazionali permette di sollecitare e di consolidare.

Interagiscono con tali strategie la fonologia, l'ortografia, il lessico, la grammatica, il discorso e il suo funzionamento. Nella Scuola Primaria, tuttavia, l'allievo è interessato solo ad una parte di queste conoscenze, in quanto, in questa fase, viene privilegiata la comunicazione orale".

L'accezione del termine "strategie" è qui talmente ampia da aprire il varco a non poche confusioni terminologiche, con il rischio che si perda davvero la bussola. Cerchiamo di procedere per ordine: nel primo capoverso riportato, la parola "strategie" è usata in modo 'ortodosso' e allude a strategie di apprendimento potenziate da un loro uso consapevole. Nel secondo capoverso, si afferma che tali strategie sono riconducibili a conoscenze e abilità che costituiscono la struttura portante della competenza comunicativa. Da questa affermazione discende, nel terzo capoverso, un elenco disordinato di funzioni, di strategie vere e proprie, di riflessioni linguistiche, di operazioni metalinguistiche e metacognitive, che sembra piuttosto caratterizzato dall'horror vacui che dal rigore scientifico. Nel quarto capoverso riportato, infine, si fa riferimento esplicito a quanto finora elencato, con l'espressione "tali strategie", ma il collegamento con fonologia, ortografia, lessico, grammatica, discorso e suo funzionamento, appare a questo punto un po' forzato. La lettura sarebbe stata meno faticosa e sicuramente più accessibile, se si fossero chiamate le cose con il loro nome, se si fossero ordinati i concetti per categorie (strategie cognitive, metacognitive e socio-affettive, di compensazione/comunicazione), se si fosse fatto esplicito riferimento al saper apprendere, e, per scendere ancor più nei dettagli, al capitolo 4.4. del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, intitolato "Attività e strategie di comunicazione linguistica", che così chiarisce: "Le strategie sono il mezzo che il soggetto utilizza per attivare e usare in modo equilibrato le proprie risorse, per attivare abilità e procedure, per soddisfare le esigenze di comunicazione nel contesto dato e per portare a termine con successo il compito in questione [...]. L'uso di strategie comunicative consiste nell'applicazione di principi metacognitivi - pianificazione preliminare, esecuzione, controllo e riparazione - ad attività comunicative di diverso tipo: ricezione, interazione, produzione e mediazione. Il termine "strategie" è stato usato in diversi modi. Qui intendiamo l'adozione di una particolare linea di condotta per rendere massima l'efficacia",

Unità di apprendimento - Alla pag. 7 delle Indicazioni, si afferma: "L'insieme della progettazione di uno o più obiettivi formativi, nonché delle attività, dei metodi, delle soluzioni organizzative e delle modalità di verifica necessarie per trasformarli in competenze dei fanciulli, va a costituire le Unità di Apprendimento, individuali o di gruppo.

L'insieme delle Unità di Apprendimento, con le eventuali differenziazioni che si rendessero necessarie per singoli alunni, dà origine al Piano di Studio Personalizzato, che resta a disposizione delle famiglie e da cui si ricavano anche spunti utili per la compilazione del Portfolio delle competenze individuali".

Il termine Unità di Apprendimento, da non confondere con l'unità didattica tradizionale, non è certo estraneo alla didattica per moduli e anche nei capoversi riportati si leggono materialmente ("progettazione") o solo tra le righe ("flessibilità", "modularità", "centralità del discente") quelle parole chiave alle quali si sarebbe dovuto dare rilievo maggiore, se non addirittura, come per tanti concetti è accaduto, il diritto a comparire.

INGLESE

TESOL Italy (Teaching English to Speakers of Other Languages)

Osservazioni sulle "Indicazioni nazionali per i piani personalizzati"

Premessa

L'associazione disciplinare di docenti di lingua inglese TESOL-Italy, a seguito di una valutazione del contenuto dei documenti che accompagnano l'introduzione della Riforma della scuola italiana e dei provvedimenti che ne tracciano l'iter legislativo, esprime profonda preoccupazione per il profilarsi di possibili gravi conseguenze che il complesso degli interventi avrà sulla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento linguistico nel sistema formativo del nostro Paese.

In particolare, si rileva come, per effetto dei provvedimenti applicativi della Legge finanziaria 2002, siano disattesi principi pedagogici prioritari quali la centralità della figura del discente, ignorando la funzione della continuità didattica nel processo educativo. Un esempio in tal senso è la proposta di destrutturazione delle cattedre di Lingua e civiltà Inglese nel Liceo Scientifico.

Inoltre, malgrado le reiterate dichiarazioni sul ruolo e l'importanza degli apprendimenti linguistici, riteniamo che siano del tutto inadeguati sia l'ipotesi di monte ore assegnato alla lingua straniera nelle Indicazioni nazionali, sia l'approccio utilizzato alla formulazione degli obiettivi e dei contenuti.

I documenti della riforma Moratti parlano inoltre esclusivamente di lingua inglese, trascurando totalmente le raccomandazioni a suo tempo formulate dal Consiglio d'Europa e fatte proprie anche dal Ministero dell'Istruzione in favore di un'educazione plurilingue.

Inoltre, i documenti considerati sono privi di un esplicito riferimento alla valenza dell'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera nell'ambito dell'educazione linguistica ed interculturale. Infine, sembra mancare una riflessione che motivi la scelta dell'inglese come unica lingua straniera proposta. L'insegnamento dell'inglese peraltro viene implicitamente connotato solo in termini strumentali ed utilitaristici, prescindendo così dalle quelle che sono le sue specificità culturali e le sue reali potenzialità formative.

Nota introduttiva

Riteniamo importante richiamare la necessità di una maggiore riflessione critica in merito ai seguenti aspetti relativi all'insegnamento dell'inglese:

- l'evoluzione che la lingua inglese ha subito per effetto della sua diffusione globale,
- le finalità con cui essa è stata introdotta nel curriculum scolastico nazionale sin dalla scuola primaria.

Per quanto riguarda il primo punto, ricordiamo che la lingua inglese oggi non è più identificabile con la denominazione generica di "inglese" che rimanda all'ormai desueto concetto di standard English, che ha come modelli soltanto le varianti ufficiali britannica e nordamericana.

L'inglese con il quale si confronteranno i discenti di oggi è, al contrario, una nuova variante della lingua inglese denominata English as an International Language (EIL), che differisce dalle varianti "standard" e "substandard" della lingua inglese parlata dai parlanti nativi. Per EIL si intende dunque la lingua inglese parlata dai non nativi, che presenta alcuni caratteristici tratti distintivi, principalmente di tipo fonologico, ma anche lessicale e di struttura del discorso. Si tratta di un fenomeno osservabile, che è attualmente oggetto di ricerca e che riteniamo debba essere tenuto in considerazione anche nella scuola italiana.

Nell'ottica dell'EIL la lingua straniera diventa il punto d'incontro fra due culture, la cui sintesi è rappresentata dalla capacità dello studente di realizzare i propri obiettivi e bisogni comunicativi senza disperdere il proprio patrimonio culturale e la propria identità, ma anzi arricchendola e modificandola.

Al contrario, il riferimento alquanto generico all'inglese che si trova nei documenti ministeriali lascia supporre che prevalga una concezione di questa lingua alquanto "tradizionale", che riduce la cosiddetta competenza cross-culturale all'abilità dello studente di operare un confronto fra elementi della propria cultura e di quella anglosassone, ove della cultura si intravede un concetto alquanto restrittivo, limitato ad alcuni aspetti che rischiano di tradursi in stereotipi.

Suggeriamo pertanto di superare il concetto di inglese come lingua straniera, con le connotazioni di alterità ed estraneità che tale concetto implica, e sostituirlo con il concetto di inglese come additional language, attraverso la quale gli allievi possano entrare a far parte a pieno titolo della grande comunità linguistica dei "parlanti non nativi" (non native speakers of English).

A. Osservazioni di carattere generale

1. La lingua come sistema

1.1. Se oggetto della disciplina è la lingua come sistema complesso di interazioni, riteniamo importante aggiungere che la lingua straniera più che una disciplina è uno strumento che consente di acquisire nuove e diverse identità; è un altro modo di vedere il mondo, un ulteriore strumento di organizzazione delle conoscenze, oggetto dell'apprendere e, al tempo stesso, strumento dell'apprendere e dell'insegnare. La lingua è personale e sociale al tempo stesso.

Sarebbe quindi opportuno definire nell'ambito dei documenti della Riforma il quadro di riferimento in cui si colloca lo sviluppo della lingua straniera, il suo rapporto con le altre discipline e, pertanto, il suo contributo alla formazione complessiva dello studente sia all'interno dei singoli livelli scolastici sia in termini di continuità, a partire dalla scuola d'infanzia fino al profilo d'uscita.

1.2. Le indicazioni presenti per la lingua straniera andrebbero riferite anche ad altre lingue comunitarie (Francese, Tedesco, Spagnolo almeno) e presentate come parte integrante della formazione dello studente all'uso funzionale della lingua madre e di quella straniera, e alla sua educazione linguistica e letteraria.

Tali educazioni concorrono infatti a sviluppare capacità di comprensione e produzione scritta e orale in funzione delle necessità scolastiche ed extrascolastiche degli studenti e, allo stesso tempo, li guidano alla riflessione sulla lingua. Le abilità linguistiche - sviluppate sia nella lingua madre sia nella lingua straniera - verrebbero in tal modo reciprocamente rafforzate.

1.3. Le lingue straniere consentono di entrare in contatto con culture e identità linguistiche diverse, in tal senso le finalità formative non possono prescindere dallo sviluppo di consapevolezza di queste diversità, di sviluppo di sensibilità alle culture e ai sistemi linguistici diversi. Tale aspetto, pur se in parte presente in alcuni passi dei documenti, dovrebbe essere ulteriormente approfondito.

2. La trasversalità nel curriculum delle lingue

Nei documenti andrebbe evidenziata la potenzialità che le lingue straniere possono avere nello sviluppo di competenze trasversali. Tali competenze scaturiscono dal rilievo che nell'insegnamento si dà alle strategie e agli stili di apprendimento dell'allievo, alle sue conoscenze pregresse e a quelle di

tipo procedurale, alla riflessione sull'apprendimento e allo sviluppo delle abilità di studio. L'insegnamento delle lingue straniere ha, infatti, contribuito allo sviluppo di curricula trasversali dove le abilità di studio e le strategie di apprendimento sono state le componenti privilegiate. Gli elementi di trasversalità sono scaturiti quasi spontaneamente come diretta conseguenza degli approcci umanistici e affettivi da oltre 20 anni in uso nella didattica delle lingue, che privilegiano la centralità dello studente nel processo educativo, centralità peraltro più volte sottolineata nei documenti della Riforma. In effetti, più volte nei documenti viene sottolineata la rilevanza della organicità pluri, inter e transdisciplinare che potrebbe per alcuni aspetti riprendere il concetto di trasversalità.

Nella formulazione specifica degli obiettivi di lingua inglese riteniamo importante inserire la scansione per abilità linguistiche utilizzata per l'italiano, in quanto consentirebbe una maggiore specificità delle prestazioni da raggiungere.

3. L'insegnamento della lingua straniera in ambito europeo (Riferimento al QRE e al PEL)

3.1. Nei documenti della Riforma, in particolare nelle indicazioni sull'insegnamento della lingua inglese, sarebbe opportuno inserire un riferimento specifico al Quadro di Riferimento Europeo delle Lingue Moderne (1996, 1998, 2001), d'ora in avanti QRE, ovvero il testo elaborato dal Consiglio d'Europa sull'insegnamento delle lingue straniere.

3.2. Tre sono le ragioni che ci inducono a suggerire che tale documento sia presente nei documenti della Riforma. La prima è che, di fatto, il QRE viene a costituire un prezioso strumento metodologico per i docenti di lingue straniere di tutti gli stati membri della Comunità Europea e consente in tal modo di programmare interventi di formazione omogenei e in linea con i profili di uscita previsti al termine delle scuole superiori, soprattutto in termini di competenze plurilingui. La seconda ragione è la articolazione in 6 livelli (da principiante assoluto a parlante competente) che il QRE fa della padronanza linguistica. Tali livelli possono costituire utili parametri di riferimento per i livelli di uscita e la loro formulazione permette all'insegnante di costruire percorsi di insegnamento che includano lo sviluppo di 'competenze' d'uso della lingua. Il QRE, pur non essendo un documento prescrittivo, consente sia di definire obiettivi e contenuti nei vari livelli scolastici sia di graduare gli apprendimenti in base all'età e ai bisogni comunicativi degli studenti.

In assenza di un tale specifico e motivato riferimento al QRE il linguaggio utilizzato nei documenti in oggetto rischia inoltre di creare confusione terminologica e concettuale, in particolare laddove si afferma che i repertori degli Obiettivi Specifici di Apprendimento "...hanno lo scopo di indicare (...) i livelli essenziali di prestazione...". I livelli di una prestazione si definiscono, infatti, attraverso dei descrittori, che indicano in che misura l'esecuzione di determinati compiti/attività consente di attribuire il possesso di una competenza, ossia della capacità di utilizzare il linguaggio in modo appropriato e corretto, in contesti comunicativi dati. Perché tali repertori possano essere definiti livelli di prestazione è dunque necessario che siano specificati sia i compiti e/o le attività, che le competenze da conseguire, precisando i termini della mediazione didattica attraverso la quale le prestazioni sollecitate consentono di trasformare gli obiettivi in competenze.

3.3. Infine, il Consiglio d'Europa ha sviluppato un modello di Portfolio Europeo delle Lingue, approvato e sostenuto da tutti gli stati membri, che consente allo studente di testimoniare il proprio percorso di apprendimento delle lingue straniere e di documentare il proprio profilo delle competenze. Il Consiglio d'Europa propone di introdurre il PEL per consentire:

- * la trasparenza dei risultati raggiunti nelle lingue straniere,
- * il coinvolgimento personale degli allievi,
- * la trasmissione delle informazioni sulle competenze linguistico-comunicative del discente,
- * la costruzione di continuità educativa e didattica tra i diversi livelli di scuola.

Ora, nei documenti della Riforma si fa spesso riferimento al Portfolio delle competenze, e il Portfolio Europeo delle Lingue potrebbe ragionevolmente entrare a far parte delle indicazioni per le

lingue straniere, come d'altra parte è stato già previsto nella formazione a distanza delle 250 scuole gestita dall'INDIRE.

B. Osservazioni di carattere specifico sulle parti relative alla lingua inglese nei singoli documenti

Documento sulla scuola dell'infanzia

Nella parte del testo relativa allo sviluppo delle competenze (pag. 3), dove si fa cenno all'uso di una molteplicità di strumenti linguistici e di modalità rappresentative, riteniamo utile specificare a quali strumenti e quali modalità si fa riferimento. Ciò al fine di sostenere l'intervento degli insegnanti.

Inoltre, nel paragrafo sull'identità personale è necessario fare un esplicito riferimento all'esistenza nella nostra società di identità linguistiche, culturali e sociali diverse, alla necessità di valorizzare tali diversità anche attraverso attività che stimolino il bambino a "comprendere, interpretare, rielaborare e comunicare conoscenze e abilità relative" al proprio paese di origine, alle proprie tradizioni, alla propria identità linguistica. Tutto ciò al fine di promuovere atteggiamenti di apertura alla molteplicità, di confronto e di sviluppo di competenze multilingui e multiculturali. D'altronde questi accenni sono già presenti nel Documento per la scuola primaria (p. 3,4, 34, 17,26).

Documento sulla scuola primaria

Il riferimento al mantenimento della lingua madre (pag. 3) può essere sostenuto da un approccio didattico che privilegi la riflessione sulle lingue e le culture e la valorizzazione di esperienze linguistiche e culturali diverse. Nel paragrafo a pag. 4, dove si parla delle diverse culture come ricchezza, andrebbe fatto anche un esplicito riferimento allo sviluppo di competenze plurilingui e pluriculturali.

Osservazioni sulle tabelle specifiche

1. L'enunciazione degli obiettivi di apprendimento della lingua inglese suddivisa per anni comprende, oltre alla lista degli obiettivi, anche un elenco delle nozioni, delle funzioni e del lessico. Occorrerebbe chiarire, in termini di "descrittori della prestazione in lingua inglese"²¹ quali livelli di competenza possono essere considerati punti di progresso dell'allievo.

Ad esempio, l'obiettivo del secondo biennio: " Interagire in brevi scambi dialogici monitorati dall'insegnante e stimolati anche con supporti visivi" potrebbe essere esemplificato come: "dare e richiedere informazioni" (descrittore) e avere come indicatori di progresso²²: "attragono l'attenzione di chi ascolta", "richiedono l'informazione", "ripetono riformulando quanto detto, se c'è bisogno", "ringraziano e salutano" (indicatori).

Nell'ambito del QRE i descrittori sono, infatti, descrizioni di ciò che l'apprendente sa fare in un determinato contesto e con determinate risorse linguistiche.

2. Nella formulazione specifica degli obiettivi di lingua inglese andrebbe inserita la scansione per abilità linguistiche utilizzata per l'italiano, il che consentirebbe una maggiore specificità delle prestazioni da raggiungere.

Nella parte denominata "riflessione sulla lingua" compare solo un elenco di strutture linguistiche. La riflessione sulla lingua comporta molto più di una semplice conoscenza delle strutture, richiede, infatti, la sollecitazione di riflessioni sul sistema linguistico e sul contrasto tra lingua madre e lingua seconda al fine di sviluppare consapevolezza dei diversi sistemi linguistici e degli aspetti pragmatici della lingua.

2.1. Occorre fornire delle indicazioni sulle modalità di accertamento e valutazione del raggiungimento dei livelli essenziali di prestazione dando esempi di compiti realistici che richiedano interazioni, prestazioni, esecuzioni orali o scritte con i compagni.

2.2. Sarebbe opportuno esplicitare in questa sede l'invito a sviluppare e far utilizzare forme di autovalutazione da parte degli allievi e riprenderle poi, insieme alla descrizione delle prestazioni, nel Portfolio Europeo delle Lingue.

Documento sulla scuola media

Le osservazioni già riportate per la scansione degli obiettivi della scuola primaria valgono anche per la scuola media. Riteniamo utile, oltre all'inserimento degli obiettivi della seconda lingua comunitaria, aggiungere un esplicito riferimento al confronto tra le due lingue straniere e la lingua madre.

Documento sul profilo di uscita

Nella descrizione delle competenze in uscita dovrebbe essere data anche una descrizione della competenza linguistico-comunicativa che lo studio delle lingue ha fornito agli allievi.

Riteniamo importante menzionare inoltre le capacità di comprendere culture e lingue diverse dalla propria e di sapere interagire e convivere con esse.

STORIA

LANDIS Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia

INSMLI - Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia

Prospettive generali e indicazioni specifiche per la materia

A. Prospettive generali

Si propongono alcune considerazioni sull'impianto di base dei documenti esaminati²³ e su alcune prospettive di riforma.

1. Si giudica negativamente la discontinuità fra il primo ed il secondo ciclo (scuola primaria e scuola secondaria di primo grado), che trascura, fra l'altro, le interessantissime esperienze sviluppate dai "progetti Continuità" e dagli "Istituti comprensivi" nei quali, dopo un periodo di incertezze e di adattamento, si sono affermate strategie didattiche che ben supporterebbero l'obiettivo teorico che pur si evidenzia nelle "Indicazioni" e, soprattutto, nel "Profilo": la formazione di personalità armoniche che solo una scuola non affetta da "salti" pedagogici, epistemici e didattici del sistema scolastico può assicurare.

2. Si solleva con grande preoccupazione la questione dell'obbligo che, distinto nei due canali previsti, allontanerebbe dalla scuola proprio quella cospicua massa di studenti che più avrebbero bisogno di acquisire, al massimo grado di possibilità, saperi, competenze, consapevolezza dei diritti e dei doveri di una cittadinanza attiva. Infatti, se si scende dalla teoria di una formazione compiuta nei primi due cicli capace di far costruire ai ragazzi ed alle ragazze un "progetto di vita" autonomo e fondato sulla conoscenza di sé, si riscontra nella pratica, sorretta da una riflessione attenta, che la scelta di tale "progetto" è comunque subordinata alla volontà delle famiglie che, troppo spesso, decidono per i figli a seguito di considerazioni estranee al profilo formativo effettivamente raggiunto. Il discrimine è, quasi nella generalità dei casi, segnato dalle condizioni sociali, economiche e culturali delle famiglie, che indirizzano i figli verso obiettivi di status oppure di necessità lavorativa.

È vero che l'esperienza dell'innalzamento dell'obbligo al primo biennio della scuola secondaria superiore ha evidenziato molte difficoltà, legate soprattutto all'incongruità di una frequenza in spezzoni di cicli non previsti per coloro che non intendessero proseguire per l'intero corso degli studi, con

conseguente evasione oppure disagio di alcuni studenti, ma ciò dovrebbe indurre a ripensare la questione da un punto di vista prioritario: la frequentazione scolastica è comunque necessaria soprattutto per coloro che mal si adattano ad essa, se la si ripensa a fondo. L'esperienza napoletana dei "maestri di strada" è illuminante in proposito.

Sembra del tutto irrealistico, inoltre, pensare ad un avvicendamento "scuola-lavoro", date le premesse che divaricano i due percorsi dell'obbligo superiore ed, infine, è troppo scarsa nelle scuole, attualmente, la cultura dell'orientamento comunque sopraffatta, quando esiste, dalla volontà delle famiglie che spesso si indirizzano in senso opposto a quello indicato dalla scuola.

3. L'insistita e semplificata valorizzazione del ruolo della famiglia nella costruzione di una scuola rinnovata e capace di raggiungere alti obiettivi, non tiene conto di un'esperienza fin troppo spesso ripetuta e di una difficoltà teorica. La prima riguarda l'ostacolo che talvolta le famiglie rappresentano per le innovazioni formative: molte di esse, infatti, legate al proprio vissuto scolastico, ignare di nuove metodologie e nuovi panorami pedagogici, spesso tendono a considerare negativamente i nuovi percorsi che si propongono per i propri figli, quando non, indifferenti e lontane, preferiscono delegare in maniera completa la formazione scolastica dei loro figli all'Istituzione, comunque guardata come estranea o per incapacità culturale o, peggio, per svalutazione del suo compito che, nella società attuale, appare a molti del tutto secondario rispetto alla priorità di un successo conseguito senza nessun apporto della scuola.

A tali famiglie, che rappresentano una parte non del tutto minoritaria, la scuola deve offrire ascolto e formazione indotta attraverso i figli. Di qui l'aspetto teorico del problema: la scuola deve assolvere al difficile compito di rappresentare la realtà sociale, per incardinarsi in essa pena l'isolamento e l'inefficacia del suo lavoro, e deve, contemporaneamente, prospettare una società futura, ponendo traguardi di civiltà e di miglioramento delle strutture culturali, economiche, sociali che riguardano l'avvenire dei giovani e, attraverso essi, di tutti. In tal senso la scuola deve essere considerata come produttrice, e non solo trasmittitrice, di cultura e, come tale, richiede una valorizzazione ed un investimento di risorse.

4. Le prospettive che si aprono nei documenti che ci sono stati inviati appaiono astratte perché non sono legate a tre parametri concreti finora definiti in maniera disgiunta e piuttosto vaga, o negativa.

Il primo è la possibilità di sostenere la necessaria continuità didattica non soltanto nella singola scuola, come si propone, ma nella stessa classe e per le stesse materie. Nessun piano formativo, anche il più oculato e soddisfacente, può avere successo con l'avvicinarsi nella stessa classe di più insegnanti nelle stesse materie ad ogni anno di corso. È una questione tecnica che ci permettiamo di richiamare all'attenzione: l'obbligo per la scuola secondaria di primo grado, ed in prospettiva per i licei, di 18 ore settimanali per cattedra impone, con il variare del monte orario nelle diverse materie per anno, possibilità di combinazioni limitate all'adempimento di tale obbligo e non lascia spazi sufficienti per adattare l'orario di cattedra alle necessità didattiche di continuità. Tale situazione, inoltre, non offre adeguate possibilità di condurre pratiche che sarebbero necessarie per realizzare quella "visione ad ologramma" che le "Indicazioni", molto correttamente dal punto di vista pedagogico, prospettano in via teorica: compresenze, lezioni a classi aperte, esperienze di laboratorio e molte altre attività che si basano sul presupposto della flessibilità oraria per gli insegnanti.

Il secondo parametro riguarda la necessità di prevedere, per gli insegnanti stessi, spazi di confronto, di scambio, di messa a punto di didattiche che le Indicazioni definiscono rapidamente "ad ologramma", di progettazione e verifiche di esperienze, di piani di studio personalizzati, di incontri con esperti, al di fuori delle scansioni rigide previste; sarebbero anche necessari incontri fra le scuole per quella continuità verticale che rappresenta un bisogno concreto della realtà e che sembra quasi ignorata come problema nei documenti proposti. Non appare poi chiaro il livello di autonomia che si potrà riconoscere

ai docenti, ai consigli di classe ed alle scuole, viste le prospettive del decentramento anche in materia scolastica, che affida alle Regioni compiti d'indirizzo formativo (vedi le sperimentazioni in atto) e di sostegno. Senza margini concreti di autonomia, al di là delle affermazioni di principio, non si potrà attuare quella parte piuttosto oscura delle "Indicazioni" che sottolinea la difficile ma indispensabile convergenza di standard nazionali e di didattica individuata nella cornice concreta dell'azione pedagogica (obiettivi specifici di apprendimento nazionali ed obiettivi formativi personalizzati).

Il terzo parametro riguarda la contraddizione fra una massa di indicazioni di processo molto ricca ed articolata e il restringimento della durata annuale delle quote orarie di lezione, in generale e per le singole discipline.

5. Al fondo dei documenti esaminati appare molto evidente un'aspirazione piuttosto astratta: i richiami ad obiettivi di alto spessore teoretico-metafisico fin dalla Scuola primaria (la distinzione tra "bene e male", le domande sull'Universo, sui fondamenti dei grandi valori estetici, morali, religiosi) che appaiono inadatti ad un insegnamento non predicativo, ma che tenga conto delle specifiche potenzialità delle età considerate. Si rischia, cioè, contro la finalità espressa di far costruire ai bambini ed ai ragazzi una consapevolezza autonoma, di indurli ad accettare acriticamente, e quindi spesso in maniera pericolosamente distorta, i risultati apodittici di un pensiero adulto. Gli esiti prospettati, accettabili se fondati su convinzioni introiettate in un percorso armonico lungo e compiuto gradualmente come maturazione personale destinata ad evolversi per tutta la vita, rischiano di ricadere in una sorta di dettato didascalico, se forzatamente richiesti in tali età, legate all'elaborazione di un sapere che non si produce se non legato ad abilità concrete. Si dovrebbero piuttosto, a questi livelli di scolarità, predisporre motivazioni e prerequisiti cognitivi capaci, nel tempo, di orientare criticamente la costruzione delle basi civili, etiche, cognitive della coscienza.

6. In tutto il processo di riforma sarà indispensabile creare le condizioni di una formazione continua dei docenti autocentrata, elaborata attraverso la conoscenza delle esperienze più motivate e riuscite della scuola, oltre all'opportuno contatto, non in via subordinata, con i centri di ricerca didattica e di produzione scientifica. Non sembra che questo percorso sia previsto, se si eccettua la formazione a distanza a cui partecipa una parte dei docenti già in servizio, alcuni volontariamente, senza alcun riconoscimento, nemmeno onorifico, del loro impegno. Ciò rende debole la proposta che pure ha il merito di avvicinare molti docenti ai nuovi linguaggi ed alle nuove tecnologie, che la pedagogia attuale sta studiando con grande impegno nei loro riflessi sulla didattica (Olson, Greenfield, Papert, Harel ed altri).

B. Indicazioni specifiche per la materia

Epistemologia e didattica

La disciplina "storia", di cui le nostre Associazioni si sono occupate per decenni dal doppio punto di vista della struttura scientifica e della praticabilità didattica, appare nelle "Indicazioni" come una materia-cerniera fra i due cicli. Nell'esigenza di riproporre il canone cronologico tradizionale e di non comprimere in una doppia ciclicità il percorso storico, la successione degli eventi viene distribuita fra i due cicli qui considerati. Ciò, nell'assenza di una logica curricolare verticale, può far gravare sulla disciplina lo stacco epistemico e pedagogico fra le due fasi del percorso scolastico, abbandonando alla sola cronologia il compito di un raccordo coerente, ponendo in grave difficoltà l'esigenza che "l'ordine epistemologico di presentazione delle conoscenze e delle abilità che costituiscono gli obiettivi specifici di apprendimento non [vada] confuso con il loro ordine di svolgimento psicologico e didattico".

Il semplice elenco di obiettivi proposti nelle "Indicazioni" non è sufficiente a garantire, nell'assenza di

una esplicita articolazione matematica, della gradazione delle opportunità di apprendimento interne alla struttura della disciplina, lo svolgimento di un percorso al riparo di cambi sostanziali di guida e di quadro di riferimento.

La stessa distinzione tra "ordine epistemologico" (espressione, fra l'altro, impropria) ed "ordine psico-pedagogico" è il segno di una scissione pericolosa, perché se il secondo non ha le sue radici nel primo, è semplice degradazione della materia scientifica a pura narrazione sequenziale degli eventi. Affidare la ricomposizione ad insegnanti diversi e spesso divergenti nelle opzioni didattiche, sarebbe pura utopia e, dunque, resterebbe il dettato delle "Indicazioni" a condurre il cammino dei docenti alla maniera dei vecchi "programmi". Ma qui si incontrano altre difficoltà.

Ad esempio, nella scuola primaria, secondo e terzo anno, con bambini entrati anche precocemente nella scuola, il passaggio da "testimonianze di eventi, momenti, figure significative presenti nel proprio territorio e caratterizzanti la storia locale" a "la terra prima dell'uomo e le esperienze umane preistoriche: la comparsa dell'uomo, i cacciatori delle epoche glaciali, la rivoluzione neolitica e l'agricoltura, lo sviluppo dell'artigianato e primi commerci. Passaggio dall'uomo preistorico all'uomo storico nelle civiltà antiche. Miti e leggende delle origini" non può essere mediato solo dalla serie di obiettivi concomitanti, nello stesso anno di corso. È la struttura del pensiero bambino che non può reggere questo salto di millenni nella totalità dello spazio terrestre, incomprensibile se si è appena finito di lavorare su semplici concetti di misurazione del tempo e su piccoli brani di memoria locale. La successione canonica del percorso storico, la cosiddetta "storia generale", non risponde ad un "ordine psico-pedagogico", anzi lo capovolge: non è più "semplice" la storia antica per i più piccoli, se non la si vuole ridurre ad un raccontino banale, che le fa perdere tutta la sua significatività. Occorrono, modificando la collocazione nel percorso, strumenti di mediazione di cui nelle "Indicazioni" non c'è traccia. Lo spunto di una partenza dal vicino, visibile, presente richiede una mediazione più robusta con il lontano, con il quasi invisibile, con il passato, attraverso un apparato critico, anche se intuitivo, che serva a comprenderli.

Ancora: in generale, ma in modo più evidente per l'età contemporanea, si sorvola sugli elementi di conoscenza economici, sociali, ambientali, culturali (in senso ampio) e tecnologici che maggiormente rendono conto della realtà, soprattutto di quella attuale. La Rivoluzione industriale è in ordine cronologico - ma non di grandezza - dopo la Rivoluzione agricola la seconda decisiva svolta dell'intero corso della storia. La prima viene presentata in un momento in cui l'età impedisce di comprenderne le implicazioni decisive, la seconda viene completamente trascurata. E si potrebbero analizzare altri tratti del percorso in questo senso.

Altro punto critico appare la scissione fra la definizione della storia proposta come narrazione di eventi e il suo senso profondo, che è la capacità di porre domande al passato, anche semplici, e di cercare e trovare le risposte, anche semplici. Solo dopo di ciò si può comprendere il senso della narrazione.

Un'altra questione riguarda la separazione della storia dalla geografia, tanto più incomprensibile in quanto nelle stesse "Indicazioni" si parla di "sistema ecologico" che presuppone una visione globale dei problemi. È da tempo che la storiografia stessa, e di conseguenza la didattica della storia più avvertita, parlano del rapporto inscindibile fra storia, geografia e scienze sociali. Queste ultime, poi, vengono rinchiusi in una "educazione" a parte, che ritorna molto sui già confusi, ed incerti, passi dell'Educazione civica e che non comprende le prospettive interculturale, alla pace, allo sviluppo e alle pari opportunità. La scomposizione delle cattedre, derivante dalla disciplina oraria rigida, renderebbe ancora più problematica la connessione necessaria fra le discipline, per quanto auspicata.

Occorre, dunque, strutturare meglio il rapporto fra episteme e paideia. Gli insegnanti dovrebbero essere messi in grado di accedere allo stesso contenuto storico per vie diverse da quelle qui prospettate in modo insufficiente. Per tale motivo andrebbe riconosciuta la dimensione laboratoriale dell'insegnamento della storia che apre ad una pluralità di linguaggi e di prospettive la costruzione del sapere.

Sembra poi un inopinato ritorno a decenni fa la proposizione di "esempi illustri" per rafforzare la potenzialità formatrice della storia. È questo uno dei casi in cui la struttura epistemologica della disciplina, per come si configura oggi, è in forte contrasto con l'impianto pedagogico delle "Indicazioni". Il passato esplicita la sua lezione per il presente non "attraverso l'universalità dei personaggi creati dall'arte (poetica, letteraria, cinematografica, musicale...), che hanno contribuito ad arricchire l'umanità di senso e di valore" ma attraverso la consapevolezza che, oggi come ieri, la storia è una serie di vicende collettive, in cui tutti i soggetti, in qualunque collocazione, hanno un ruolo, e che il valore delle loro scelte, nel campo di possibilità dato, decide la sorte del vivere civile. Questo punto di vista ottiene l'effetto di far comprendere che nessuno può ritenersi escluso dalla storia, e dunque ne porta, in misura anche piccola, la responsabilità. La prima affermazione, se non la si intende come la riproposizione, che sarebbe davvero grave, dei "medaglioni dei personaggi illustri" di un lontano passato pedagogico, potrebbe appartenere ad una visione hegeliana della storia ("lo spirito del mondo a cavallo"). La seconda, che include nella storia tutti, può ricondursi ad una moralità di tipo kantiano, che fonda la responsabilità nella coscienza. Tale posizione, fra l'altro, apparirebbe più coerente con alcune affermazioni contenute nel "Profilo" finale del percorso esaminato.

Questioni storiografiche generali

Le "Indicazioni" esprimono l'esigenza di dare "consapevolezza, sia pure in modo introduttivo, delle radici storico-giuridiche, linguistico-letterarie e artistiche che ci legano al mondo classico e giudaico-cristiano, e dell'identità spirituale e materiale dell'Italia e dell'Europa [...] per comprendere, da un lato, le caratteristiche specifiche della civiltà europea e, dall'altro, le somiglianze e le differenze tra la nostra e le altre civiltà del mondo". Altrove si parla di "identità europea".

Quanto alle radici storico-giuridiche, che riguardano la disciplina, la procedura appare incontestabilmente legata ad un processo che va dal passato al presente, sorvolando sulla sottolineatura di snodi fondamentali, ed includendo in un "lunghissimo medio-evo ideale" fasi importanti della storia (ci sono radici germaniche, ad esempio, nella nostra civiltà, e radici arabe, quanto a culture ed etnie e, più recentemente, sono attecchite anche radici culturali di origine angloamericane; ci sono radici medioevali ed illuministiche, per quanto riguarda le istituzioni ed i modi della convivenza civile, per fare solo qualche accenno).

Il discorso storiografico-didattico dovrebbe, a nostro parere, essere capovolto: sono le domande del presente che guidano alla ricerca delle risposte nel passato. E la domanda del presente, come si può anche leggere nelle "Indicazioni", è una domanda di dialogo, di democrazia, di fratellanza, una domanda quindi sui "diritti umani". Dunque, non è nel mondo greco, che collegava il demos al ghenos, e neppure nel mondo romano, che solo al suo tramonto riconobbe la cittadinanza a tutti i suoi sudditi, che si possono trovare tali radici. Altre sì, pur essenziali, che vanno valorizzate e trasmesse, ma non queste.

E non è nemmeno alla storia delle religioni che si può ricondurre questo capitolo della storia umana: alla grande lezione spirituale giudaica e cristiana non corrispose sempre, nella concretezza della storia delle civiltà occidentali, un'adeguata risposta di fratellanza, giustizia e solidarietà.

La storia dei diritti umani è molto più recente, è frutto delle stagioni costituzionali dal XVII secolo in poi, dell'affermarsi dei popoli come portatori di diritti e di doveri, che misero anche a frutto aspetti della lezione giudaica e cristiana del passato. La consapevolezza dell'identità europea è costruzione del presente, ed è nel presente che deve porsi il punto di osservazione della storia anche più remota, al fine di acquisire "gli strumenti di giudizio sufficienti per valutare se stessi, le proprie azioni, i fatti e i comportamenti individuali, umani e sociali degli altri, alla luce di parametri derivati dai grandi valori spirituali che ispirano la convivenza civile". I grandi "valori spirituali", al di là dell'intimo significato per la coscienza di ognuno, si concretizzano oggi, per quanto riguarda la "convivenza civile", soprattutto nell'affermazione dei diritti umani. Tutto il percorso della storia può condurre, dal presente

al passato e dal passato al presente, a comprendere quest'esito, né finale né definitivo, ma tale da rendere possibili le grandi scelte del futuro. Si ritiene che la sottovalutazione di tali questioni abbia indotto gli estensori delle "Indicazioni" ad una riduzione eccessiva del peso specifico della storia contemporanea (dal 1960 prevista in Italia "fino ai nostri giorni" e mai effettivamente insegnata finché il carico di programma dell'ultimo anno non è stato alleggerito), generando un'anomalia che potrebbe allontanare l'impianto della disciplina storica insegnata in Italia da quello che generalmente vige in Europa.

Infine, l'accento alla mondialità nel "Profilo" appare sfuggente ed incongruo con tutto il resto. Ed è invece nella prospettiva mondiale (si badi, non nella conoscenza puntuale di tutte le storie degli altri popoli) che trova logico compimento il percorso che, in termini spaziali, viene delineato dalle "Indicazioni" attraverso le dimensioni locale, nazionale, europea. Del resto, la questione della mondialità come orizzonte globale è già da tempo all'attenzione dei congressi internazionali degli storici ed è presente in molti pronunciamenti della Comunità europea sulla questione dell'insegnamento della storia. Non tenerne conto significherebbe optare per una miopia pedagogica e storica; tenerne conto vorrebbe dire ripensare a fondo l'intero quadro delle Indicazioni, per gli aspetti legati ad una concezione acritica del concetto d'identità.

Per il LANDIS

la presidente Aurora Delmonaco

Bologna, 29 aprile 2003

STORIA

"Clio '92" - Associazione di gruppi di ricerca sull'insegnamento della storia

La storia nelle "Indicazioni ministeriali" per la scuola elementare: una questione di metodo²⁴
di Ivo Mattozzi

Chi dovrebbe scrivere "indicazioni" circa la storia?

Ho l'impressione che la vicenda dei programmi di storia entrati in vigore sia piena di esempi di programmi elaborati da singoli "esperti" o piccoli gruppi di "esperti" incaricati da organi ministeriali di redigerli in tutta discrezionalità e segretezza. Invece, nei pochi casi in cui le elaborazioni dei testi sono state il frutto di un lavoro collettivo di gruppi numerosi e pubblici, i programmi non sono arrivati all'approvazione: la discussione che si è aperta su di essi e ne ha accompagnato la genesi e gli opposti, paralizzanti pareri di "lobby" di questo o quel periodo storico hanno dato buoni argomenti per non vararli. Fu questo il destino delle proposte programmatiche prodotte dalla commissione cosiddetta Brocca, dal nome del sottosegretario che la presiedeva, e poi del programma per la scuola dell'obbligo redatto in seno alla commissione De Mauro. Invece gli estensori delle "indicazioni ministeriali", pubblicate in piena estate 2002, sono anonimi, hanno lavorato alla chetichella e di buona lena, non si sono dovuti sottomettere allo stress del confronto pubblico, hanno visto il loro testo presto pubblicato e assunto dal Ministero per le 250 scuole sperimentali (100 delle quali private).

Il problema diventa allora di metodo: con quali criteri decidere chi debbano essere gli esperti che possono interloquire tra loro con cognizione di causa? come gestire la parte di dibattito pubblico in modo che si possa tener conto di pareri discordanti? ma, soprattutto, come individuare le fonti di ispirazione e di legittimazione che potrebbero fornire criteri discriminanti tra le diverse soluzioni pensabili?

Ecco, il punto decisivo è quest'ultimo. Io credo che le fonti di legittimazione della scelta degli esperti e

della loro proposta debbano essere:

1. la struttura della disciplina pensata in rapporto con i problemi della formazione (l'epistemologia pratica),
2. le elaborazioni della ricerca in didattica della disciplina,
3. le migliori pratiche didattiche risultanti dalla ricerca applicata che compiono le e gli insegnanti,
4. la psicologia cognitivista e dell' apprendimento.

Gli esperti dovrebbero essere scelti in questi campi di studio e svolgere il loro lavoro in una condizione di ricerca, con tempi adeguati sia per la lettura e la messa a frutto della letteratura relativa alle questioni di fondo sia per la consultazione di esperti su questioni specifiche. Un lavoro non frettoloso e non contingente, ma metodico e di prospettiva lunga. Solo in questo modo si potrebbe garantire un risultato, certamente non al riparo da contestazioni, obiezioni ecc., ma accettabile dalla maggioranza degli intenditori dei diversi campi disciplinari e non soggetto agli umori politici delle maggioranze di governo.

Nel caso delle "indicazioni", non sappiamo quali siano stati gli esperti, non sappiamo quali riferimenti epistemologici abbiano utilizzato, non sappiamo quali pratiche e prodotti didattici abbiano avuto presenti, non sappiamo che teorie psicologiche abbiano preso a riferimento. Siamo costretti a leggere nelle "indicazioni" gli indizi per ipotizzare inferenze su tali questioni.

Analizzerò in questa sede solo la questione dei "contenuti". Non potrò prendere in esame gli obiettivi e le raccomandazioni. Ma dirò come il diritto di interpretazione dei testi programmatici e l'autonomia scolastica possano permettere di gestire le "indicazioni" nel caso che diventassero cogenti.

Come analizzare un programma già predisposto? Quali i punti di riferimento autorevoli e non meramente soggettivi per criticare? Di nuovo io non ne conosco altri che l'epistemologia, la psicologia, la didattica della storia, le pratiche didattiche più prestigiose, la cultura storica richiesta dal contesto attuale.

Sulla base di tali riferimenti si può cogliere che le "indicazioni" suscitano un problema di fattibilità, un problema di coerenza, un problema di alternative possibili e migliori.

Il problema della fattibilità

Le indicazioni riguardano tre tipi di attività e di campi tematici nelle quali svolgerle.

Il primo è relativo all'avvio allo studio della storia e alla formazione di competenze e concetti di base.

Nel primo biennio (seconda e terza classe) si raccomandano:

Trasformazioni di uomini, oggetti, ambienti connesse al trascorrere del tempo.

Percezione di sé nel tempo in relazione alla propria storia personale.

I documenti e le testimonianze necessarie per ricostruire la storia della famiglia e di persone prossime.

Dalla storia biografica alla memoria sociale: documenti e testimonianze necessari per ricostruire la storia del proprio ambiente sociale di vita.

Testimonianze di eventi, momenti, figure significative presenti nel proprio territorio e caratterizzanti la storia locale.

I riferimenti leggibili dietro tali formulazioni sono nella ricerca didattica che ha proposto un avvicinamento dei bambini alla storia favorito da processi di apprendimento adatti a formare le capacità cognitive di organizzazione delle informazioni. Si nota anche il rapporto con le proposte dei programmi ministeriali del 1985. Le "indicazioni" estendono ed articolano i cenni di quel testo e dicono, con parole un poco diverse, quello che è formulato nei libri relativi alla proposta del "curricolo delle operazioni cognitive"²⁵ nei seguenti termini: "le attività per favorire l'incontro dei bambini con la storia sono le ricerche con le fonti che impegnano gli scolari nella ricostruzione di "aspetti del passato immediato", di "aspetti del passato personale", di "aspetti del passato familiare" (cioè degli adulti prossimi), di aspetti del "passato sociale", di aspetti del "passato locale"".

Tali proposte sono all'origine di molte sperimentazioni e di produzione di materiali didattici (per la storia socio-locale). Esse hanno messo in evidenza che le ricerche storico-didattiche richiedono molto tempo, ma soprattutto richiedono tempi di maturazione delle competenze cognitive e delle abilità strumentali degli scolari. In conclusione, è impossibile svolgere tutte le esperienze indicate in seconda e in terza classe: non è possibile che i bambini siano impegnati in ricerche sul passato personale e su quello locale nel breve arco di un anno e mezzo. Generalmente le ricerche storico-didattiche sul passato locale possono essere efficaci solo nella classe quarta. Dunque, le esperienze degli insegnanti dimostrano la non fattibilità delle indicazioni. Ma hanno alimentato anche riflessioni che hanno fatto evolvere le concezioni curriculari: 1. le generiche indicazioni di tematizzare aspetti del passato immediato si sono precisate nella indicazione di ricostruire qualche processo di trasformazione del passato della classe prima; 2. la storia personale è diventata "il passato della generazione dei bambini"; la storia "familiare-sociale" è diventata "il passato della generazione degli adulti". Il senso di tali modificazioni è che occorre conferire maggiore potere formativo alle esperienze di apprendimento degli scolari, rendendo possibile la costruzione di conoscenze più significative in quanto generalizzabili e generalizzate e utilizzabili per la comprensione del mondo e della generalizzazione storica, senza limitarle ad essere una semplice palestra per l'esercizio delle operazioni cognitive. Dunque, se gli estensori avessero avuto maggiore attenzione alle esperienze degli insegnanti e allo sviluppo della ricerca didattica avrebbero potuto elaborare indicazioni più fattibili, più interessanti, più capaci di orientare anche verso la soluzione del problema delle conoscenze disciplinari.

Infatti la seconda questione riguarda le conoscenze disciplinari. In terza classe vengono indicate le seguenti:

Esperienze umane nel tempo: l'uomo preistorico.

La rivoluzione neolitica.

Passaggio dall'uomo preistorico all'uomo storico nelle civiltà antiche.

L'insegnante che seguisse alla lettera le indicazioni vedrebbe ridurre il tempo per le ricerche storico-didattiche sui passati prossimi a poco più di un anno. Il che aggrava la diagnosi di non fattibilità. Ma vediamo che cosa comporta pretendere di far apprendere conoscenze storiograficamente sensate sull'epoca preistorica. Presumo che le conoscenze debbano essere coerenti con quelle elaborate dalla storiografia, che, dunque, non possano essere ridotte a narrazioni banali e fantasiose, tanto per compiacere la curiosità dei bambini e la loro voglia di racconti. Questi potrebbero essere più pertinenti all'insegnamento dell'italiano. Le conoscenze sono storiograficamente sensate se datate, se riferite a fatti, luoghi, ambienti, e periodi precisati. Ciò comporta che i bambini di 8 anni dovrebbero avere la padronanza della numerazione per 1000, dei numeri negativi per comprendere il sistema cronologico basato sulla nascita di Cristo, dovrebbero comprendere gli ambienti e i luoghi di qualche fase del paleolitico, dovrebbero saper comprendere le lunghissime durate. Inoltre dovrebbero poter comprendere i modi di vita di gruppi umani di cacciatori e raccoglitori in ambienti ben determinati e alcuni dei concetti correlati con tali modi di vita e dovrebbero comprendere che cosa ha comportato per alcuni gruppi e per alcuni ambienti (non per "l'uomo" generico) il passaggio al modo di vita agricolo.

Come possiamo pretendere tutto ciò da bambini di 8 anni, la cui dotazione di requisiti è ancora da formare? Siamo di nuovo davanti all'impossibilità di ottemperare con decenza scientifica alle indicazioni. Sussidiari e insegnanti si contenteranno di propinare ai bambini degli stereotipi senza senso.

Ma le "indicazioni" funzionano peggio per il secondo biennio, cioè per le classi quarte e quinte:

Fatti, personaggi, eventi ed istituzioni che caratterizzano dal punto di vista dell'organizzazione economica, sociale, politica, culturale e religiosa:

le grandi civiltà dell'Antico Vicino Oriente,

le popolazioni presenti sulle sponde del Mediterraneo e nella penisola italica in età preclassica, la civiltà greca dalle origini all'età alessandrina, la civiltà romana dalle origini alla crisi dell'impero.

Origine della religione cristiana, elementi di peculiarità ed influenza sull'integrazione tra Romani e popoli barbari.

Nascita dell'Islam: caratteri distintivi della civiltà islamica e sua espansione.

Fatti, personaggi, istituzioni caratterizzanti l'Europa medioevale fino al Mille.

Scoprire le radici storiche della realtà locale.

L'estensore ha dovuto fare i conti con il problema del curricolo continuativo e della noiosa ripetitività del sistema di sapere attuale. Ha optato per una soluzione facile: la ripartizione del corso di storia fra scuola elementare e scuola media. Poiché sa che è impossibile insegnare buone conoscenze di storia generale scolastica nella scuola elementare, che gli insegnanti della scuola media non sanno come programmare le conoscenze dell'intero corso di storia, che gli alunni si annoiano a ripetere lo stesso sistema di conoscenze, ha assegnato ai due anni della scuola elementare ciò che attualmente si insegna in prima media ed ha alleggerito il compito degli insegnanti medi proponendo lo svolgimento di conoscenze dall'anno Mille fino al mondo attuale nei tre anni della scuola media.

Sembra una soluzione "equa" e furba. E infatti anche in alcuni istituti comprensivi insegnanti elementari e insegnanti medi si sono accordati per una soluzione analoga, profittando dell'autonomia.

Ma si tratta di una pensata che non tiene conto delle difficoltà che la struttura del testo storico e del sistema di sapere storico oppongono alle capacità di comprensione dei bambini. Rispetto a tale preoccupazione contraddice in modo netto quel che ha affermato il prof. Bertagna nel suo rapporto a proposito dell'opportunità di riservare all'ultimo anno della elementare e poi alla scuola media il sapere sistematico e che il ministro Letizia Bricchetto (leggi Moratti) ha assunto negli ordinamenti. Bertagna si è espresso così: "il biennio V elementare e I media, pur essendo a cavallo delle due scuole, costituisce, per gli obiettivi specifici di apprendimento terminali e per le attività didattiche, un tutto unitario, già caratterizzato da un'organizzazione del sapere di tipo secondario, ovvero disciplinare". "Poiché si tratta di preparare il terreno ad un'organizzazione del sapere critico fondata sulle discipline, la scuola primaria presenta piani di studio che si aprono esplicitamente a queste ultime solo nell'ultimo anno".

La Bricchetto traspone il pensiero di Bertagna, così nel suo disegno: solo la scuola media "cura la dimensione sistematica delle discipline e sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta individuali fornendo strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività di istruzione e di formazione".

Dunque, secondo le precedenti elaborazioni, la scuola elementare non avrebbe dovuto avere la responsabilità di curare la dimensione sistematica della disciplina storica e di fornire gli strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività di studio, se non nell'ultimo anno. I quattro anni precedenti avrebbero dovuto servire di avvicinamento al punto di partenza dello studio disciplinare.

Se il Bertagna e la Bricchetto hanno pensato che un'organizzazione del sapere di tipo secondario non fosse adatta ai bambini fino alla V classe, perché l'estensore delle "indicazioni" ha proposto un sistema di conoscenze identico, nella struttura, a quello della scuola media? È sensata tale scelta? O era sensato l'eccesso di prudenza di Bertagna? Vediamolo.

Le indicazioni pretendono che gli scolari della scuola elementare studino il sistema di conoscenze tradizionalmente costruito sull'asse cronologico lineare, centrato sul modello narrativo di ricostruzione di processi di trasformazione, limitato alla sola genealogia della civiltà occidentale. Quel che ispira la scelta è il paradigma della storia generale scolastica così come si è affermato nel corso dell'800 e del '900. Probabilmente l'estensore delle indicazioni lo pensa inevitabile e insostituibile in quanto lo ha introiettato attraverso i suoi studi secondari, senza avere appreso la cultura storica per elaborare riferimenti a paradigmi diversi e più efficaci.

Se si considera questa una struttura adatta per gli studenti della scuola media (10-13 anni), con quale criterio si pensa che la stessa struttura possa essere compresa dagli scolari di 8 e 9 anni? È evidente che la soluzione è concepita non dalla parte dei bambini ma dalla parte degli insegnanti, ai quali si vuole rendere meno gravoso il compito di "finire il programma" - come dicono - cioè di far studiare tutto il libro di testo. Ma quel sistema è difficile ed è improduttivo di cultura storica: si tratta infatti di un sistema testuale attraverso il quale i bambini dovrebbero navigare con molte capacità di compiere operazioni cognitive (di tematizzazione, di organizzazione temporale e spaziale, di classificazione delle informazioni per mutamenti, eventi, permanenze, di relazioni esplicative, di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, argomentativo...) e di abilità (a costruire grafici temporali, a usare cartografia, a costruire mappe concettuali...) e con molti concetti di base. Le esperienze di controllo degli apprendimenti dimostrano che la maggior parte dei bambini imparano confusamente le informazioni e che non riescono a mettere altro ordine tra i fatti che non sia quello della successione, con buona pace del dominio dei quadri cronologici. E dimostrano anche che quel tipo di testi storici è deludente rispetto alle attese dei bambini e scoraggiante rispetto alle motivazioni strutturali e non occasionali allo studio della storia.

In sostanza, anche le "indicazioni" riguardanti il sapere storico sono non fattibili oppure fattibili a prezzo della inefficacia nella formazione storica.

La scelta dell'estensore delle "indicazioni" si configura, dunque, come una retrocessione rispetto ai programmi del 1985, da una parte, verso la ideologia eurocentrica e, dall'altra, verso la negazione che ci possa essere un sapere specifico a misura dei bambini. È una regressione che priva i bambini della possibilità di costruire concetti di passato e di storia corretti, perché ricchi di elementi informativi riguardanti anche altre civiltà che non hanno contribuito alla genesi della civiltà europea. È una regressione che li priva di conoscenze necessarie per pensare il mondo attuale. È una retrocessione che priva gli scolari immigrati da ambienti non europei dell'occasione di comprendere qualche conoscenza riguardante quegli ambienti da cui provengono le loro famiglie. È la negazione della ricerca sulla possibilità di insegnare la storia a dimensione mondiale ed è la negazione delle aspirazioni e delle esperienze di fare della storia un'asse dell'educazione interculturale. In un sol colpo l'estensore delle "indicazioni" ha annullato esperienze interessanti di insegnanti, di gruppi di ricerca, di reti di scuole.

Ma nei programmi dell'85 c'era anche l'apertura verso un altro sistema di conoscenze più adatto alla scoperta della storia da parte dei bambini in fase di prima alfabetizzazione storica: era il sistema di conoscenze costruito mediante i "quadri di civiltà" e "il telaio cronologico a maglie larghe". Sono indicazioni che gli editori di sussidiari e la maggioranza degli insegnanti non hanno mai seguito, preferendo insistere - illegalmente - con il più familiare modello cronologico lineare non prescritto dal testo del programma. Ma sono proposte che hanno pur ispirato la ricerca di studiosi di didattica e di insegnanti e che hanno un fondamento nella psicologia dell'apprendimento e nei modelli storiografici che costruiscono conoscenze di civiltà e della "vita quotidiana", piuttosto che di processi di trasformazione.

Che fine fanno i "quadri di civiltà" secondo le "indicazioni"? Non finiscono, ma anzi vengono valorizzati attraverso l'esplicitazione molto chiara dei riferimenti. I quali però finiscono per porre un problema di coerenza.

Un problema di coerenza

Nelle "indicazioni" per i piani di studio personalizzati i riferimenti ai quadri di civiltà sono numerosi. Tra le "conoscenze e le abilità" da costruire nelle classi quarta e quinta gli obiettivi raggiungibili mediante il lavoro sui quadri di civiltà sono chiaramente enunciati:

"Indicatori che definiscono un quadro di civiltà (risorse del territorio ed economia, organizzazione sociale e politica, cultura e religione) all'interno di un contesto temporale e spaziale".

"Collocare sulla linea del tempo in modo preciso personaggi ed eventi di un quadro di civiltà".

"Cogliere gli elementi di identificazione della realtà storica: eventi, uomini, fattori geografici, culturali, politici ed economici, individuando un quadro di civiltà".

"Individuare gli elementi di contemporaneità, gli elementi diacronici e gli elementi di durata nei quadri di civiltà".

"Costruire grafici temporali a blocchi, mappe concettuali, mappe spazio-temporali dei quadri di civiltà e delle principali formazioni politiche fino al Mille".

Ma anche altri obiettivi richiedono per essere conseguiti il ricorso alla descrizione di quadri di civiltà:

"Concetti e lessico specifici relativi a: città, stato, crisi, sviluppo, decadenza, nomadismo, sedentarizzazione, risorse, demografia, economia, società, istituzioni e cultura materiale".

"Rapporto spazi - ambienti (micro-macro regioni, Medio Oriente, Mediterraneo, Europa, Asia)".

(Qui credo che sia frutto di una svista l'omissione dell'Africa che fu la sede della civiltà egizia e dell'espansione della civiltà araba)

In conclusione, rispetto alla trattazione della storia sotto forma di quadri di civiltà, si può interpretare il testo delle "indicazioni" del 2002 come una esplicitazione e una enfaticizzazione del programma del 1985. E come una proposta più stringente (anche se più limitativa) per orientare la programmazione dei processi di insegnamento e di apprendimento del sapere storico nella scuola elementare.

La proposta è rafforzata dalle "raccomandazioni per l'attuazione delle indicazioni" che includono riferimenti ai quadri di civiltà sia per l'avvio allo studio della storia in terza sia per le classi successive:

"In questa prospettiva, anche impiegando opportune narrazioni desunte dalla mitologia, l'insegnante sceglierà quadri di civiltà relativi alle società organizzate dall'uomo preistorico (caccia e raccolta, agricola, ..) e ne metterà in evidenza le possibili caratteristiche organizzative e sociali, rendendo l'allievo disponibile alla riflessione comparativa tra il passato e il presente, senza dimenticare la riflessione sulla componente spaziale e geografica che ha visto nascere l'uomo preistorico".

"A partire dalla classe quarta si può avviare uno studio più sistematico e cronologico della storia che introduca la distinzione tra l'avvenimento e la sua conoscenza, che faccia riflettere sugli indicatori che definiscono un quadro di civiltà all'interno di un contesto temporale e spaziale e che fornisca le coordinate concettuali necessarie per comprendere i fenomeni che hanno scandito la storia dell'umanità. Può iniziare lo studio delle grandi civiltà che hanno preceduto o accompagnato il dispiegarsi di quelle più significative per la nostra tradizione, le civiltà greca, romana e ebraico-cristiana. Si tratta di introdurle all'interno di un quadro complessivo che verrà via via arricchito".

Gli obiettivi e le raccomandazioni che riguardano i quadri di civiltà sono in linea con la ricerca psicologica ed hanno una base di riferimento storiografico non nelle narrazioni cronologiche lineari dei processi, ma nelle descrizioni di stati di cose. Esse sono più adatte per formare il primo sapere storico, perché sono meno cariche di intrecci temporali e di relazioni spaziali di molteplici serie di fatti e di implicazioni esplicative e offrono ai bambini i tasselli di conoscenze con i quali costruire la rete del sapere, iconicamente rappresentata dalla mappa spazio-temporale. Cioè stimolano una grande attività cognitiva nei bambini ma non surdimensionata rispetto alle loro potenzialità. Tali indicazioni sono state anticipate nelle proposte che vanno sotto il nome di "curricolo delle operazioni cognitive" e - grazie alle esperienze di insegnanti non timorosi davanti alle innovazioni - sono state ulteriormente sviluppate in una didattica organica dei quadri di civiltà.

Purtroppo le indicazioni circa le conoscenze e quelle relative ai quadri di civiltà sono dissonanti. Esse sono generate da fonti di ispirazione diverse e sono incoerenti. Di tale incoerenza le spie sono tre.

1. Se si esalta la conoscenza e la concettualizzazione del passato per quadri di civiltà, bisogna assumere un concetto non valutativo di civiltà e bisogna pensare che anche i gruppi umani preistorici sono descrivibili in un "quadro di civiltà". Infatti nelle raccomandazioni si invita gli insegnanti a "scegliere quadri di civiltà relativi alle società organizzate dall'uomo preistorico (caccia e raccolta, agricola, ..)". Ma nell'elenco delle conoscenze, indicando il "passaggio dall'uomo preistorico all'uomo storico nelle

civiltà antiche" si reintroduce implicitamente la distinzione tra gruppi umani civili e gruppi umani incivili. Inoltre, si insiste nella qualifica di "barbari" per designare i popoli germanici.

2. Se si invita a costruire conoscenze rispetto a "Fatti, personaggi, eventi ed istituzioni che caratterizzano dal punto di vista dell'organizzazione economica, sociale, politica, culturale e religiosa" le civiltà, allora si introduce la visione eventografica della storia ed essa entra in conflitto con la visione per quadri di civiltà, e si finisce per reclamare la prevalenza della narrazione contro la descrizione.

3. Se si esprimono le conoscenze in questi termini: "la civiltà greca dalle origini all'età alessandrina, la civiltà romana dalle origini alla crisi dell'impero. Origine della religione cristiana, elementi di peculiarità ed influenza sull'integrazione tra Romani e popoli barbari...", allora si pretende che i "fanciulli" possano comprendere le ricostruzioni di processi di trasformazione e i relativi problemi e le relative spiegazioni e ciò è una illusione deleteria, poiché ispira una cattiva storiografia scolastica e genera un pessimo rapporto iniziale con la storia.

La distonia produce la impressione che le "indicazioni" sulla storia siano state scritte da due mani: la prima di un patito della storia generale scolastica tradizionale, la seconda di uno più attento a quello che dall'85 in poi si è affermato come una possibilità di innovazione.

L'estensore delle "indicazioni" vorrebbe che la scuola elementare nei due anni iniziali di studio della storia fosse capace di costruire conoscenze di quadri di civiltà e di processi di trasformazione. Non si rende conto che svolgere una buona didattica dei quadri di civiltà richiede la formazione di competenze alla lettura e alla comprensione dei testi, di abilità molteplici e lo svolgimento di processi di insegnamento e di apprendimento lenti, necessitanti di tempi lunghi. Il problema del tempo diventerà ancora più drammatico se le ore assegnate alla storia diventeranno meno numerose in proporzione alla diminuzione del monte ore di lezioni complessivo.

Quali possono essere le conseguenze?

Se prevale l'idea che siano prescrizioni e non indicazioni da interpretare alla luce della psicologia, dei modelli storiografici, della struttura disciplinare, ci sarà la maggioranza degli insegnanti che continuerà a fare frettolosamente e malamente la storia personale, la storia dei nonni e bisnonni e poi passerà ai primitivi, senza nessun beneficio formativo per i "fanciulli".

Gli editori continueranno a sentirsi autorizzati a riempire di sciocchezze storiche le 180 pagine dei sussidiari oppure ad anticipare alla scuola elementare pari pari quello che ora i manuali ammanniscono agli studenti di prima media. Gli insegnanti (nella maggioranza) continueranno a pensare che i sussidiari siano interpreti autorizzati delle indicazioni e continueranno a volere svolgere e finire il programma, piuttosto che aiutare gli allievi a sviluppare le conoscenze e le competenze. Gli alunni continueranno a non comprendere la storia e a pensare che le cose studiate in fila si siano verificate tutte l'una dopo l'altra in uno schema stereotipato di successione che inibisce la visione delle contemporaneità, della sincronia dei processi, della visione di stati delle cose compositi... Continuerà il disastro della storia insegnata!

Il problema di alternative possibili e migliori

Per tali timori io spero che le indicazioni non diventino norma. Ma se ciò dovesse accadere, allora è il caso di indurre gli insegnanti a pensare che si tratta di indicazioni e non di prescrizioni e che nell'incoerenza che ho segnalato ci sono i varchi per interpretazioni più rispettose dei bambini e della conoscenza storica. Poiché le indicazioni circa la progressione iniziale delle attività sono chiare, allora si dedichi tutto il tempo necessario alla formazione di competenze e di concetti di base attraverso le ricerche storico-didattiche. Poiché le indicazioni circa i quadri di civiltà sono sensate mentre quelle sulla storia antica e altomedievale sono insensate, allora si assumano le prime come ispiratrici della programmazione e della elaborazione di piani di studio che, per essere personalizzati, dovrebbero tener

conto e dei limiti e delle potenzialità dei bambini e della presenza di alunni provenienti da mondi diversi da quello della civiltà occidentale. La didattica dei quadri di civiltà può essere utilizzata anche per svolgere le conoscenze dalla preistoria all'anno Mille: ad esempio, la civiltà romana dalle origini alla crisi dell'impero può essere presentata con tre quadri di civiltà - uno per il periodo delle origini, uno per il periodo repubblicano e uno per il periodo imperiale - e stimolando il confronto tra i quadri in modo che gli alunni si rendano conto dei mutamenti e delle persistenze. Sulla scoperta di esse gli alunni possono formulare questioni storiche, a cui dare risposte semplici senza le complicazioni e le banalizzazione delle ricostruzioni di processi. È la scelta del male minore. Ma finché non ci saranno indicazioni ministeriali credibili e capaci di promuovere il rinnovamento della storia insegnata, la creatività degli insegnanti e la ricerca didattica, come fare a difendere la storia e la salute cognitiva degli alunni?

Dalle Indicazioni del 24 luglio 2002 alle indicazioni del 6-11-2002.

Qualcuno (chi? all'interno o all'esterno della setta segreta e innominabile incaricata di scriverlo?) ha criticato il testo apparso sul sito ministeriale il 24 luglio 2002 e l'estensore delle indicazioni circa la storia ha dovuto riscriverle: abbiamo perciò altri due testi, il secondo apparso in appendice ai decreti sulla sperimentazione il 18-9-2002 e il terzo datato 6-11-2002. I due ultimi testi sono stati pubblicati sul web senza nessun avviso ai naviganti circa le modifiche apportate.

Mi limiterò a mettere a confronto la terza con la prima stesura, lasciando da parte la seconda. Ma sarà conveniente - in altra occasione - ricostruire lo slittamento progressivo verso il peggioramento del testo e analizzare l'epistemologia storica che ha ispirato le indicazioni sulle conoscenze.

Tra la mano didattica e la mano storiografica dell'estensore è prevalsa la seconda e gli effetti sono nella riduzione delle indicazioni che avevano maggiore rilevanza didattica:

- in classe prima è abrogato l'obiettivo: "Rappresentare la sequenza narrativa di semplici storie utilizzando grafici, linee temporali";

- nel primo biennio (classi seconda e terza) sono sparite le indicazioni esplicite rispetto alla progressione della conquista del senso del passato da parte degli alunni:

Percezione di sé nel tempo in relazione alla propria storia personale.

I documenti e le testimonianze necessarie per ricostruire la storia della famiglia e di persone prossime.

Dalla storia biografica alla memoria sociale: documenti e testimonianze necessari per ricostruire la storia del proprio ambiente sociale di vita.

Ora gli insegnanti che volessero organizzare sequenze di unità di apprendimento significative in conformità a tale progressione possono legittimamente farlo, giustificandole con le generiche indicazioni:

Trasformazioni di uomini, oggetti, ambienti connesse al trascorrere del tempo.

Concetto di periodizzazione.

Testimonianze di eventi, momenti, figure significative presenti nel proprio territorio e caratterizzanti la storia locale.

e con le indicazioni relative alle fonti:

"Osservare e confrontare oggetti e persone di oggi con quelli del passato.

Distinguere e confrontare alcuni tipi di fonte storica orale e scritta.

Leggere ed interpretare le testimonianze del passato presenti sul territorio.

Individuare nella storia di persone diverse vissute nello stesso tempo e nello stesso luogo gli elementi di costruzione di una memoria comune".

Ma gli insegnanti che non hanno gli strumenti e le esperienze per interpretare tali indicazioni in modo significativo per gli alunni, seguiranno ad impegnarli in banali esercizi di ricostruzioni aneddotiche e

cronachistiche. E saranno incoraggiati all'interpretazione minimalista dalla omissione delle indicazioni relative alle fonti che erano correlate con la progressione delle esperienze di ricerca storico-didattica: Distinguere i vari tipi di fonte storica interpretandoli e confrontandoli con l'aiuto dell'insegnante. Reperire ed imparare a decodificare le testimonianze relative alla propria storia personale: fotografie, certificati, testimonianze orali. Ricostruire la storia di una persona analizzando le fonti disponibili. Individuare nella storia di persone diverse vissute nello stesso tempo gli elementi di costruzione di una memoria comune.

Anche la parte relativa alle conoscenze ha ricevuto una revisione profonda. L'indicazione, non accettabile, ma leggera e storiograficamente corretta: "Esperienze umane nel tempo: l'uomo preistorico. La rivoluzione neolitica. Passaggio dall'uomo preistorico all'uomo storico nelle civiltà antiche".

è aggravata nella nuova versione:

"La terra prima dell'uomo e le esperienze umane preistoriche: la comparsa dell'uomo, i cacciatori delle epoche glaciali, la rivoluzione neolitica e l'agricoltura, lo sviluppo dell'artigianato e primi commerci. Passaggio dall'uomo preistorico all'uomo storico nelle civiltà antiche. Miti e leggende delle origini".

Questa formulazione provoca oltre alle obiezioni meritate dalla prima versione rispetto alla non fattibilità, altre relative alla cattiva epistemologia storica dell'esperto prevalente:

- * la terra prima dell'uomo e la comparsa dell'uomo (cioè l'ominazione) non sono materia di cui si occupino gli storici, ma altri scienziati; dunque non dovrebbero apparire sotto la disciplina "storia";
- * gli altri contenuti richiedono di trattare temi molto rilevanti, che però gli alunni di terza non avranno la possibilità di comprendere per difetto di preconoscenze e competenze requisite.

Alcuni degli emendamenti sono dovuti al fatto che l'estensore (o il critico) si è accorto che la formulazione spesso non era coerente con la distinzione tra obiettivi relativi alle conoscenze e obiettivi relativi alle abilità e che altri erano ridondanti o mal formulati (ad esempio, "Classificare gli eventi utilizzando sulla linea del tempo gli indicatori temporali".) Ma questo dimostra che la fretta con la quale è stata scritta la prima versione è stata cattiva consigliera. Altri, però, sembrano rispondere all'intento di ridurre l'ispirazione didattica che sottostava alla prima stesura.

Le modifiche più forti sono evidenti nel ridimensionamento delle indicazioni relative al secondo biennio:

Redazione del 24-7-2002

Redazione del 6-11-2002

"Fatti, personaggi, eventi ed istituzioni che caratterizzano dal punto di vista dell'organizzazione economica, sociale, politica, culturale e religiosa:

le grandi civiltà dell'Antico Vicino

Oriente,

le popolazioni presenti sulle sponde

del Mediterraneo e nella penisola

italica in età preclassica,

la civiltà greca dalle origini all'età

alessandrina,

la civiltà romana dalle origini alla crisi dell'impero.

Origine della religione cristiana

elementi di peculiarità ed influenza sull'integrazione tra Romani e popolibbarbari

Nascita dell'Islam: caratteri distintivi della civiltà islamica e sua espansione.

Fatti, personaggi, istituzioni caratterizzanti l'Europa medioevale fino al Mille".

"In relazione al contesto fisico, sociale, economico, tecnologico, culturale e religioso, scegliere fatti, personaggi esemplari evocativi di valori, eventi ed istituzioni caratterizzanti:

La maturità delle grandi civiltà dell'Antico Oriente (Mesopotamia, Egitto, India, Cina),

le civiltà fenicia e giudaica e delle popolazioni presenti nella penisola italiana in età preclassica,

la civiltà greca dalle origini all'età alessandrina,

la civiltà romana dalle origini alla crisi e alla dissoluzione dell'impero,

la nascita della religione cristiana, le sue peculiarità e il suo sviluppo".

I cambiamenti più evidenti sono:

* Fatti, personaggi caratterizzanti sono diventati "fatti e personaggi esemplari evocativi di valori";

* l'Antico Vicino Oriente si è allargato in Antico Oriente e si reclama la trattazione delle civiltà dell'India e della Cina, con una riparazione rispetto all'esclusione precedente;

* l'ampiezza della indicazione "le popolazioni presenti sulle sponde del Mediterraneo" viene delimitata in "le civiltà fenicie e giudaica";

* si elimina la formula così pretenziosa: "origine della religione cristiana. Elementi di peculiarità ed influenza sull'integrazione tra Romani e popoli barbari". Ma l'infelice e arretrata qualifica di "barbari" è spostata nelle raccomandazioni.

* Si delimita l'arco temporale alla fine dell'impero romano e non al Mille.

Cadono tutte le indicazioni relative agli obiettivi di abilità formulati con attenzione didattica e i riferimenti ai quadri di civiltà sono ridotti al seguente: "Individuare elementi di contemporaneità, di sviluppo nel tempo e di durata nei quadri storici di civiltà studiati."; dove il superfluo aggettivo "storici" sembra dettato dalla smania di differenziare il linguaggio delle indicazioni (terza versione) da quello dei programmi dell'85 e delle teorizzazioni didattiche conseguenti, troppo contaminante nella prima redazione.

Ma alcune di quelle indicazioni ricompaiono nelle Raccomandazioni. Ed è nel testo delle raccomandazioni che si possono leggere i riferimenti più utilizzabili per programmare sequenze di unità di apprendimento di quadri di civiltà:

"Nel corso della Scuola Primaria la storia avvia i fanciulli ad interrogarsi sui modi di vita degli uomini nelle diverse epoche, a compararli a quelli attuali, bandendo giudizi frettolosi e assoluti e riducendo progressivamente le spiegazioni causali magiche, semplificatorie e stereotipate.

"L'insegnante sceglie quadri relativi alle prime società organizzate e ne mette in evidenza le caratteristiche organizzative e sociali rendendo l'allievo disponibile alla riflessione comparativa tra il passato e il presente, senza mai dimenticare la componente spaziale e geografica".

"A partire dalla classe IV della Scuola Primaria si può avviare uno studio più sistematico e cronologico che introduca la distinzione tra l'avvenimento e la sua conoscenza, che faccia riflettere sugli indicatori che definiscono un quadro di civiltà all'interno di un contesto temporale e spaziale e che fornisca le prime coordinate concettuali necessarie per comprendere i fenomeni che hanno scandito la storia dell'umanità".

"Può iniziare lo studio delle grandi civiltà che hanno preceduto o accompagnato il dispiegarsi di quelle

più significative per la nostra tradizione, le civiltà greca e romana. Si tratta di introdurle all'interno di un quadro complessivo che verrà via via completato, avendo cura di definire le categorie storiche di: durata, periodo, mutamento, permanenza; esse offrono, infatti, la possibilità di conoscere e coordinare gli elementi temporali di un sistema politico (quanto dura, perché diventa così potente, perché decade). Alla presentazione dei primi quadri di civiltà, il docente, avendo cura di sottolineare costantemente l'incidenza del contesto temporale e spaziale, affiancherà l'introduzione di indicatori come: le risorse del territorio e dell'economia, l'organizzazione sociale e politica, la cultura e la religione".

Conclusione. Il testo più recente mi sembra più sensato per quanto riguarda l'inclusione di alcune conoscenze, ma per la formulazione di altre e per il minore peso dato alle indicazioni d'ordine didattico segna un'ulteriore regressione verso la storia scolastica tradizionalmente intesa.

Tuttavia gli appigli per l'interpretazione innovativa sia nei primi tre anni sia nell'ultimo biennio ci sono e converrà usarli per volgerli in favore della formazione storica fatta di competenze cognitive e di conoscenze significative, capaci di contribuire a quegli elementi del "profilo terminale" così formulati: "...Orientarsi nello spazio e nel tempo, operando confronti costruttivi fra realtà geografiche e storiche diverse, per rendersi più consapevoli, da un lato, delle caratteristiche specifiche della civiltà europea e, dall'altro, delle somiglianze e delle differenze tra la nostra e le altre civiltà mondiali....".

Pensare la nuova storia da insegnare²⁶
di Ivo Mattozzi

1 Una crisi che si avvita ad un'altra crisi

A detta di storici autorevoli pare che sia in atto una crisi della storiografia e secondo numerose inchieste e dichiarazioni di docenti universitari pare che neppure la cultura storica scolastica se la passi bene. Le due crisi appaiono indipendenti. Ma in realtà la crisi della storiografia aggrava quella dell'insegnamento della storia, nel senso che rende meno sicuri gli insegnanti e più sfiduciati gli studenti, mentre la debolezza della formazione storica degli studenti incoraggia a non dare credito alla storiografia. Sono persuaso che la soluzione della crisi dell'insegnamento possa giovare anche al miglioramento della storiografia.

È in corso (gennaio 2003) il riordino dei cicli scolastici che comporta la revisione delle indicazioni di lavoro per gli insegnanti. Potrebbe essere una buona occasione per riflettere sugli effetti che la storiografia per studenti ha prodotto nella sua storia biennale e fare ricerche sulle soluzioni alle due crisi anche sul terreno della storiografia scolastica.

In tale prospettiva diventa interessante analizzare ciò che riescono a pensare gli storici in merito alla storia da insegnare e vedere l'approdo al quale gli anonimi esperti ministeriali stanno conducendo gli insegnanti e gli editori. Si tratta di stabilire un ordine del discorso e un piano delle argomentazioni che possa costruire una logica e sensata risposta alla crisi della storia insegnata. Credo che gioverebbe affrontare cinque compiti:

- 1 ricostruire e analizzare la storia del concetto di "storia generale" e di storia generale per le scuole;
- 2 ricostruire e analizzare il costituirsi del modello di "storia generale" tradizionale;
- 3 analizzare la struttura testuale della storia generale tradizionale e comprenderne la rispondenza o l'incoerenza con gli scopi assegnati alla formazione storica e con le capacità degli alunni;
- 4 analizzare gli effetti che la storia generale scolastica ha prodotto nella formazione della cultura storica delle generazioni di studenti che l'hanno studiata;
- 5 analizzare le alternative che la storiografia produce al modello di storia generale tradizionale e valutare se sono più confacenti agli scopi della formazione storica.

Ma c'è una sesta condizione imprescindibile: trattandosi di storia generale scolastica, occorrerebbe che

tali ricerche si intersecassero con quelle sui processi di apprendimento dei bambini e degli adolescenti e con le possibilità di trasposizione didattica ottimale dei modelli testuali prodotti dalla storiografia. Da tale punto di vista potrebbe giovare sapere quali sono le pratiche di insegnamento diverse da quelle trasmissive e quali i loro esiti sulla formazione storica degli alunni.

Mi pare che nessuno di tali compiti sia assunto dagli storici e la discussione e le opzioni vengono affrontate e proposte sulla scorta di impressioni, di luoghi comuni, di stereotipi, mai sulla base di ricerche e di riflessioni sistematiche.

2. La salvezza nell'assetto storiografico di sempre?

All'inizio del 2001 le proposte di nuovi indirizzi per la storia scolastica elaborate in seno alla commissione di studio per il riordino dei cicli di istruzione costituita dal ministro Tullio De Mauro hanno diviso il campo degli storici accademici in due fazioni: la prima costituita da 33 storici polemici contro le novità proposte, in nome della salvaguardia degli studi storici così come tradizionalmente si sono configurati; la seconda formata da altri cinquanta storici difensori delle proposte.²⁷

Nella seconda metà del 2002 sono state pubblicate le indicazioni per i piani di studio per la scuola primaria e secondaria di primo grado, mentre sono in gestazione le indicazioni per i licei della scuola riordinata secondo le volontà del ministro Letizia Bricchetto Moratti. Le indicazioni note mostrano che hanno prevalso le posizioni dei 33 storici almeno per la richiesta che il tempo scolastico fosse riempito da due cicli di storia cronologicamente strutturata. Ma finora non ci sono reazioni di storici.

Per concepire in modo nuovo la storia da insegnare è, perciò, un esercizio fecondo il ponderare gli argomenti dei sostenitori della ripetizione ciclica del sistema di storia generale cronologico-lineare eurocentrata. Le questioni implicate dalla loro polemica sono numerose e interconnesse.

Vediamo quali erano le preoccupazioni e le preferenze del gruppo dei 33 storici e come le hanno accolto e interpretato gli estensori delle indicazioni ministeriali. Ci concentriamo solo sulla configurazione della storia da insegnare lasciando da parte - deliberatamente in questa occasione - ogni commento sulle questioni didattiche.

La prima contestazione riguardava la organizzazione dei cicli di studio della storia. La proposta formulata nella bozza della commissione De Mauro teneva conto delle innovazioni dell'architettura dell'ordinamento e proponeva un percorso di studio a tre segmenti: un primo ciclo di studio della storia sottoforma di "quadri di società" in funzione della costruzione di un primo sapere storico elementare e di concettualizzazioni e periodizzazioni basiche, un secondo ciclo come storia generale sistematica, un terzo ciclo di studi in cui costruire la conoscenza storica per temi e problemi. L'intenzione dei promotori era di segnare una via alla storia degli storici attraverso la costruzione di reti di conoscenze diversamente configurate ma tra loro interrelate in modo da rendere gli studenti di ciclo in ciclo più motivati e più dotati delle conoscenze e abilità. La proposta rompeva con la tradizione accolta specialmente dall'editoria scolastica che propone la "storia generale" con la medesima struttura a ciascun livello (pur in contrasto con le indicazioni programmatiche vigenti). Ma un'altra novità dirimpante era la proposta di formare una coscienza storica che riguardasse tutto il mondo (non solo l'Europa e l'Italia) con l'inclusione di conoscenze riguardanti civiltà e popoli di altri continenti nel canone scolastico.

La proposta ha incontrato l'opposizione vigorosa (e sostenuta dai grandi quotidiani) dei 33 storici già evocati. Li definirò "tradizionalisti" per la loro fiducia nella qualità e potenzialità formativa della storia strutturata secondo le modalità affermatesi nel corso dell'800 e del primo '900.²⁸ I contestatori rivendicavano "la necessità di introdurre due percorsi di studio ... ognuno di cinque anni".

I bersagli colpiti con maggiore energia erano due:

- 1 la perdita della strutturazione cronologica nella fase alta degli studi storici e la riduzione a tre anni del corso di studio storico superiore;
- 2 "la visione mondiale dello sviluppo storico", poiché sembrava pregiudicare la "piena valorizzazione

dell'identità culturale italiana ed europea" e appiattare "le diversità di valori e di conquiste civili".²⁹
Sei dei 33 storici proposero anche l'alternativa di un "progetto per l'insegnamento della storia".³⁰
Analizzarlo ci porta al cuore del pensiero degli storici "tradizionalisti" sulla storia scolastica.

Essi si sono limitati (credo per la strettezza dei tempi) a indicare semplicemente gli archi cronologici pertinenti a ciascuna classe, senza specificare le tematizzazioni interne. Ma la periodizzazione e le dichiarazioni presenti nel documento dei 33 autorizzano a pensare che i temi riguarderebbero la storia politica europea. I consigli d'ordine didattico rendono chiari i cardini del sistema di conoscenze proposto per gli alunni da 8 a 14 anni:

Innanzitutto la fiducia nella linearità cronologica come asse portante della costruzione del sapere storico da imporre fin dai primi passi: "A partire dal III anno inizia il percorso storico quinquennale della scuola di base. Esso è scandito cronologicamente in senso diacronico. Ciò permette di non considerare il passato come caotico e indistinto insieme di fatti e di personaggi..."

Poi la struttura narrativa come privilegiata forma discorsiva: "privilegiare la narrazione nelle sue diverse forme".

Infine i personaggi come elemento di suggestione: "... focalizzare l'attenzione su personaggi e sul loro agire in un certo tempo e nel contesto di una determinata società".

Il modello, come prioritario modo di costruire la conoscenza del passato, viene riproposto per il secondo ciclo anche agli adolescenti da 14 a 18 anni con la fiducia che sia la variazione della densità dei fatti e della profondità concettuale a rendere ancora interessante e formativa la ripetizione delle conoscenze già studiate: "La ripresa dello studio della storia in un nuovo ciclo quinquennale non ha assolutamente carattere di ripetitività, ma si configura come proposta di approfondimento, secondo un modello di apprendimento non già cumulativo, ma "a spirale"". Questo è quello che accade da decenni e decenni nel sistema scolastico italiano e i risultati sono stati deludenti finora.

Gli storici "tradizionalisti" si sono sintonizzati con il "senso comune storiografico" ed hanno avuto una forza d'urto che ha pesato molto nell'opinione pubblica grazie al sostegno della grande stampa che non ha dato il medesimo rilievo alle posizioni degli storici "possibilisti". La loro influenza si è estesa anche sulla commissione che ha elaborato le indicazioni per i piani di studio volute dal nuovo ministero. E probabilmente alcuni di loro sono tra gli estensori dei documenti ministeriali.

Dal 24 dicembre 2002 sono disponibili le indicazioni per la scuola media che completano quelle per la scuola elementare pubblicate in tre redazioni dal luglio al novembre. Che cosa indicano in merito alle conoscenze e alla loro strutturazione?

Ripartiscono la storia generale dalle origini della Terra (sic! come se la trattazione fosse pertinente allo storico, che, come si sa, è come un orco sensibile solo alla carne umana) al decennio settanta del '900 tra scuola elementare e scuola media: alla prima ne assegnano lo svolgimento fino alla caduta dell'impero romano; alla seconda il resto.

Come si può vedere a colpo d'occhio, quattro sono i cardini del sistema di conoscenze raccomandato:

1 le indicazioni si sforzano di condensare in grandi categorie (ad esempio, "la civiltà europea dopo il Mille..."), in processi di lungo periodo (ad esempio, "l'apertura dell'Europa ad un sistema mondiale di relazioni: la scoperta dell'"altro" e le sue conseguenze"), in grandi eventi, la minutaglia di fatti storiografici trattati sul breve periodo in un qualunque manuale di scuola secondaria precedente l'istituzione della scuola media unica. Ma l'invito della premessa a far conoscere "fatti, personaggi, eventi ed istituzioni caratterizzanti" il periodo o la civiltà o l'evento costituisce il varco attraverso il quale quella minutaglia rientrerà nella manualistica;

2 l'accento cade ancora esclusivamente sulla storia politica, istituzionale e culturale;

3 la storia riguarda esclusivamente l'Europa (non valgono a contrastare l'eurocentrismo i rari episodi di riferimento all'orizzonte mondiale);

4 poiché c'è una sola serie di fatti, è facile allinearli lungo l'asse cronologico, sicché la struttura

organizzativa è la solita, cronologico-lineare.

Si tratta di un arretramento verso l'impostazione tradizionale, rispetto sia ai programmi del 1985 per la scuola elementare, che erano molto innovativi, sia a quelli del 1979 per la scuola media che non assegnavano liste di conoscenze, ma solo periodizzazioni.

Le indicazioni per i licei sono in gestazione ma possiamo immaginare che non si discosteranno da una struttura analoga e che ribadiranno la primazia dell'ordinamento cronologico e l'esclusività del passato europeo in conformità delle posizioni degli storici "tradizionalisti".

Tutto bene, dunque? La linea cronologica è salvaguardata, l'eurocentrismo è riaffermato, e la storia politico-istituzionale è ancora ritenuta la sostanza primigenia del sapere storico. Il corso di storia generale viene studiato per due quinquenni dagli studenti che completeranno il percorso di studi. Dopo il "nessun dorma" di Giovanni Vitolo³¹, possiamo finalmente dormire sonni tranquilli sulle sorti della formazione storica delle giovani generazioni?

3. La storia (generale tradizionale), cattiva maestra

Da molti anni ho valutato la formazione storica della maggioranza degli studenti indecentemente carente qualunque indicatore si voglia usare: quello delle conoscenze possedute, della capacità di dominio temporale e cronologico, quello del significato attribuito alla conoscenza storica, quello dell'adeguatezza delle conoscenze scolastiche alla qualità delle conoscenze della storiografia esperta, quello dell'uso delle conoscenze e del metodo d'analisi storica, quello delle concettualizzazioni, quello della concezione della storia. La mia insoddisfazione mi ha indotto a individuare nella struttura della storiografia scolastica e nell'insegnamento che vi si conforma le origini della crescente fuga dalla storia e della scadente preparazione degli studenti e ... degli insegnanti. Sui difetti della formazione storica degli studenti ci sono molte inchieste e le dichiarazioni degli storici che insegnano nei corsi universitari. È una diagnosi che dovrebbe costituire il punto di partenza e l'ancoraggio di qualunque ragionamento e di qualunque valutazione della storia insegnata. Ma in genere essa è dimenticata per poter sognare una scuola virtuosa dove la storia produceva tutti gli effetti formativi che ad essa si attribuiscono. Tale scuola non è mai esistita. Ma si favoleggia che nel passato sia esistita, ad esempio nei licei classici d'antan.

La storia generale tradizionale produce negli studenti un senso di noia, produce un senso comune e stereotipi che restano saldi anche quando si diventa esperti di qualche campo di ricerca, produce una pessima concettualizzazione di storia, produce un senso di completezza della conoscenza che non induce a cercare nuove conoscenze.

No, la storia generale scolastica cara agli storici "tradizionalisti" non è stata mai e non può essere capace di produrre cultura storica. Essa è una cattiva maestra e alle sue cattive azioni bisogna porre rimedio con storia di altro tipo.

4. La formazione della cultura storica

Che cosa gli storici tradizionalisti vorrebbero che producesse lo studio della storia generale nella mente degli studenti? Rintracciamo le loro aspettative nelle loro dichiarazioni e progetti e indicazioni.

Per quanto riguarda i bambini sono tre le attese:

1. che "la presa di coscienza della differenza tra la narrazione mitica e quella storica [li] introduca alla spiegazione dei fatti, con la quale si evidenziano i nessi causali e le reti di connessione".
2. che gli allievi sviluppino "la consapevolezza del metodo di ricerca storica, anche con interventi mirati a far comprendere cosa siano l'acquisizione e la selezione dei documenti nonché la costruzione di ipotesi esplicative".
3. che siano capaci di fare "domande di confronto con il presente".

Dai giovani si pensa di ottenere

- 1 che sappiano apprezzare "la complessità e la problematicità del dato storico, sviluppando la criticità

intesa come capacità di giudizio personale" e

2 "la consapevolezza delle radici storiche del presente".

3 lo sviluppo della concettualizzazione, che consente di porre i nessi tipici dell'analisi storica.

4 che accedano al piano delle interpretazioni storiografiche, sviluppando la consapevolezza della diversità degli approcci storici.

5 la capacità di lettura di opere storiografiche particolarmente significative e

6 l'uso critico delle varie forme di informazione.

Le indicazioni ministeriali vorrebbero che gli alunni uscissero dalla scuola media con competenze metodologiche, con la capacità di utilizzare la periodizzazione ed altri organizzatori temporali, la capacità di scoprire specifiche radici storiche medievali e moderne nella realtà locale e regionale, di "approfondire le dimensioni e le risonanze locali di fenomeni ed eventi di interesse e portata nazionale e sovranazionale", di "distinguere tra svolgimento storico, microstorie e storie settoriali o tematiche" [confesso che questa distinzione è incomprensibile per me], di "identificare in una narrazione storica problemi cui rispondere adoperando gli strumenti della storiografia", di "distinguere tra storia locale, regionale, nazionale, europea, mondiale, e coglierne le connessioni, nonché le principali differenze (anche di scrittura narrativa)", di "usare il passato per rendere comprensibile il presente e comprendere che domande poste dal presente al futuro trovano la loro radice nella conoscenza del passato", di "comprendere le notizie principali (di giornali e telegiornali), utilizzando i nessi storici fondamentali necessari per inquadrarle o sapendo dove andare a reperirli".

Non opporrò a questo complesso di elementi la mia idea di cultura storica, così come l'ho definita e argomentata in altri scritti.³² Anche se considero tali elementi insufficienti ed espressi con imprecisione, li posso condividere e faccio conto che delineino un profilo accettabile di un giovane colto storicamente. Ma allora il punto diventa il seguente: se la storia generale "tradizionale" sia adeguata a plasmarlo. Come fa lo studente ad apprendere la "criticità" (qualunque cosa essa voglia dire) studiando una storia generale che per inevitabile portato della sua struttura ha come contrassegno di essere asseverativa, in quanto occulta la personalità dello storico che la costruisce e le incertezze della ricostruzione? Come fa a comprendere i "nessi causali" e le "reti di connessione" e a formulare "ipotesi esplicative" un bambino che studia prima le idiozie senza capo né coda dei sussidiari, poi le ricostruzioni insignificanti e mal argomentate della storia generale "tradizionale" quale è quella presente nella maggior parte dei manuali di scuola media? Come fa a identificare problemi se la storia generale tradizionale esclude la costruzione di problemi storici? Come diventa capace di fare "domande di confronto con il presente" e di costruire la "consapevolezza delle radici storiche del presente", se il rispetto della linearità cronologica inibisce dal muovere dalla conoscenza del presente nell'avventura conoscitiva del passato e se al presente non si arriva neanche alla fine del corso di studi? Inoltre, oggi il "presente", quello che bambini e studenti possono percepire e intuire dai mass media, ha una dimensione mondiale, i problemi sono quelli di un mondo in cui l'Europa è interconnessa con tutti gli altri paesi e le radici di quei problemi sono nei rapporti (di dominio, di conflitto, di scambi, di acculturazione...) tra le diverse parti del globo come si sono sviluppati storicamente: dunque, come possono gli studenti "usare il passato per rendere comprensibile il presente e comprendere che domande poste dal presente al futuro trovano la loro radice nella conoscenza del passato", se vengono privati delle conoscenze storiche che possono essere costruite a scala mondiale? Come possono "comprendere che domande poste dal presente al futuro trovano la loro radice nella conoscenza del passato", se lo scenario mondiale è stato sacrificato sull'altare dell'euroesclusivismo? Come "distinguere tra storia locale, regionale, nazionale, europea, mondiale, e coglierne le connessioni, nonché le principali differenze (anche di scrittura narrativa)", se l'organismo delle conoscenze apprese non include né conoscenze di storia mondiale né conoscenze di storia a scala locale? Come può la storia generale "tradizionale" insegnare a "utilizzare, in modo pertinente, gli aspetti essenziali della periodizzazione e organizzatori temporali tipo ciclo, congiuntura, accelerazione, stasi...", se la

narrazione canonica non riesce a far uso denso delle periodizzazioni e delle diverse temporalità e se esclude le tematiche nella trattazione delle quali esse riescono strumenti interpretativi più congrui?

Come può svilupparsi "la concettualizzazione, che consenta di porre i nessi tipici dell'analisi storica", se la cavalcata lungo i secoli della narrazione linearcronologica non sopporta gli intervalli necessari per costruire argomentazioni e se la fissazione sulla storia europea esclude concettualizzazioni importanti legate alla tematizzazione di storie di altre aree geografiche e di storie a scala mondiale?

I quotidiani e i servizi televisivi di informazione mettono al centro dell'attenzione i problemi del mondo globalizzato, i problemi dell'acculturazione, i problemi del conflitto e dello scambio tra paesi europei e paesi di altri continenti, i conflitti etnici e religiosi, le situazioni di dominio e di scambio economico ineguale, i problemi dello sviluppo e del sottosviluppo, A tal proposito le indicazioni presumono che gli studenti possano "comprendere le notizie principali, utilizzando i nessi storici fondamentali necessari per inquadrarle o sapendo dove andare a reperirli". Ma come possono conseguire tale capacità, come riescono a utilizzare "i nessi storici fondamentali necessari per inquadrarle [le notizie di un quotidiano o di un telegiornale]", se dal repertorio delle loro conoscenze è assente qualunque riferimento efficace alla storia di altri mondi al di fuori dell'Europa?

Mi rammarico della noia che provo nel lettore con una serqua di domande retoriche. Ma spero che l'insistenza faccia emergere che sono queste le contraddizioni cui porta l'affezione alla storia generale "tradizionale".

MATEMATICA

UMI - Unione Matematica Italiana

La Matematica nei cicli Primario e Secondario di Primo grado
di Giuseppe Anichini, segretario UMI

Cosa ha fatto l'Unione Matematica

Da circa sette anni è attivato un protocollo d'intesa fra il MPI (adesso MIUR) e l'UMI, da quattro anni allargato anche alla SIS, la Società Italiana di Statistica. Nell'ambito di questo protocollo l'UMI, come altre associazioni scientifiche, è stata coinvolta nei lavori di ridefinizione di nuovi curricula. Attraverso un continuo scambio di materiale informativo, momenti di confronto e di sintesi, si è pertanto instaurata una forma sistematica di collaborazione fra MPI e UMI.

Il momento del riordino dei cicli non può non essere stato uno dei punti vitali di questa iniziativa. Per portare avanti questa significativa collaborazione l'UMI ha insediato una commissione di lavoro di circa 20 membri della quale hanno fatto parte i membri della CIIM (Commissione permanente dell'UMI per l'Insegnamento della Matematica), gli ex Presidenti della CIIM, alcuni studiosi di didattica della Matematica e un nutrito gruppo di insegnanti (della scuola di base e della scuola secondaria). Il coordinatore della commissione è il prof. Ferdinando Arzarello, Presidente della CIIM.

Sintetizziamo gli argomenti e le modalità di lavoro di tale iniziativa con alcune "parole chiave":

- * competenze, ovvero il fatto che la Scuola deve mirare non tanto alla trasmissione dei saperi quanto all'acquisizione di competenze;
- * essenzialità, ovvero riduzione dei contenuti individuando quelli essenziali;
- * progressività e continuità del curriculum, da costruire chiarendone i presupposti generali;
- * "tempi lunghi" di apprendimento, contrapponendosi decisamente ad una "didattica breve";
- * certificazioni e confronti con altri sistemi educativi europei;

* rapporto fra competenze disciplinari e competenze trasversali.

Alcuni presupposti basilari

La Matematica è una componente della cultura: la necessità dell'aspetto razionale nelle attività della società di oggi (new economy) ed il preoccupante dilagare, nei mass media e nel quotidiano, di momenti di irrazionalità (oroscopi, superstizioni, lotterie), richiede una rivalutazione dell'aspetto culturale della Matematica. Nella Scuola ciò può essere affrontato pensando ad una "Matematica per il cittadino" come patrimonio di chiunque lasci la scuola dopo l'obbligo e come prerequisito anche per chi, provvisto poi di strumenti matematici più sofisticati, affronterà una qualunque Facoltà scientifica.

Attenzione al rapporto con la tecnologia: la necessità di non trascurare i rapporti tra la Matematica e la tecnologia è stata sottolineata in varie fasi dei lavori. Tale tema tocca da vicino argomenti molto complessi e molto delicati quali l'uso di calcolatrici programmabili, l'introduzione di strumenti multimediali nella scuola, la preparazione specifica degli insegnanti e, non ultimo, la riforma del Corso di Laurea in Matematica.

Utilità dell'aspetto storico: un aspetto che è stato molto richiesto dai gruppi di studio ministeriali (per molte discipline ma specialmente per le scienze e per la lingua) è l'approccio "storico" all'argomento trattato. Questo sarebbe un aspetto (forse) nuovo, presente spesso nei curricula di altri paesi e, ad avviso di chi scrive, particolarmente utile per legare trasversalmente la matematica ad altre discipline.

Bisogna essere essenziali: una caratteristica che tutti stanno chiedendo è la "snellezza" dei "programmi" (o come saranno chiamati). L'enciclopedismo dei programmi attuali non è assolutamente un esempio da seguire: naturalmente ciò non significherà gettare a mare contenuti in modo casuale ma significa che dovrà essere fatta una analisi drastica ed impietosa di quanto non ha funzionato nel passato e fare poi una scelta che privilegi le cose che vanno bene nell'ambito dell'essenzialità della disciplina.

Premessa al curriculum

L'educazione matematica deve contribuire a una formazione culturale del cittadino, in modo da consentirgli di partecipare alla vita sociale con consapevolezza e capacità critica. Le competenze del cittadino, al cui raggiungimento concorre l'educazione matematica, sono per esempio: esprimere adeguatamente informazioni, intuire e immaginare, risolvere e porsi problemi, progettare e costruire modelli di situazioni reali, operare scelte in condizioni di incertezza. Infatti, la conoscenza dei linguaggi scientifici, e tra essi in primo luogo di quello matematico, si rivela sempre più essenziale per l'acquisizione di una corretta capacità di giudizio. Per questo la matematica concorre, insieme con le scienze sperimentali, alla formazione di una dimensione culturale scientifica.

In particolare, l'insegnamento della matematica deve avviare gradualmente, a partire da campi di esperienza ricchi per l'allievo, all'uso del linguaggio e del ragionamento matematico, come strumenti per l'interpretazione del reale, non unicamente come bagaglio astratto di nozioni.

La formazione del curriculum scolastico non può prescindere dal considerare sia la funzione strumentale, sia quella culturale della matematica: strumento essenziale per una comprensione quantitativa della realtà da un lato, e dall'altro sapere logicamente coerente e sistematico, caratterizzato da una forte unità culturale. Entrambe sono essenziali per una formazione equilibrata degli studenti: priva del suo carattere strumentale, la matematica sarebbe un puro gioco di segni senza significato; senza una visione globale, essa diventerebbe una serie di ricette prive di metodo e di giustificazione. I due aspetti si intrecciano ed è necessario che l'insegnante li introduca entrambi in modo equilibrato fin dai primi anni della scuola elementare. Dentro a competenze strumentali come contare, eseguire semplici operazioni aritmetiche sia mentalmente che per iscritto, saper leggere dati rappresentati con una tabella, un istogramma, un diagramma a torta, o un grafico, misurare una grandezza, calcolare una probabilità è infatti sempre presente un aspetto culturale, che collega tali competenze alla storia della

nostra civiltà e alla complessa realtà in cui viviamo. D'altra parte, l'aspetto culturale, che fa riferimento a una serie di conoscenze teoriche, storiche ed epistemologiche, quali la padronanza delle idee fondamentali di una teoria, la capacità di situarle in un processo evolutivo, di riflettere sui principi e sui metodi impiegati, non ha senso senza i riferimenti ai calcoli, al gioco delle ipotesi, ai tentativi ed errori per validarle, ecc., che costituiscono il terreno concreto e vivo da cui le conoscenze teoriche della matematica traggono alimento.

Per questo entrambi i tipi di competenze costituiscono obiettivi di lungo termine, alcuni dei quali potranno essere conseguiti compiutamente nella scuola superiore; la loro costruzione si deve però iniziare già nella scuola elementare e nella scuola media, realizzando una didattica di tipo elicoidale, che riprende gli argomenti approfondendoli di volta in volta. Il nesso profondo tra aspetti strumentali e culturali potrà in particolare essere colto dagli alunni proponendo loro opportune riflessioni storiche, introdotte gradualmente, senza forzature e anticipazioni. Essendo per sua natura di carattere critico, la riflessione storica dovrà infatti attendere che i concetti relativi si siano consolidati, in modo da non generare confusione e quindi incertezza negli scolari. D'altra parte, è importante che non si operino delle forzature, o peggio si inventi una storia inesistente, per adattare le problematiche storiche alle conoscenze degli alunni: la narrazione storica potrà e dovrà essere semplificata, ma non falsata.

Con riferimento alla doppia modalità introdotta sopra, si individuano alcuni nuclei essenziali su cui costruire le competenze matematiche dell'allievo; quattro sono nuclei tematici e caratterizzano i contenuti dell'educazione matematica nella scuola elementare e media:

- * il numero,
- * lo spazio e le figure,
- * le relazioni,
- * i dati e le previsioni.
- * L'insegnante dovrà cercare di svilupparli in modo coordinato, cogliendo ogni occasione di collegamenti interni e con altre discipline. Vi sono poi tre nuclei trasversali, centrati sui processi degli allievi:
 - * misurare,
 - * argomentare e congetturare,
 - * risolvere e porsi problemi.

Il primo consente un approccio corporeo ed esperienziale alle grandezze, in collegamento con le scienze, per ricavare relazioni tra le grandezze esperite e costruire modelli di fenomeni studiati. Il secondo caratterizza le attività che favoriscono il passaggio dalle nozioni intuitive e dai livelli operativi a forme di pensiero più avanzate che, nella scuola superiore, saranno coinvolte nella dimostrazione matematica, nel calcolo algebrico, nell'uso di modelli matematici in contesti vari. Il terzo offre occasioni importanti agli allievi per costruire nuovi concetti e abilità, per arricchire di significati concetti già appresi e per verificare l'operatività degli apprendimenti realizzati in precedenza.

Didattica e contenuti

Nella scuola elementare e media la costruzione di competenze matematiche va perseguita in contesti culturalmente ricchi e motivanti, che permettano agli allievi esperienze cognitive significative e consonanti con quelle condotte in altri ambiti: scientifici, linguistici, motori, figurativi, ecc.

All'inizio della scuola elementare il bambino ha già fatto una serie di esperienze di carattere matematico - nella scuola dell'infanzia, in contesti di gioco e di vita familiare e sociale - e ha già consolidato alcune fondamentali competenze logico-matematiche. Più precisamente, verso i sei anni egli ha maturato esperienze significative relativamente alle seguenti competenze: contare oggetti e valutarne la quantità sul piano concreto; eseguire semplici operazioni sempre sul piano concreto; confrontare, ordinare, classificare, porre in relazione oggetti in rapporto a diverse proprietà (estensione, lunghezza, altezza, forma, colore,...), ricorrendo a modi più o meno sistematici; utilizzare

concretamente semplici strumenti di misura; usare simboli per la registrazione; risolvere semplici problemi tratti dalla vita quotidiana e di interesse immediato; orientarsi nello spazio (sopra/sotto, avanti/indietro,...) e nel tempo (prima/dopo); localizzare persone e oggetti nello spazio; rappresentare percorsi ed eseguirli anche dietro semplici indicazioni verbali. Infine, il bambino comincia a formulare semplici ipotesi in ordine a fatti di vita quotidiana.

Occorre comunque avere ben presente che il percorso per il raggiungimento dei concetti matematici e della loro formalizzazione non è lineare, ma passa necessariamente per momenti cruciali che costituiscono salti cognitivi, in quanto affrontano concetti che possono costituire ostacoli per l'apprendimento o essere fonte di fraintendimenti e misconcetti. Un tipico esempio è l'introduzione dei decimali o delle frazioni. Ad esempio, nell'introdurre le moltiplicazioni con i numeri decimali gli allievi si scontrano con l'ostacolo, indotto dal modello dei naturali, che non sempre il prodotto fra due numeri decimali è maggiore dei due fattori. Analogamente, nel confronto fra numeri decimali, è bene evidenziare, per esempio, che 0,45 è minore di 0,6 (e non viceversa come alcuni allievi credono sulla base che 6 è minore di 45). Per le frazioni, il modello forte dei naturali anche qui può essere fonte di ostacoli; occorrono interventi didattici opportuni per porvi rimedio. Ad esempio, si sconsiglia di introdurre la procedura di addizione di due numeri razionali rappresentati sotto forma di frazione che fa uso della scomposizione in fattori dei denominatori: è invece opportuno insistere sul concetto di frazioni equivalenti, e far notare che, per addizionare due numeri razionali rappresentati sotto forma di frazioni, è sufficiente trasformare le due frazioni date in frazioni equivalenti, ma aventi lo stesso denominatore.

In tutti questi casi, è comunque fondamentale l'attivazione di esplorazioni cognitivamente ricche in campi di esperienza significativi per l'allievo, in sinergia con esperienze parallele condotte nei vari ambiti disciplinari; in tali attività sarà essenziale la mediazione del linguaggio naturale, sia parlato che scritto. La trasposizione didattica della matematica va infatti effettuata dall'insegnante nel concreto della sua classe, tenendo conto che la matematica deve essere strutturata opportunamente in campi di problemi, che hanno uno statuto sia epistemologico che cognitivo. Ad esempio, i problemi moltiplicativi fanno riferimento, da un lato, a un complesso di situazioni concrete in cui gli allievi compiono esperienze cognitive varie; dall'altro, corrispondono a concetti matematicamente rilevanti che gli allievi appunto, costruiscono imparando a sintetizzare quanto esperito col linguaggio aritmetico. Gli aspetti ludici possono parimenti favorire situazioni di apprendimento significative per gli allievi e contribuire all'immagine di una matematica dal volto umano.

L'esperienza e la verbalizzazione col linguaggio naturale dovranno precedere la formalizzazione e la riflessione sui sistemi di notazione simbolica propri della matematica. Per esempio, prima di imparare a formalizzare una strategia risolutiva per mezzo dei segni dell'aritmetica, i bambini dovranno esplorare e operare in campi di esperienza in cui attuare attività di quantificazione, utilizzando strumenti e sistemi di rappresentazione che sono caratteristici del campo stesso (il calendario lineare per risolvere problemi legati al tempo; monete o loro rappresentazioni per risolvere problemi di compravendita di beni...). Analogamente, per le conoscenze legate allo spazio e alle figure sarà essenziale l'esplorazione dinamica in contesti vari, supportata eventualmente da opportuni software di geometria dinamica, e l'uso del linguaggio naturale su cui fondare la transizione dalle esperienze alle notazioni matematiche. In alcuni contesti, l'esposizione al linguaggio simbolico potrà anche precedere l'attività di verbalizzazione, purché essa sia funzionale alla possibilità di provocare negli alunni processi interpretativi fruttuosi in relazione alle problematiche del contesto.

In entrambi i casi l'acquisizione di un linguaggio rigoroso deve essere un obiettivo da raggiungere nel lungo periodo e una conquista cui gli allievi giungono, col supporto dell'insegnante, a partire dalle loro concrete produzioni verbali, messe a confronto e opportunamente discusse nella classe.

E' quindi necessario che l'insegnante progetti e realizzi ambienti di apprendimento adeguati nei vari campi di esperienza: in tali ambienti saranno privilegiate l'attività di costruzione e di soluzione di

problemi, nonché quella di matematizzazione e di modellizzazione. In questo contesto è opportuno distinguere tra esercizi, problemi, situazioni da modellizzare. I primi richiedono solo l'applicazione di regole e procedure note e codificate; nei problemi la scelta delle strategie risolutive è lasciata al solutore ed esige un pizzico di fantasia e di inventiva; nella situazione da modellizzare non è nemmeno esplicitata la formulazione delle domande per le quali si intenderebbe cercare una risposta (si parla in questo caso anche di problema aperto). La distinzione è naturalmente relativa al bagaglio di conoscenze degli allievi: ciò che è problema a una data età può diventare esercizio in età successiva. Proporre problemi e situazioni da modellizzare è un'attività indispensabile fin dai primi anni di scolarità; naturalmente si dovranno alternare momenti di posizione e di risoluzione di problemi con fasi di sistemazione e consolidamento delle conoscenze, dove anche gli esercizi hanno un ruolo importante per l'acquisizione e il consolidamento dei principali automatismi di calcolo e di ragionamento. E' comunque cruciale che l'insegnante utilizzi problemi e situazioni da modellizzare al fine di mobilitare le risorse intellettuali degli allievi, anche al di fuori delle competenze strettamente matematiche, contribuendo in tal modo alla loro formazione generale. Grande importanza come mediatori nei processi di acquisizione di conoscenza e nel supporto alla comprensione del nesso tra idee matematiche e cultura, assumono i contesti ludici e gli strumenti, dai più semplici, come i materiali manipolabili (ad esempio, il compasso o il righello), fino agli strumenti tecnologici più complessi (tipicamente il computer o le calcolatrici numeriche e simboliche, ma anche le 'macchine', nel senso più ampio del termine, dagli orologi al distributore di bibite, ecc.). Varie ricerche suggeriscono l'importanza di software che, nella loro interfaccia, rendono disponibili oggetti computazionali con i quali l'alunno può interagire per esplorare un dominio di conoscenza matematico o la matematica che caratterizza un campo di conoscenza extramatematico.

Didattica e tempi dell'apprendimento

Il conseguimento delle competenze e conoscenze sopra elencate richiede tempo e partecipazione attiva degli allievi al progetto formativo. I ritmi dell'azione di insegnamento-apprendimento devono essere adeguati alle reali esigenze degli allievi e non possono essere dettati da programmi caratterizzati da un'eccessiva segmentazione dei contenuti o da moduli che presuppongano improbabili percorsi quasi indipendenti fra loro. In altri termini, la progettazione dell'insegnante va condotta secondo una logica di una didattica lunga, attenta a garantire agli allievi possibilità di costruzioni di significato per gli oggetti di insegnamento-apprendimento.

Indicazioni didattiche

Sin dal primo anno della scuola elementare è opportuno sviluppare i concetti matematici in attività didattiche significative, in cui l'alunno possa essere attivamente coinvolto e motivato ad affrontare e risolvere problemi. Un'attività didattica può essere considerata significativa se consente l'introduzione motivata di strumenti culturali della matematica per studiare fatti e fenomeni attraverso un approccio quantitativo, se contribuisce alla costruzione dei loro significati e se dà senso al lavoro riflessivo su di essi. Lo sviluppo in classe di attività didattiche con tali caratteristiche dovrà avere come fine la costruzione delle capacità di esercitare un controllo sulla realtà secondo i modelli della razionalità scientifica.

Lo sviluppo del concetto di numero naturale va stimolato valorizzando le precedenti esperienze degli alunni nel contare e nel riconoscere e usare simboli numerici, fatte in contesti di gioco e di vita familiare e sociale. Nella costruzione del numero naturale concorrono diversi punti di vista (ordinalità, cardinalità, misura, ecc.); l'attività didattica dovrà consentire agli alunni di appropriarsi di tali punti di vista, offrendo loro una varietà di modi rappresentativi per operare con i numeri naturali in contesti diversi. Come esempio di attività didattica possiamo considerare l'uso del calendario (lineare) che consente di annotare le esperienze degli alunni, di ordinarle (usando inizialmente i numeri dei giorni del mese) e di visualizzarne la distanza nel tempo. Sul calendario si possono porre e risolvere problemi inerenti la misura di intervalli temporali, favorendo la costruzione di strategie risolutive via via più

articolate e complesse (come nel caso di durate con estremi in mesi diversi). Altri esempi di attività possono riguardare la costruzione/lettura di istogrammi a crocette per analizzare quantitativamente situazioni familiari ai bambini e l'uso di monete del sistema monetario dell'Euro (o di loro rappresentazioni iconiche) in attività di compravendita reali o simulate. In particolare tale uso può facilitare la comprensione del funzionamento del sistema di scrittura decimale-posizionale dei numeri.

Un modello rappresentativo che assume grande importanza nella costruzione delle competenze numeriche dei bambini è la linea dei numeri. Essa permette di evidenziare la struttura di base dei numeri naturali e costituisce un valido strumento per l'esecuzione di calcoli e per la percezione di alcune relazioni numeriche (8 è più vicino a 10 che a 5, 7 dista 3 da 10...). La linea dei numeri è uno dei primi contesti significativi per lo studio di regolarità numeriche e per lo sviluppo della riflessione sui numeri; in altre parole, per porre e risolvere i primi problemi interni alla matematica.

Tra gli obiettivi che si collocano verso il termine della scuola media possiamo considerare la costruzione a lungo termine del modello matematico della proporzionalità diretta. Tale costruzione dovrà essere realizzata attraverso una successione di situazioni problematiche relative ad ambiti esperienziali diversi (ad esempio: relazione tra perimetro e lato di un poligono regolare; relazione tra altezza di un oggetto e lunghezza dell'ombra di tale oggetto proiettata dal sole sul terreno; allungamento di una molla, in funzione del peso; ecc.), che consentano via via di evidenziare una struttura matematica comune adatta a descriverle e a trattarle quantitativamente.

A questo stesso livello scolare il passaggio dai numeri naturali ai numeri razionali crea, in generale, molti problemi sul piano dell'apprendimento. Le situazioni didattiche progettate e gestite dagli insegnanti dovranno essere in grado di favorire il passaggio da un uso operativo delle frazioni in contesti significativi, alla esplorazione e riflessione sulle proprietà che caratterizzano le frazioni in quanto oggetto di studio, con il fine di costruire gradualmente un'idea appropriata dell'insieme numerico dei numeri razionali che esse rappresentano. Durante la scuola elementare e la scuola media gli alunni devono operare con la misura per affrontare problemi in contesti diversi, quantificando aspetti della realtà fisica (lunghezze, masse, ecc.) o aspetti della realtà economico e sociale. Un itinerario di lavoro per la misura dovrà comprendere il confronto diretto, il confronto indiretto con campioni arbitrari e il confronto indiretto con le unità del sistema convenzionale. Le attività di misura contribuiscono a costruire il significato dei numeri decimali. Ad esempio una notazione come "2,15 m" può essere il punto di arrivo di un itinerario didattico a partire da espressioni come "2 m e 15 cm" e "215 cm", introdotte sulla base del loro significato concreto. Le attività di misura consentono inoltre di introdurre in un contesto controllabile dall'alunno altri tipi di notazione, la notazione esponenziale e quella frazionaria, per esprimere relazioni all'interno dello stesso sistema di misura ($2 \text{ km} = 2 \cdot 10^3 \text{ m}$; $100 \text{ g} = 1/10 \text{ kg}$; $250 \text{ g} = 1/4 \text{ kg}$). Sia nella scuola elementare che nella scuola media particolare cura e attenzione dovrà essere posta allo sviluppo di competenze coinvolte nella raccolta sistematica di informazioni quantitative, nella loro rappresentazione, sintesi e interpretazione; tutto ciò con il fine di descrivere fenomeni collettivi, o per cogliere nessi che li legano o per studiare e modellizzare la distribuzione dei dati, fino al confronto tra previsioni a priori (probabilità) e frequenze registrate.

Nella soluzione dei problemi aritmetici particolare attenzione dovrà essere posta alla costruzione della capacità di verbalizzare la strategia risolutiva e al passaggio alla sua formalizzazione mediante l'uso dei simboli "+, -, x, :", avendo cura di superare positivamente le eventuali contraddizioni che possono emergere tra la formalizzazione e la strategia risolutiva spontanea del bambino. Ad esempio nella soluzione di problemi di struttura additiva il passaggio da una strategia spontanea di completamento ad una formalizzazione tramite una espressione del tipo " $27-12=15$ " non è immediato e richiede opportune mediazioni da parte dell'insegnante. Le attività didattiche dovranno sviluppare la capacità di produrre ipotesi in modo argomentato (con l'uso di strumenti matematici appropriati) facendo riferimento all'esperienza e alle informazioni quantitative disponibili. La verifica delle ipotesi prodotte utilizzerà adeguati mezzi linguistici e matematici e verrà condotta con metodi diversi (fino alla costruzione di

collegamenti di tipo deduttivo tra "premesse" certe e "conseguenze" ricavabili da esse e al confronto tra "modelli" e "realtà"). Come accennato nell'introduzione, la costruzione di tali competenze prepara il terreno allo sviluppo del pensiero teorico in matematica, che sarà pienamente raggiunto nella scuola secondaria superiore (dimostrazione matematica, calcolo algebrico, modelli matematici).

Conformemente con lo spirito di questi orientamenti, l'insegnamento della geometria avrà un ruolo cruciale nel costruire progressivamente una visione della matematica come sistema di strumenti e di metodi conoscitivi rivolti sia verso l'esterno (problemi e fenomeni della realtà fisica, tecnologica, ecc.) sia verso l'interno della matematica stessa (individuazione di regolarità e formulazione e verifica di congetture, fino alle soglie della dimostrazione; riflessione su problemi di rappresentazione, ecc.). In particolare, il disegno, il riconoscimento e la localizzazione di oggetti e forme e lo studio delle principali figure geometriche piane e solide e delle loro trasformazioni elementari dovranno essere collegate a situazioni problematiche in cui realizzare attività via via più impegnative di modellizzazione geometrica nel piano o nello spazio (a titolo esemplificativo si possono considerare la rappresentazione piana di situazioni spaziali o lo studio del fenomeno delle ombre del sole, o situazioni di interesse tecnologico: meccanismi articolati, ecc.). Tali situazioni dovranno consentire agli alunni di compiere esplorazioni e di osservare e scoprire regolarità, con il fine di giungere a produrre e verificare ipotesi (scritte sotto forma di enunciati) per l'interpretazione e la soluzione con strumenti geometrici del problema affrontato. In generale, le attività didattiche dovranno essere caratterizzate metodologicamente dalla pratica della verbalizzazione, dalla produzione e dalla verifica di ipotesi argomentate (vedi indicazioni precedenti) e dal ruolo di mediazione dell'insegnante in tutte le fasi dell'attività. L'insegnante eserciterà il suo ruolo di mediazione sia in modo diretto, attraverso l'introduzione degli strumenti matematici necessari in relazione alle diverse situazioni didattiche, sia in modo indiretto, utilizzando le produzioni individuali degli alunni (da confrontare e discutere in classe) e attraverso la valorizzazione dei contributi degli alunni durante le discussioni in classe e il lavoro di gruppo. E' consigliabile sviluppare attività nell'ambito di progetti didattici di medio-lungo periodo. I tempi medio-lunghi costituiscono la condizione che può garantire a tutti i bambini di compiere il consolidamento tecnico, l'approfondimento operativo e la riflessione necessari per giungere ad una piena padronanza delle competenze matematiche coinvolte nell'attività. L'insegnante cercherà di trovare un equilibrio tra le attività più costruttive e formative e quelle di consolidamento tecnico e operativo, tenendo conto delle necessità della classe in cui opera.

Attività e documentazione prodotta

Alla conclusione della prima fase dei lavori, la Commissione ha deciso di promuovere iniziative volte ad illustrare il significato delle scelte operate all'interno del curriculum. In questa prospettiva ha ritenuto che i messaggi da lanciare al mondo degli insegnanti di matematica sarebbero stati meglio compresi attraverso concrete esemplificazioni. Perciò un gruppo di 40 esperti (ispettori, docenti universitari, insegnanti della scuola elementare e della scuola media, alcuni dei quali membri della Commissione stessa) ha lavorato per due settimane, durante un seminario residenziale svoltosi a Viareggio, alla produzione di un cospicuo numero di esempi di attività didattiche e di suggerimenti per prove di verifica, coerenti con gli obiettivi del curriculum elaborato. Gli argomenti sono stati organizzati in relazione ai vari nuclei previsti nei curricula; in ogni esempio è indicato il livello scolare più appropriato cui esso si riferisce. Ciò in quanto i docenti di scuola elementare e di scuola media hanno lavorato congiuntamente ai diversi filoni per quella continuità ed osmosi tra i vari gradi di scuola che deve caratterizzare un buon insegnamento.

Le osservazioni e le proposte, concernenti le competenze, gli obiettivi e, soprattutto, gli esempi di attività e di verifica, saranno raccolte in un fascicolo (Matematica 2001) di circa 150 pagine. Tale fascicolo è stato presentato, per una ulteriore elaborazione e verifica, al Congresso annuale didattico della CIIM aperto a tutti i Soci dell'Unione, a tutti gli insegnanti di discipline matematiche italiani, e

tutti gli interessati. È in previsione la sua uscita, in rete sul sito MIUR, e in forma cartacea come Quaderno del Dipartimento Formazione del MIUR. In ogni caso tutto il materiale prodotto è rintracciabile sul sito dell'UMI (umi@dm.unibo.it) e la parte relativa a competenze ed abilità è pubblicata sul Notiziario di marzo 2001.

SCIENZE

AIF - Associazione per l' Insegnamento della Fisica

ANISN - Associazione Nazionale Insegnanti di Scienze Naturali

SCI-DD - Società Chimica Italiana - Divisione di Didattica Chimica

Parere al Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca

Le tre associazioni, sulla base di una consolidata esperienza di collaborazione, hanno inviato al Ministro tre pareri distinti, ma con una premessa comune che qui viene riprodotta una sola volta all'inizio. Nella lettera di trasmissione del parere le associazioni sottolineano che le osservazioni "non possono che essere schematiche vista l'urgenza da Lei evidenziata ed il tempo concesso a cavallo delle festività pasquali".

Premessa comune alle tre associazioni

Le Associazioni, accreditate presso il MIUR, di docenti delle discipline scientifiche sperimentali AIF (per la Fisica), ANISN (per le Scienze Naturali) e DD - SCI (per la Chimica) hanno avuto negli ultimi anni diverse occasioni di incontro e collaborazione dalle quali è emersa l'opportunità di costituire un fronte comune di studi e proposte per la promozione della formazione scientifica nella scuola.

Le tre Associazioni hanno perciò dato vita ad un dibattito interno sfociato nella costituzione di una commissione mista sui problemi della didattica nel settore delle Scienze Sperimentali di base che ha portato alla formulazione condivisa di un quadro di riferimento inderogabile (in base a lunga esperienza) per un curriculum di scienze sperimentali nel primo ciclo d'istruzione che possa risultare didatticamente e culturalmente efficace.

A) Principi generali di progettazione, organizzazione e messa in atto del curriculum:

- forte continuità verticale in tutto il primo ciclo, in particolare nelle sue articolazioni;
- forte continuità-integrazione trasversale, sia fra le stesse discipline di area scientifica, sia con le altre discipline;
- trasparente rilevanza culturale e sociale, nei contenuti e nelle metodologie;
- priorità di senso e significato per l'allievo nelle esperienze di apprendimento.

B) In particolare, aspetti caratterizzanti (in ordine non gerarchico) dell'insegnamento e dell'apprendimento scientifico (i/a s):

- approccio fenomenologico alla costruzione di conoscenza, con metodologia operativa.;
- coinvolgimento determinante dell'esperienza concreta nelle situazioni di (i/a s), strutturate e non: in laboratorio, sul campo, in classe, nell'ambiente, nella tecnologia;
- coinvolgimento determinante dei diversi linguaggi (gestuale, orale, scritto, iconico, formale, ...) sia nella prima costruzione di conoscenza che nella sua organizzazione progressiva;
- riferimento e raccordo significativo con le radici dell'esperienza e della conoscenza quotidiana;

- scomposizione-disintreccio dei fenomeni osservati secondo i punti di vista suggeriti dalle discipline, e loro ricomposizione-reintreccio coerente secondo scopi espliciti;
- su queste basi, graduale acquisizione della consapevolezza che la conoscenza scientifica cresce attraverso la costruzione di modelli, e diventa utilizzabile attraverso la conseguente competenza nel modellizzare situazioni concrete;
- costante coinvolgimento della riflessione sul proprio apprendimento e sul significato di quanto si apprende, a livello individuale e collettivo e con modalità adeguate all'età.

C) Perché tutto ciò possa realizzarsi, occorrono quattro condizioni strutturali fra loro connesse³³:

- 1 formazione e qualificazione culturale e professionale degli insegnanti perché siano in grado di gestire il processo di insegnamento secondo i criteri esposti;
- 2 supporti strutturali, organizzativi e strumentali adeguati presenti nelle singole scuole;
- 3 disponibilità di tempi adeguati alle effettive esigenze di insegnamento/apprendimento;
- 4 criteri di valutazione coerenti con i principi e gli obiettivi dell'educazione scientifica.

Alla luce di questi principi le associazioni rilevano con soddisfazione, nella premessa del Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di Istruzione (6-14 anni) che "se qualcuno non ha potuto godere di adeguate sollecitazioni educative, ha il diritto di essere messo nelle condizioni di recuperarle". Sicuramente, una volta esplicitate le risorse di personale e strutture, nonché le forme di organizzazione, adeguate al raggiungimento di tale obiettivo anche, e soprattutto, nei casi di bambini che crescano in ambienti familiari e sociali deprivati e/o deprivanti, questo assunto sarà di giovamento per molte situazioni problematiche, in crescita nelle nostre scuole, che si riflettono negativamente particolarmente sul corretto apprendimento delle discipline scientifico-sperimentali.

Ci pare che nel paragrafo Identità - conoscenza di sé non vi sia riferimento alla necessità che la scuola sappia accogliere e valorizzare, come possibile sorgente di sollecitazioni positive, esperienze che nascono nel mondo dei ragazzi fuori della scuola. È ormai acquisito che l'offerta d'informazione e di stimoli, ricca (forse anche troppo), fa parte della vita di ogni giovane. Questa realtà non è eludibile: deve essere utilizzata, come sottolineiamo nei nostri principi.

Il paragrafo Identità - Relazione con gli altri si presenta come quello meno risonante con diversi punti dei nostri principi (es. la coerenza verticale). La nostra esperienza ci dice che sono veramente pochi gli studenti che all'età di 14 anni possono avere consapevolezza e una maturità tale da poter operare in prima persona la migliore scelta di vita per l'adulto che saranno un domani.

Tanto più quanto più il mondo della scuola è stato separato e antitetico rispetto al mondo esterno e quanto più l'ambiente socio-familiare non è stato il più adatto per recuperare significati positivi da entrambi gli ambienti e per stabilire relazioni costruttive fra di essi. Un orientamento così precoce (in un'epoca in cui si ritiene che sia ancora necessario fare azione di orientamento all'inizio degli studi universitari!) rischia di essere foriero di grossi disagi e di imperdonabili abbagli. Giova forse ricordare che Alessandro Volta era ritenuto ritardato perché fino a quattro anni ancora non parlava, o che Einstein ancora a livello di liceo raccoglieva soltanto giudizi negativi sulle sue abilità matematiche.

Tra gli Strumenti culturali sarebbe importante, per tutte e tre le discipline scientifiche sperimentali AIF (per la fisica) ANISN (per le scienze naturali) e DD - SCI (per la chimica), inserire che l'alunno è consapevole del processo di accelerazione e allargamento delle interazioni fra individui provenienti da civiltà diverse, e della necessità di mutua comprensione e reciproca accettazione. Inoltre, mentre si fa esplicito riferimento alle "radici storico-giuridiche, linguistico-letterarie e artistiche che ci legano al mondo classico e giudaico-cristiano", sottolineiamo la mancanza delle radici filosofico-scientifico-tecnologiche.

Sicuramente non si possono mettere sullo stesso piano "legge quotidiani e ascolta telegiornali", attività che richiedono l'esercizio di una attenzione critica, la presa in carico di interpretazioni e giudizi

personali e meditati, con "compila un bollettino postale, legge una carta stradale, la mappa della città, l'orario ferroviario, le bollette di servizi pubblici", esecuzioni tecniche di attività routinarie e banali (una volta appresa la tecnica!). Ed ancora appare quasi una svista l'inserimento solamente dell'attività di lettura ed ascolto e non di discussione con confronto di opinioni ed interpretazioni. Questo punto appare come uno dei più discordanti sia rispetto al compito di una scuola che dovrebbe preparare le persone a pensare con la propria testa, fornendo loro gli strumenti per farlo in modo consapevole e responsabile, sia ai fondamenti stessi delle discipline scientifiche.

A nostro avviso si trova ancora dell'incoerenza trasversale quando si passa da un elenco di esercizi scolastici applicativi autoreferenziali e mutuamente scollegati "conta (forse sa contare, come del resto tutti gli analfabeti del mondo), esegue semplici operazioni aritmetiche mentalmente, per iscritto e con strumenti di calcolo, legge dati rappresentati in vario modo, misura una grandezza, calcola una probabilità, risolve semplici problemi sul calcolo di superfici e volumi dei solidi principali" a un insieme di conoscenze/competenze a livello metacognitivo che considerate seriamente appaiono fuori della portata di un quattordicenne: "padroneggia concetti fondamentali della matematica", "riflette sui principi", "legge la realtà" (ancora oggi appassionato tema di dibattito sul piano filosofico ed epistemologico), per arrivare ad esemplificazioni di attività che appaiono più perseguibili, che apprezziamo, e che lasciano spazio all'iniziativa personale: "organizzare una raccolta dati, ordinarla attraverso criteri, rappresentarla graficamente anche con tecniche informatiche, interpretarla", purché però legate a contesti problematici concreti e significativi (sul piano fisico-chimico-naturalistico, ambientale, sociale ...). Ci pare inoltre vi sia una certa confusione epistemologica sull'uso del "linguaggio e dei simboli della matematica" per "indagare con metodo le cause di fenomeni" "problematici", "spiegarli", "rappresentarli" con il terzo richiamo ad una "attività di risoluzione di problemi" che non si capisce in cosa dovrebbe distinguersi da quella citata nel secondo richiamo. Tutto il paragrafo sembra la giustapposizione di punti di vista diversi e parzialmente inconciliabili sul ruolo della matematica nella formazione culturale di base, per di più con una pretesa universalizzante di questa disciplina, che in realtà può essere utilizzata come strumento per costruire rappresentazioni del mondo solo in quanto esistono altre discipline che hanno come obiettivo l'indagine di aspetti definiti e più o meno matematizzabili della realtà.

Sarebbe auspicabile che il Profilo tracciasse le linee di una competenza costruita in prima persona affrontando con la guida dell'insegnante situazioni problematiche che conducono via via a prendere coscienza tanto della complessità e unicità del mondo naturale quanto dell'efficacia, ma anche parzialità e problematicità, delle modellizzazioni/rappresentazioni che è possibile costruire in ambito scientifico. Ci si aspetterebbe che venisse riconosciuto come obiettivo formativo il saper distinguere cosa unisce e cosa differenzia i diversi ambiti disciplinari; il rendersi conto di cosa e quanto può essere fatto e compreso rispettivamente a livello qualitativo ed a livello quantitativo. Ci si aspetterebbe che il Profilo sottolineasse la necessaria distinzione fra gli elementi di informazione scientifica di base e gli elementi di formazione scientifica di base che sono da ritenere indispensabili nella società attuale e che mettesse in luce l'apporto di una corretta educazione scientifica alla costruzione di una mente critica ed aperta al confronto fra le idee ed i fatti, capace di liberarsi da pre-giudizi o ipotesi rivelatisi fallaci, di riconoscere sia l'indecidibilità oggettiva fra punti di vista diversi ma non falsificabili, sia la fecondità della loro coesistenza e così via. Nella parte riguardante la "convivenza civile" sarebbe importante, per tutte e tre le discipline scientifiche sperimentali AIF (per la fisica) ANISN (per le scienze naturali) e DD - SCI (per la chimica), inserire che l'alunno è consapevole, nei suoi rapporti con la società, di essere titolare di diritti ma anche soggetto a doveri per il comune sviluppo e la civile convivenza. È consapevole dell'esistenza di problemi creati dalla crescente interazione fra l'uomo e l'ambiente a livello locale e globale e del dovere di minimizzare con il proprio comportamento, gli aspetti negativi di tale interazione.

Sulle Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado

abbiamo trovato diverse punti in comune coi nostri principi nei paragrafi La scuola Primaria, Obiettivi generali del processo formativo, Obiettivi specifici di apprendimento e Gli obiettivi formativi nel secondo biennio. Qualche riserva su Obiettivi formativi e Piani di Studio Personalizzati.

AIF - Associazione per l'insegnamento della fisica

Per quanto concerne gli Obiettivi specifici di apprendimento, la nostra valutazione e soprattutto i nostri suggerimenti sarebbero piuttosto lunghi e ovviamente, necessariamente dettagliati. In questo contesto ci pare opportuno riportare, a titolo esemplificativo, alcuni punti che non ci paiono chiari.

CLASSE I (matematica, scienze, tecnologia)

Non ci pare che si prevedano attività che guidino ad acquistare consapevolezza sulla logica implicita di classificazione ed ordinamento già usata spontaneamente (contraddizione con Valorizzare l'esperienza del fanciullo, pag. 3) e a raffinarla. Che rapporto c'è fra confrontare in matematica ed in scienze? Come può il "riconoscimento di grandezze misurabili" precedere le operazioni di confronto? Perché non partire dall'esperienza del bambino per distinguere la successione confronto - giudizio di seriazione soggettivo (più o meno "bello" per es.) - giudizio di seriazione oggettivo (es. più o meno salato) - giudizio di seriazione quantificabile (es. più o meno pesante)? Perché in scienze si parla solo di "identificare e descrivere" oggetti (inanimati o viventi) e "materiali", mentre in matematica si "osservano oggetti e fenomeni"?

Perché si devono descrivere soltanto "animali comuni", quando ai bambini piacciono anche tigri, leoni, elefanti ...? In matematica (e non in scienze!) si chiede di raccogliere e presentare dati, senza alcun accenno ai "problemi" che potrebbero giustificare la loro raccolta ed eventualmente il loro utilizzo.

CLASSI II e III

Perché le "misure di lunghezza, peso, tempo", intese come abilità, sono elencate nelle conoscenze di scienze e le misure di lunghezze in matematica sono messe al IV-V anno? E come si confronta il diverso modo in cui le stesse cose vengono viste nei due ambiti, infatti non sembra sensato considerare che "usare uno strumento" di misura sia scienze ed "effettuare misure" sia matematica!

CLASSI IV e V

Come si può pretendere di "illustrare la differenza fra T e Q con riferimento all'esperienza ordinaria", come se non ci fossero voluti secoli, se non millenni, per costruire due concetti separati adatti ad interpretare un'esperienza antica quanto l'uomo? Capire i fenomeni termici attraverso questi due concetti richiede di partire dall'esperienza comune e dal linguaggio di tutti i giorni e costruire un itinerario non banale di esperimenti e discussioni ...

In generale non si intravede un approccio fenomenologico che parte dalla globalità dell'esperienza e conoscenza del bambino, ma una spezzettatura preventiva di tale esperienza/conoscenza in frammenti i cui diversi aspetti disciplinari (spesso distinti molto artificialmente) sono per di più disseminati senza logica apparente in anni diversi per le diverse discipline.

Scuola media - I biennio

Ci pare non abbia senso mettere solo a partire dalla scuola media contenuti di meccanica, quando esistono esperienze positive che il movimento, il fare forza ecc. sono esperienze primarie concettualizzabili, a livello opportuno, fin dall'inizio della scolarità. Certamente queste grandezze sono molto meno ambigue e percettivamente molto più evidenti dei fenomeni termici ed elettromagnetici, previsti nelle indicazioni per la scuola primaria. Anche peso specifico e spinta di Archimede sono già affrontabili a livello di scuola primaria, in cui sono peraltro previsti sia concetti e misure di volume e peso, sia proprietà/comportamenti di solidi, liquidi e gas. Perché il galleggiamento è nominato solo nella scuola media?

Le forze non sono "cause del moto"! Uno dei primi e principali punti di discontinuità fra la filosofia naturale e la nuova fisica sta proprio nel passare dalla visione aristotelica delle forze come causa del

moto a quella Newtoniana delle forze come causa delle "variazioni del moto"! E' grave che venga commesso un simile errore.

Ecc.

ANISN - Associazione Nazionale Insegnanti di Scienze Naturali

Rispetto agli "Obiettivi specifici di apprendimento"

Era preferibile, perché più esplicito e più chiaro, un inquadramento nei tre ambiti: viventi, materia e ambiente per tutto l'arco di studio con l'indicazione di concetti "organizzatori" e attività.

I tre temi sono presenti ma in una forma che non li rende riconoscibili come discorsi continui, non sono identificabili i concetti chiave e si fa confusione tra concetti e attività.

Non fanno parte degli obiettivi quelle capacità di fare e di pensare che caratterizzano i modi della ricerca, la interrogazione fiduciosa della realtà che si appoggia su procedure che divengono via via più sistematiche. Non sono messi in evidenza spessore e convergenza di contenuti verso livelli di comprensione più complessi.

I bambini anche piccoli padroneggiano già la distinzione vivente/non vivente, quello che deve crescere è il concetto di vivente e di vita individuando quali sono le caratteristiche e le funzioni che accomunano piante, animali e uomo, non è distinguendo tra bipedi e quadrupedi o tra erbivori e carnivori che si costruiscono le basi per questa concettualizzazione.

Manca un inquadramento preciso che dia un senso alle caratteristiche di un oggetto, alle definizioni con un nome di corpi, al raggruppare, ecc. Anche fenomeni come la combustione sono presentati come fatto isolato e quindi non risulta chiaro il loro scopo.

Specificare che la definizione di ambiente e di natura "in rapporto all'uomo" e poi "con l'attività umana" porta a dedurre che il punto di vista dell'uomo è considerato privilegiato, piuttosto che insegnare una progressiva capacità di decentramento per acquisire un concetto bio-relativo di ambiente.

E ancora: "raccolgere reperti e riferire con chiarezza ciò che si è scoperto durante l'esplorazione di un ambiente" sembra un'attività del tutto gratuita.

Molte cose devono essere capite sul funzionamento dei viventi prima di capire davvero che l'acqua è essenziale alla vita, altrimenti si rischia di proporre una banalità che i bambini sanno già.

Si parla di trasformazioni e di strutture a proposito delle piante e non degli animali.

Va anche bene partire dai comportamenti ma questo non deve escludere che ci si occupi anche delle funzioni e dei processi. Mettere in rilievo i "comportamenti di offesa e difesa" sembra che voglia dare un valore specifico nella comprensione della animalità o della vita.

Perché iniziare il discorso sull'uomo dalla sessualità? I comportamenti parentali sono certamente interessanti e possono innescare discorsi sulla famiglia, la propria crescita, ecc., ma questo è un ambito diverso dalla sessualità.

"Dire perché si devono rispettare l'acqua, il suolo, ecc." è un atteggiamento moralistico che non ha poco a che fare con la costruzione di consapevolezza personali.

"Ciclo vitale di una pianta e di un animale": il plurale sarebbe consigliabile.

"Le regole di sicurezza nell'uso dell'energia, ecc. o "l'uso responsabile dell'acqua" e altre cose simili dovrebbero far parte degli obiettivi delle educazioni inserite nella Convivenza civile, invece non si capisce perché in quella sono finiti obiettivi come "Organi e apparati del corpo umano e loro principali funzioni" e altri contenuti della stessa rilevanza per l'organizzazione cognitiva.

Le funzioni percettive sono limitate a "occhio e orecchio" e non sono collegate alla relazione viventi-ambiente.

Di ambiente o ecosistema non si parla più negli ultimi due anni, né di fenomeni di adattamento. Tanto meno di evoluzione: è chiaro che questo argomento nella scuola elementare rischia di essere molto

banalizzato, dal momento che l'idea di tempo, le conoscenze dei meccanismi genetici, l'idea di specie sono ancora troppo abbozzate, ma la sua assenza crea sospetti; inoltre è quasi impossibile non affrontare il discorso con i bambini che attraverso i vari mezzi di comunicazione comunque vengono informati.

Manca completamente l'orientamento e la sfera celeste, l'Astronomia viene proposta alle "medie" attraverso un percorso storico che pare troppo impegnativo, lasciando anche trasparire una scarsa propensione all'osservazione diretta.

SCI-DD - Società Chimica Italiana - Divisione didattica

DD-SCI presenta, per gli obiettivi specifici proposti dal Ministero per il primo ciclo di istruzione, le seguenti considerazioni:

Nelle Indicazioni nazionali per la scuola primaria e secondaria di primo grado si precisa che gli obiettivi specifici, organizzati in conoscenze e abilità, devono essere sempre pensati come riferimenti per la costruzione di obiettivi formativi che costituiscono la base delle competenze da esplicitare nei piani di studio personalizzati. In questo senso, a ogni critica che si può fare, si può rispondere che gli obiettivi specifici non devono essere presi alla lettera e che essi sono funzionali ad una successiva rielaborazione didattica. Tuttavia occorre considerare che questi obiettivi sono comunque l'espressione di una scelta che può essere condivisa o meno. Il fatto che sia stata fatta una scelta fra l'enciclopedia dei saperi scientifici che viene proposta in questo livello scolare è già importante.

Tuttavia l'impressione generale che danno questi elenchi di conoscenze e abilità è di poca organicità e coerenza interna e, complessivamente, cose condivisibili e non, sono presentate in modo disordinato.

Si nota infatti che conoscenze e abilità non sono sempre in corrispondenza e che, se si prova a seguire lo sviluppo verticale di un argomento nei vari anni, spesso mancano dei passaggi o che alcuni obiettivi devono essere riformulati o aggiunti.

Il problema principale però non è questo. Il problema è vedere come, e se, conoscenze e abilità riescano ad intrecciarsi per dare un quadro psicologicamente ed epistemologicamente adeguato all'insegnamento delle scienze prima dei 14 anni.

E' vero che le abilità esplicitano il livello didattico a cui riferire i contenuti, chiariscono e correggono il tiro rispetto alle indicazioni date dalle conoscenze. Nonostante ciò, gli obiettivi specifici di apprendimento delle Scienze per le scuole medie sono da criticare principalmente perché troppi argomenti sono stati scelti senza una preventiva riflessione psicopedagogica ed epistemologica. Si confondono spesso due piani: quello dell'apprendimento per definizioni operative e quello relativo alla comprensione di "leggi" che costituiscono le basi degli apprendimenti disciplinari. La comprensione di leggi e principi infatti richiede un livello di astrazione che non è mediamente posseduto da alunni della scuola media.

Facciamo degli esempi.

Partiamo dal primo obiettivo delle conoscenze: "Come si muovono i corpi: velocità e traiettoria, accelerazione ". Parallelamente troviamo nelle abilità: "Rappresentare in diagrammi spazio/ tempo diversi tipi di movimento; Interpretare i diagrammi "

Se si vuole lavorare sulla velocità, in questa fascia di età, occorre tenere presente che esprimere questa grandezza per mezzo della relazione: distanza percorsa fratto tempo impiegato, è inconsistente dal punto di vista del significato se non si chiarisce ad esempio il ruolo giocato dalla traiettoria . Lavorare sul movimento costituisce un prerequisito per lavorare sulla velocità e questo vuol dire concentrare l'attenzione dell'alunno sulla distanza percorsa in una data traiettoria e sull'importanza della misurazione della distanza stessa. Lavorare sulla velocità implica porre gli alunni in situazioni che permettano di pensare alla velocità in funzione di distanze percorse e tempi impiegati. I grafici spazio-tempo sono essenziali per dare una definizione operativa.

Ragionando in questo modo abbiamo dato un'interpretazione del primo obiettivo specifico permessa dalla sua formulazione sia relativamente alle conoscenze che alle abilità. Come si opera poi per l'accelerazione? Per risolvere il problema utilizzando i grafici (come suggerito nelle abilità) si potrebbe riportare la velocità media in funzione del tempo impiegato; come si può ritenere che la comprensione di tale grafico sia accessibile a bambini di 12-13 anni? Arrivare a concepire l'accelerazione come la rapidità con la quale varia la velocità di un punto rispetto al tempo non è la stessa cosa che arrivare a comprendere la velocità come variazione dello spazio rispetto al tempo.

Qui si richiede un ragionamento, per così dire, di secondo livello, in cui la capacità di ragionare in modo astratto è indispensabile per la comprensione.

Inoltre il concetto di accelerazione non è ovvio, non è intuitivo e non può essere raggiunto per via induttiva o percettiva. Non è psicologicamente adeguato affrontare a questo livello di maturazione un concetto così complicato.

Lo stesso problema si ripropone per il secondo tema, quello delle forze: lavorare sulle forze in situazioni statiche (nelle abilità il tutto si traduce bene nella formulazione fare forza e deformare), è cosa del tutto diversa da considerare le forze in relazione al moto. C'è il passaggio dalla Statica alla Dinamica e non è banale. Una forza può essere coinvolta nel movimento ma stabilire il legame che intercorre tra forza, corpo in cui è applicata e le caratteristiche del moto che si determina è concettualmente molto difficile. Lavorare sulla statica permette di sviluppare un primo approccio alla misurazione della forza, coinvolgendo il problema della deformazione ma anche quello della forza peso e dell'equilibrio. Nelle abilità sembra che ci si limiti a questo, ma allora perché nelle conoscenze si fa riferimento esplicito alle forze come cause del moto?

D'altra parte nell'obiettivo specifico successivo: "Peso e massa, con riferimento alle situazioni di assenza di gravità. Peso specifico " con le abilità relative: "Misurare forze (dinamometro bilancia) " e " Stimare il peso specifico di diversi materiali di uso comune " fa pensare che gli ostacoli epistemologici di cui parla Bachelard vengono ignorati in questa proposta di obiettivi . I concetti di massa inerziale e massa gravitazionale non possono essere acquisiti dai bambini delle medie facendo esempi con slittini, altalene e astronavi che viaggiano nello spazio. Si acquisiscono parole, frasi che richiamano a significati che comunque restano oscuri.

Se è vero che nel 1600 era noto che il peso dei corpi era causa del fatto che essi cadevano a terra, fu necessario il genio di Newton per vedere la forza di gravità come la causa che fa cadere un corpo a terra e per capire che il comportamento dei corpi celesti potesse essere regolato da leggi analoghe a quelle dei corpi terrestri.

Se fosse stato così semplice distinguere tra massa inerziale e massa gravitazionale perché gli uomini ci avrebbero messo tanto tempo per capire questi concetti?

Non si possono banalizzare le acquisizioni di questo livello con esempi tratti dalla vita quotidiana senza contestualizzazione storica ed epistemologica delle problematiche trattate. Non sembra quindi possibile trattare in questo modo questo argomento a questa età.

Lo stesso si dica del quarto obiettivo specifico Lavoro ed energia. L'Energia termica ed elettrica compaiono nel secondo biennio della scuola primaria. Questo sembra quindi uno sviluppo in verticale del concetto di energia. Anche se con la specificazione nella vita quotidiana si cerca di limitare parzialmente il danno, il problema è che un argomento così impegnativo dal punto di vista disciplinare non deve essere preso in esame prima della scuola secondaria superiore.

Nel terzo anno troviamo nelle conoscenze, come sviluppo di questi temi del primo biennio, i seguenti obiettivi "Principi della meccanica " e "Flusso dei liquidi: velocità dell'acqua e portata di un canale o di una tubatura " mitigati dall'abilità "Raccogliere dati da prove sperimentali (misure di tempi, spazi, velocità): rappresentare graficamente e interpretare i dati raccolti " che supponiamo riferita a entrambi gli obiettivi di conoscenze.

Per quanto concerne la chimica le indicazioni nazionali non esauriscono certamente i fenomeni naturali

o antropici, per i quali si può e si deve indicare, ad un livello adeguato all'età, la presenza di un aspetto "chimico". I recenti allarmi suscitati dal fascicolo "la trappola chimica", purtroppo allegato alla lodevole lettera dei Ministri dell'istruzione e della salute è una chiara dimostrazione della mancanza di cultura chimica elementare alla quale solo la scuola può e deve porre rimedio. DD-SCI è quindi pronta, in questa importante occasione, a contribuire a migliorare la situazione della chimica nella scuola.

SCIENZE

AIC - Associazione Insegnanti Chimici

Condizioni per una riforma

Nell'ambito della "Riforma" della scuola, nell'anno scolastico (a.s.) 2002/2003 il D.M. n.100/2002 dava avvio alla sperimentazione nella scuola dell'infanzia e della scuola elementare (oggi detta primaria) le cui innovazioni sono state essenzialmente:

- 1) l'iscrizione anticipata dei bambini alla scuola dell'infanzia e alla scuola elementare
- 2) l'introduzione dei "Piani di Studio Personalizzati" (PSP)
- 3) la figura del "tutor"
- 4) la compilazione del "Portfolio" dell'alunno
- 5) l'alfabetizzazione informatica
- 6) l'introduzione della lingua inglese, che in realtà era presente di già in larga percentuale nella scuola.

Hanno partecipato alla sperimentazione 251 scuole di cui 174 statali (92 Circoli Didattici e 82 Istituti Comprensivi) e 77 scuole paritarie.

La relazione sui risultati della sperimentazione ha evidenziato la necessità di definire meglio:

- a) la funzione dei docenti
- b) il significato di "Personalizzazione" dei Piani di Studio
- c) la funzione del "tutor"
- d) le modalità di redazione del "Portfolio".

Nel D.M. n.61 del 22 luglio 2003 e nella C.M. n. 62 della stessa data si legge che nell'ambito dell'autonomia scolastica, "le Istituzioni scolastiche possono procedere anche alla revisione dei modelli organizzativi e ad una diversa articolazione delle attività didattiche...".

La C.M. n. 68 del giorno 8 agosto 2003 precisa, a distanza di pochi giorni, che "il progetto suddetto si limita ai contenuti delineati nelle Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati relativi alle prime due classi della scuola primaria".

Non si parla più di sperimentazione ma di "innovazione". Alcune innovazioni sono obbligatorie, altre no. Sono obbligatorie l'introduzione dell'alfabetizzazione informatica e della lingua inglese nella prima e nella seconda classe della scuola primaria.

Le scuole e i docenti sono alle prese con i messaggi contrastanti del MIUR e con l'assenza di decreti legislativi sulla Riforma della scuola.

Ciascuna scuola con l'approvazione degli organi collegiali può apportare "innovazioni" relativamente alla didattica con la guida delle Indicazioni nazionali in cui sono delineati contenuti, obiettivi formativi e obiettivi specifici di apprendimento per le diverse discipline e le varie "Educazioni (stradale, ambientale, salute,...). Inoltre ciascuna scuola, considerando le risorse esistenti e reperibili, si caratterizzerà attraverso le opzioni collegate alla richiesta delle famiglie e alla cultura del territorio.

Altro elemento di contraddizione, quindi: fra le Indicazioni nazionali e la cultura del territorio.

Pensiamo, comunque, che questa ultima opzione non sia da considerare nella scuola primaria. Il "glocalismo" è un neologismo che può suonare affascinante, ma prematuro, a nostro parere, introdurlo

in questa fascia scolare.

Ciò premesso passiamo alle considerazioni seguenti.

Questioni di ordinamento

Nell'ottica del raccordo fra scuola dell'infanzia e classe prima elementare (oggi primaria), desideriamo richiamare alcuni passaggi di documenti ministeriali che interessano la scuola dell'infanzia.

La C.M. n.101 del 18 settembre 2002 a proposito della ammissione anticipata dei bambini alla scuola dell'infanzia e della prima classe della scuola elementare recita: "Nel caso in cui il numero delle possibili ammissioni superi la disponibilità di posti nelle sezioni o nelle classi, il consiglio di circolo o di istituto definirà il criterio di selezione".

Ci si chiede: secondo quali criteri viene effettuata la selezione? A nostro parere, i criteri non devono essere a discrezione dei Consigli di Circolo o di Istituto, ma debbono essere definiti su base nazionale dal MIUR. Ciò per evitare che si creino Circoli o Istituti di serie A, B, o C in relazione alle caratteristiche socio-culturali della popolazione scolastica. La selezione sarebbe un atto discriminatorio in quanto ad alcuni bambini sarebbe offerta l'opportunità di iniziare il processo (o un dato processo) di apprendimento ad altri no.

Inoltre la selezione potrebbe influire psicologicamente sul bambino che, al suo primo contatto con la scuola, vivrebbe una condizione di svantaggio che potrebbe anche dare luogo a demotivazioni nel processo di apprendimento, le quali avrebbero un riflesso negativo sulla sua carriera scolastica e sulla sua vita futura.

Il CNPI ha manifestato delle riserve sulle "innovazioni" nella scuola dell'infanzia e ha proposto modifiche al testo del decreto ministeriale.

Fra l'altro il CNPI ha evidenziato:

- * il disconoscimento delle sperimentazioni pregresse nella scuola dell'infanzia
- * la riduzione del numero degli alunni nelle classi della scuola dell'infanzia, richiesta avanzata ripetutamente dai docenti
- * "...l'identità e la specificità pedagogica", che in questo progetto di Riforma sono carenti.

Nella scuola primaria gli aspetti della "innovazione" che hanno creato non poche perplessità sono l'introduzione dei "piani di studio personalizzati" (PSP), della figura del "tutor" e la compilazione del "Portfolio". La realizzazione dei PSP chiama in causa l'organizzazione didattica e amministrativa delle Istituzioni scolastiche, le loro risorse e le loro strutture.

A queste innovazioni si fa riferimento appresso.

Questioni di struttura curricolare.

Nello a.s. 2003/2004 ciascuna scuola (come anzi scritto) deve recepire nel POF (Piano dell'Offerta Formativa) l'introduzione della alfabetizzazione informatica e della lingua inglese nella prima e nella seconda classe della scuola primaria.

Ciascuna istituzione scolastica nell'ambito del POF approvato dagli Organi Collegiali inserisce i PSP. Stante le Indicazioni nazionali del MIUR, la scuola dovrebbe attuare piani di attività didattica ritagliati - nelle modalità e nei tempi di realizzazione, nella metodologia didattica, nel percorso didattico - sulle capacità, le attitudini, le modalità, le capacità e i tempi di apprendimento degli alunni, tenendo conto anche del loro livello socio-culturale.

I PSP possono rivelarsi validi perché permettono di valorizzare attitudini e sviluppare potenzialità degli alunni (le "intelligenze multiple" di H. Gardner), ma allora il MIUR deve farsi carico di incrementare l'organico dei docenti e assicurare le risorse e le strutture idonee.

Questi "personalizzati" percorsi e piani di studio che risultano dalle Unità di Apprendimento (U.A.) devono concretizzarsi, attraverso gli obiettivi specifici di apprendimento e gli obiettivi formativi (questi

ultimi discendono dai primi), in competenze e abilità degli alunni.

La realizzazione dei PSP necessita di alcuni strumenti che sono.

- * il tutor

- * la compilazione del Portfolio

Il docente "tutor", a differenza di come viene definito nel Thesaurus Europeo dell'educazione ("una forma di assistenza educativa che, sviluppandosi nell'ambito di un rapporto personalizzato, mira ad aiutare l'allievo ad assumersi la responsabilità della propria formazione e al tempo stesso a risolvere i problemi ad essa connessi"), nelle Indicazioni nazionali è un "coordinatore-tutor" che partecipa al progetto didattico e lo coordina, cura il rapporto con le famiglie e redige in collaborazione con i docenti il Portfolio (scheda o cartella) dell'alunno. (Contrariamente a quanto scritto in precedenza, il MIUR ha un po' frenato su questa figura, parlando di "funzioni tutoriali" non meglio definite).

L'introduzione del "Portfolio" dell'allievo, una iniziativa valida in linea di principio, è stata accettata dai docenti ma con non poche riserve e preoccupazioni.

Nelle Indicazioni nazionali per i PSP nella scuola primaria si legge: "Il Portfolio, con precise annotazioni sia dei docenti, sia dei genitori, sia, del caso, dei fanciulli, seleziona in modo accurato materiali prodotti dall'allievo...".

Quale e di quale entità è il contributo dei genitori? Questi non dovrebbero "negoziare" il contenuto del Portfolio, la cui compilazione è a cura del docente tutor e il risultato della sua collaborazione con l'equipe dei docenti.

Quale è il significato del termine "accurato"?

Il Portfolio dovrebbe contenere le attività individuali e di gruppo dell'alunno, la sua iniziativa di ricerca, le sue capacità relazionali, le sue potenzialità, il suo "sapere" e "saper fare", ma non selezionare il "meglio" delle sue prestazioni o dei caratteri distintivi della sua personalità. In questo caso tale documento scadrebbe nel suo significato ai fini dell'orientamento, della vita scolastica, della conoscenza della sua personalità (emotività, relazionarsi con gli altri, comunicare) e dei suoi caratteri distintivi, elementi importanti specie nell'età evolutiva.

Altro punto è la partecipazione dell'alunno alla compilazione del Portfolio.

E' senz'altro equo informare l'alunno sul contenuto del Portfolio, ma nel senso di chiarire, nel dialogo docente/discente, che tale contenuto è il risultato del lavoro fatto dal discente individualmente o in gruppo e delle sue capacità, ma non deve riportare il "meglio" per i motivi sopra citati.

E con quale criterio è valutato sul territorio nazionale il contenuto del Portfolio?

Non potrebbe verificarsi una diversa interpretazione o lettura del Portfolio in dipendenza del susseguirsi di luoghi, di tempi, di docenti e di commissioni giudicatrici diversi?

E' necessario quindi delineare bene i rispettivi ruoli e i criteri per la compilazione di questo delicato documento. Sulla base di quali parametri il Portfolio può costituire una valida guida (data l'età dei bambini) per l'orientamento e nello sviluppo verticale degli studi (per esempio il dualismo Licei / Formazione Professionale)?

Dalla relazione sui risultati della sperimentazione attuata nello a.s. 2002/2003 si evince che il Portfolio è stato compilato all'insegna della documentazione e non della valutazione della attività dell'alunno. I docenti sono consapevoli dei rischi che tale documento può comportare (la non corretta gestione, il condizionamento della carriera scolastica, il rapporto con le famiglie).

Questo documento rimane inoltre privo di significato se verranno meno il monitoraggio e la valutazione esterna oltre che interna.

Per rendere operativo quanto scritto nelle Indicazioni nazionali sarebbe stato necessario prendere per tempo le seguenti misure:::

- * formazione del personale

- * incremento nelle assunzioni del personale docente

- * numero adeguato del docente di sostegno per eventuali bambini svantaggiati

* adeguamento delle strutture laboratoriali e edilizie.

La flessibilità organizzativa della scuola e il tempo scuola (nel senso di disponibilità delle ore) divengono componenti essenziali.

Considerando il numero delle discipline - ivi incluse le varie "Educazioni"- e la pluralità della funzione docente, ci si chiede: queste attività consentiranno ai docenti di dedicarsi con serenità e proficuamente alla didattica?

I docenti, inoltre, invitano il MIUR a un confronto e a una riflessione critica sulle innovazioni e si augurano che le nuove proposte pedagogiche valorizzino le esperienze fatte negli ultimi 15 anni.

Altro punto da notare è l'appello alle Regioni.

Nel D.M. n.61/ 2003 si legge che le Regioni devono "...assumere un nuovo potere di iniziativa legislativa (concorrente) in materia di istruzione. Possono cioè emanare leggi in materia scolastica...".

Con queste premesse quale è allora il significato delle Indicazioni nazionali (pur se carenti e prive di chiarezza) data la frammentazione che si genera chiamando in causa le Regioni, l'autonomia scolastica e il collegamento al territorio?

Fra le diverse Regioni e in una stessa Regione, perfino fra le diverse scuole, si corre il rischio di una discrepanza nei saperi dell'alunno. Sono forse i "livelli essenziali di prestazione" a dare unitarietà al processo formativo degli allievi?

In quanto alla tanto declamata alfabetizzazione informatica per cui negli ultimi decenni sono stati investite enormi risorse, si può osservare che in molte scuole elementari dei numerosi computer disponibili solo uno è abilitato al collegamento in Intranet, mancano i tecnici per la manutenzione e ancora oggi non tutti i docenti hanno acquisito le cognizioni di base per l'uso di questo strumento, nonostante i programmi di supporto attivati da INDIRE.

Relativamente alla proposta del ciclo unico scuola primaria - scuola secondaria di 1° grado, questa non può calare dall'alto, ma deve essere argomento di dibattito culturale nelle scuole, con la comunità scientifica e con le Associazioni disciplinari. Non può essere ancora una volta una decisione ope legis. Il dibattito culturale è indispensabile anche per creare un clima di collaborazione e condivisione nella scuola e nel Paese.

Questioni di metodo

Prima che la sperimentazione fosse avviata, il MIUR avrebbe dovuto instaurare un dibattito nella scuola, sentire il parere dei soggetti interessati incluso quello delle Associazioni disciplinari.

Di contro la realizzazione di questa sperimentazione e di questa "innovazione" è stata affidata, in nome dell'autonomia scolastica, alle scuole, riversando sulle Istituzioni scolastiche tutto il peso dell'organizzazione didattica e amministrativa e delle risorse umane, strutturali e finanziarie, non concedendo il "tempo della transizione", non verificando o potenziando le risorse e le strutture, né creando un'equipe integrata di docenti che facesse da raccordo fra scuola dell'infanzia e prima classe della scuola primaria.

La formazione dei docenti è stata affidata ai programmi di e-learning integrato attivato da INDIRE.

La esperienza e la professionalità dei docenti dovrebbe essere valorizzata perché i docenti sono i soggetti che vivono la scuola e nella scuola, conoscendone limiti, pregi e problemi.

Le Associazioni disciplinari dovrebbero essere portavoce delle proposte, delle esperienze, delle innovazioni metodologico-didattiche provenienti dal "basso", cioè dalle categorie più interessate ad un equilibrato e proficuo processo educativo, evitando che dall'"alto" calino nelle scuole iniziative non condivise. Questo procedere eviterebbe una dispersione di tempo e di risorse lesiva all'apprendimento dei saperi che sono gli elementi qualificanti sotto il profilo formativo e culturale.

La formazione iniziale e in servizio e l'aggiornamento dei docenti di tutti i livelli della scuola dovrebbe essere affidato alle Associazioni disciplinari, affiancate - quando necessario o pertinente - da docenti universitari. Questi sono sempre considerati "esperti", ma lo sono anche della scuola di cui non conoscono linguaggi, metodologie, problemi, se non sulla carta?

Annotazioni

L'indagine OCSE pone il nostro Paese agli ultimi posti della classifica dei Paesi industrializzati in quanto a conoscenza scientifica ivi inclusa la matematica.

Perché questa condizione cambi al di là di quanto si delinea nei piani di studio ministeriali (non molto innovativi a nostro parere), il MIUR dovrebbe impegnarsi a creare le strutture adeguate e sollecitare anche i Dirigenti scolastici a una maggiore consapevolezza dell'importanza e della necessità, nel mondo di oggi, dell'acquisizione dell'educazione e del sapere scientifico da parte dei giovani studenti. Questo processo deve essere avviato nella scuola dell'infanzia per svilupparsi e arricchirsi in verticale. Per mutare questa condizione occorre fra l'altro accrescere il monte ore di insegnamento delle discipline scientifiche, in un equilibrio della ripartizione delle ore fra discipline umanistiche e scientifiche.

Sotto il profilo culturale sarebbe innovativo rendere gli allievi di qualunque fascia scolare consapevoli della unitarietà della cultura in un contesto interdisciplinare umanistico/scientifico.

Dagli anni novanta l'OCSE indaga e fa ricerche sulla "qualità" dell'insegnamento. Si insiste molto sulla "competenza riflessiva" dell'insegnante, cioè la capacità di riflettere in modo critico sulla propria pratica professionale, e questo aspetto viene indicato come il "carattere distintivo" dell'insegnamento e dell'"insegnante di qualità". Stenhouse configura l'insegnante come un "professionista riflessivo", cioè un professionista che - secondo la definizione di D. Schon - sviluppa una riflessione sistematica sulla propria pratica professionale. Di questa "riflessione" necessitano i docenti per migliorare la loro metodologia didattica, aggiornare le loro conoscenze, progettare percorsi didattici intellettivamente stimolanti.

Il carico burocratico è enorme, il materiale cartaceo non accenna a diminuire e così il numero dei "progetti", non tutti validi e proficui. I docenti sono stretti in un ingranaggio di cui non sentono di essere parte attiva, eppure sono i soggetti "attivatori e funzionanti" della scuola; anche da qui discendono le frustrazioni del corpo docente.

Giuseppa Mauro, Santi Di Piazza

TECNOLOGIA E INFORMATICA

ANIAT - Associazione Nazionale Insegnanti Area Tecnologica

L'Aniat ha risposto alla richiesta di parere del ministro con una lettera contenente:

- * Le Osservazioni alle tabelle degli obiettivi specifici di apprendimento.
- * Il commento analitico ai documenti ministeriali.
- * Un'appendice riferita alle ultime "Indicazioni" dell'Ufficio Legislativo del 5 maggio 2003 con un nuovo documento propositivo.

Lettera al Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Torino 03 maggio 2003

Onorevole Ministro,

plaudendo alla Sua politica "di proseguire quel percorso di coinvolgimento e di ascolto a quanti sono a vario titolo interessati al processo di rinnovamento alla nostra Scuola", questa Associazione, modificando il programma dei lavori previsto nell'annuale iniziativa di formazione e aggiornamento per Dirigenti Scolastici e Docenti di ogni ordine e grado (D.M. 23.05.2002) quest'anno denominata Aniatissima 2003 che si è svolta a Pola (Croatia), ha dedicato tutto il tempo (28 aprile - 02 maggio) a quanto Lei gentilmente ci aveva invitato a fare.

Sono state lette, in maniera comparata, le due stesure delle Indicazioni della Scuola dell'Infanzia, Primaria e Secondaria di Primo grado e il Profilo culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di Istruzione, (6-12 anni) pubblicate sugli Annali dell'Istruzione (Roma 2001 n. 5 e 6, 2002 n. 1) con quelle che Lei ci ha fatto pervenire.

Tale lettura analitico-critica, unitamente ai documenti elaborati e ai materiali prodotti nei seminari di formazione per docenti di scuola elementare, media di 1° grado e media di 2° grado, svoltisi a Garda (dicembre 2001), Bardolino (marzo 2002) e Milano (25 - 30 gennaio 2003) nell'ambito della Convenzione Miur-Aniat, ci ha permesso di produrre il documento che qui Le alleghiamo.

Il gruppo di lavoro, composto da 97 partecipanti dell'ANIAT tra maestri di scuola dell'Infanzia ed Elementari e professori appartenenti a tutte le discipline della Scuola Secondaria di Primo e Secondo grado provenienti da tutte le parti d'Italia, concorda su quanto codesto Ministero sta facendo per migliorare la scuola italiana.

Questa Associazione si rende disponibile sia a stendere documenti, sia a intervenire su documenti del Ministero, come in questo caso, sia a partecipare a incontri ministeriali per ottimizzare la qualità del sistema scolastico italiano.

Nel ringraziarLa per la stima accordataci, Le porgiamo distinti saluti augurandoLe buon lavoro.

Il Presidente Nazionale
(prof. Cesare Leone)

Osservazioni alle tabelle degli obiettivi specifici di apprendimento

La stesura delle Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati (n.d.r. 5 aprile 2003) sulla quale il Ministro Letizia Moratti ha chiesto ancora un parere a tutte le associazioni professionali, ha raccolto alcune indicazioni, alcune anche nostre, disegnando una nuova disciplina nella quale sono state aggregate conoscenze e abilità riguardanti sia le tecnologie classiche della trasformazione, sia le nuove tecnologie dell'informazione automatica.

Se si dovesse esprimere un parere di carattere generale non vi sarebbero molte obiezioni da fare. La disciplina che emerge dalle indicazioni, a parte alcune parti di cui tratteremo in seguito, rispetta almeno a grandi linee l'evoluzione che l'educazione tecnica ha naturalmente avuto nel corso degli anni. A nostro parere, piuttosto che correre il rischio di vedere successivamente stravolgere il tutto per effetto di qualche intervento sciagurato, preferiremmo fermarci a questo punto.

Volendo però scendere nei particolari, di osservazioni da fare ce ne sono molte, anche perché, a differenza di quanto appare nelle altre discipline, la prima impressione è che le tabelle di tecnologia e informatica siano state redatte da persona che certamente si è documentata, ma che con molta evidenza non ha esperienza nel campo specifico. Non vorremmo che queste nostre espressioni suonassero come critica aprioristica, ma è ovvio che, dopo un quarantennio di esperienza maturata sia con

l'insegnamento in classe, sia con la partecipazione a gruppi di studio e di ricerca, sia con l'aggiornamento permanente, sia con la stesura di centinaia di articoli, conferenze e libri sui vari temi riguardanti la disciplina, ci sentiamo di poter esprimere un parere preciso e competente in materia.

Osservazioni di carattere generale

Innanzitutto ci pare di dover segnalare come già la semplice impostazione delle tabelle rischi di trarre in inganno i docenti che ne prenderanno visione.

Queste, infatti, sono composte di due colonne nelle quali sono inseriti rispettivamente gli obiettivi in termini di conoscenza e quelli in termini di abilità. Il problema sta nel fatto che fra le une e le altre non esiste alcuna corrispondenza, cosa che invece ci saremmo aspettati di trovare. Tutto evidentemente è voluto e, quindi, non si può parlare di errore, ma siamo quasi certi che s'ingenereranno delle confusioni d'interpretazione.

Un attento inserimento da una parte delle conoscenze e dall'altra delle abilità corrispondenti avrebbe permesso un'interpretazione più chiara e univoca.

Una seconda osservazione si riferisce al fatto che alcune conoscenze non compaiono nella colonna di competenza, ma inserite soltanto nell'esplicazione di alcune abilità.

Osservazioni specifiche

Su un piano più specifico si rileva che:

* alcune conoscenze, che sono sicuramente da considerarsi come fondamentali come quella del reperimento delle risorse materiali, non compaiono per nulla. Forse ciò è dovuto al fatto che queste tematiche sono presenti fra gli obiettivi della scuola elementare, ma, a nostro parere, questo fatto rappresenta in ogni caso una carenza, in quanto alla scuola elementare medesima, già impegnata in mille altre direzioni, non sarà possibile richiedere più di qualche piccolo assaggio sui temi tecnologici tradizionali, mentre probabilmente si potranno avere risultati più sicuri in campo informatico;

* fra le conoscenze del primo biennio sono stati inseriti i "principi di economia domestica". Sbagliato, anzi doppiamente sbagliato. Il primo errore è a livello di denominazione ed è soprattutto psicologico. Non si può riproporre un nome abbandonato con la riforma del 1962 senza sentirsi dire che si vuole tornare alla preistoria. Riprendendo un concetto già espresso con le osservazioni generali, solo una persona che non sa nulla dell'evoluzione della disciplina e degli insegnanti, può compiere un errore simile. Una vera provocazione a cui i docenti non possono non reagire. Il secondo errore è di contenuto, in quanto molte delle tecnologie riferite all'economia domestica, come può essere l'alimentazione, con tanto di esperienze pratiche, e la lavorazione di materiali tessili, sono già comprese in una visione generale della tecnologia legata alla vita quotidiana. C'è poi un ulteriore errore di carattere politico, in quanto si ripropone una superata visione della donna intesa sempre e comunque come casalinga;

* continuando ad esaminare le conoscenze del primo biennio, si nota che un tema specifico quale "le differenze tra industria e artigianato" può essere considerato come un aspetto particolarissimo di un tema generale come "i settori dell'economia" e come tale dovrebbe essere indicato;

* le conoscenze relative alla terza classe sono tutte riferite alla grande tematica dell'energia. Si tratta di una tematica di grande rilevanza e, in genere, frequentemente trattata da parte degli insegnanti, ma ci sembra che limitare a questo esclusivo tema tutto il terzo anno sia fuori luogo;

* sul piano delle conoscenze informatiche ci pare del tutto improbabile "l'introduzione ad un semplice linguaggio di programmazione". Ciò per due motivi. Prima di tutto, l'esigenza attuale è soprattutto quella di promuovere un uso generalizzato del computer per svolgere compiti del tutto normali utilizzando i comuni programmi applicativi. In secondo luogo non si capisce a quale linguaggio ci si riferisca. Quando si lavorava con il sistema operativo MSDOS c'era la possibilità di programmare con

il Basic, ma oggi con i moderni PC manca anche questa possibilità;

* sul piano delle abilità che sono espone in modo molto più dettagliato non vogliamo essere troppo pignoli, ma alcuni termini riferiti ad altrettante attività da svolgere ci fanno trasalire esattamente come abbiamo riferito precedentemente in merito all'economia domestica. Ci riferiamo alle esperienze di "cucitura e ricamo" nel primo biennio e "bricolage e modellismo" nella terza classe. Si tratta di attività su cui si è discusso per anni nel passato in quanto sempre associate ad attività di tipo meramente manuale. Tali indicazioni sono pertanto pericolose perché potrebbero convincere una parte di insegnanti a dedicarsi unicamente ad attività ludiche fine a loro stesse.

Conclusione

Alle molte osservazioni che abbiamo voluto mettere in evidenza è necessario unire anche quelle di carattere positivo. Non a caso inizialmente si è voluto segnalare che, comunque, piuttosto di vederle modificare in modo inadeguato, le indicazioni ci stanno bene così. Ciò, soprattutto perché, volendo interpretarle in modo ampio, ci stanno dentro tutti i temi che a nostro parere devono e possono esserci. Considerato che la riforma richiederà ai singoli insegnanti di progettare i propri piani di intervento didattico, le indicazioni presenti sono più che sufficienti per consentire il conseguimento di tutti gli obiettivi formativi e culturali specifici della disciplina.

A questo proposito riteniamo importante che si sia inserito il "disegno geometrico e i sistemi di rappresentazione". Importante anche la "progettazione e realizzazione di modelli", così come il ripetersi del concetto di analisi riferito sia agli "oggetti, gli utensili, gli strumenti" sia ai "processi di produzione", alle "macchine". L'esercizio dell'analisi, intesa come operazione mentale, è infatti altamente formativo indipendentemente da quello che è oggetto di analisi. E saper analizzare la realtà tecnologica in ogni suo aspetto, per arrivare a comprenderla, rappresenta il primo degli obiettivi che ci si deve prefiggere con la nostra disciplina.

Commento analitico al documento ministeriale Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria

L'Aniat condivide le modifiche apportate alle due stesure precedenti per ciò che riguarda la parte introduttiva.

Proposte di emendamento e/o modifiche e integrazioni

Obiettivi specifici di apprendimento per la classe prima

SCIENZE

"Identificazione di alcuni materiali (legno, plastica, metalli, vetro...)": Si ritiene che tali contenuti siano più peculiari alla Tecnologia e Informatica.

TECNOLOGIA E INFORMATICA

Conoscenze

Abilità

* I bisogni primari dell'uomo, gli oggetti, gli strumenti e le macchine che li soddisfano

Caratteristiche proprie di un oggetto e delle parti che lo compongono

* Osservare e analizzare gli oggetti, gli strumenti e le macchine d'uso comune utilizzati nell'ambiente di vita e nelle attività dei fanciulli, classificandoli in base ad alcune funzioni (di raccogliere, sostenere, distribuire, contenere, unire, dirigere, trasformare, misurare, trasportare...)

- * I principali componenti del computer
- * Attraverso semplici giochi didattici usare:
 - pulsante di accensione
 - monitor
 - tastiera
 - mouse

Obiettivi specifici di apprendimento per le classi seconda e terza (primo biennio)

SCIENZE

Nella colonna delle Conoscenze: Proprietà di alcuni materiali caratteristici degli oggetti (legno, metalli, vetro, ecc.). Tali conoscenze sono ritenute più peculiari per la Tecnologia e Informatica.

TECNOLOGIA E INFORMATICA

Conoscenze

Abilità

- * Proprietà e caratteristiche di alcuni materiali (legno, plastica, vetro, ecc.) con i quali sono costruiti gli oggetti di uso comune
- * Classificare i materiali in base alle loro proprietà e caratteristiche

- * Modelli analogici, icastici, iconici
- * Realizzare modelli di manufatti d'uso comune, ricorrendo a schematizzazioni semplici ed essenziali, indicando i materiali più idonei alla loro realizzazione
- * Grafi per la sistemazione dei dati (grafo stellare, grafo ad albero ...)
- * Raggruppare in un grafo stellare le categorie relative all'oggetto dell'analisi
- Visualizzare le categorie mediante un semplice grafo ad albero, evidenziando gli elementi di dipendenza
- * Tabelle a colonna e a doppia entrata
- * Utilizzare le tabelle a colonna e a doppia entrata per la raccolta dei dati al fine di evidenziare analogie e differenze
- * Rapporto forma / funzione/ funzionalità

- * Collegare la forma degli oggetti con la loro funzione e funzionalità
- * Videoscrittura
- * Scrivere brevi e semplici brani (ad esempio una fiaba o un racconto)
 - Usare un correttore grammaticale
- * Videografica
- * Costruire semplici disegni e immagini e colorarli usando un programma o strumenti di grafica
- * Concetto di algoritmo come procedimento risolutivo
- * Riconoscere un algoritmo in esempi concreti (ad esempio nella costruzione di un quadrato)
- * Concetto di rete e di Internet
- * Attivare il collegamento a Internet
- * Accedere, guidati, ad alcuni siti Internet (ad esempio quello della scuola)

Obiettivi specifici di apprendimento per le classi quarta e quinta (secondo biennio)

SCIENZE

Ultima conoscenza: "Le regole di sicurezza nell'uso dell' energia termica ed elettrica " sembrano più peculiari per la Tecnologia e Informatica.

TECNOLOGIA E INFORMATICA

Conoscenze

Abilità

- * Agglomerati urbani, insediamenti abitativi
 - * Riconoscere e analizzare i vari tipi di insediamenti abitativi nel tempo
 - * Le scale di proporzione
 - * Ridurre e/o ingrandire figure piane
 - * Composizione modulare
 - * Stabilire criteri che consentono una composizione modulare sul piano
- Stabilire criteri che consentono composizioni modulari nello spazio
- * Il significato elementare di energia, le sue diverse forme e le macchine che le utilizzano

 - * Realizzare prove sperimentali e modelli di macchine che utilizzano diverse forme di energia per scoprirne problemi e funzioni
- Individuare in alcune macchine semplici di uso comune le varie forme di energia utilizzata
- * Le regole di sicurezza nell'uso dell'energia termica ed elettrica

 - * Indicare le misure di prevenzione e di intervento per i pericoli delle fonti di calore e dell'energia elettrica
 - * Le principali vie di comunicazione utilizzate dall'uomo via terra, via acqua, via aria.

 - * Individuare, classificare e rappresentare, per ognuna delle tre categorie di trasporto i mezzi corrispondenti, indicando il tipo di energia utilizzata (meccanica, termica, chimica, elettrica)
 - * Mappe: semantiche e concettuali

* Rappresentare la conoscenza utilizzando le mappe

Individuare modalità operative per la soluzione di problemi tecnici che richiedono un processo costruttivo.

- * Videoscrittura
- * Approfondire ed estendere l'impiego della videoscrittura
- * Videoscrittura e Internet
- * Creare semplici pagine personali o della classe da inserire nel sito web della scuola
- * Calcolo e costruzioni geometriche elementari
- * Utilizzare programmi didattici per l'apprendimento
- * Consultazione di opere multimediali
- * Usare CD-Rom specifici

Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola secondaria di 1° grado

L'Aniat condivide le modifiche apportate alle due stesure precedenti nella parte introduttiva e propone delle integrazioni e/o modifiche seguenti:

La scoperta del modello

È indubbio il valore della scoperta del modello. Ma il modello assume un valore culturale forte se è incardinato alla cultura della progettualità. La cultura, cioè, che trova la propria ragion d'essere nel far sì che gli allievi possano cogliere il senso della realtà, ma - soprattutto - cogliere il senso della possibilità"

Pertanto al paragrafo che ha per titolo la scoperta del modello, terzo capoverso dopo "problema del modello", aggiungere " e della cultura della progettazione.
(segue poi il paragrafo che inizia qualsiasi modello ecc.)

Proposte di emendamento e/o modifiche e integrazioni

Obiettivi specifici di apprendimento per le classi prima e seconda (primo biennio)

TECNOLOGIA E INFORMATICA

Conoscenze

Abilità

* Economia e settori della produzione:

primaria (reperimento risorse naturali)

secondaria (trasformazione industriale e artigianale dei prodotti materiali)

terziaria e terziaria avanzata (fornitura di servizi)

* Riconoscere e analizzare il settore produttivo di provenienza di prodotti e servizi presi in esame

Comprendere le differenze tra la produzione artigianale e quella industriale

- Comprendere la transizione dall'industriale al digitale

* Rapporto forma - funzione - materiale degli oggetti

* Analizzare oggetti e strumenti d'uso comune individuando la funzione, la forma, i materiali

- Distinguere, negli oggetti, la funzione principale da quella delle parti, classificandoli secondo descrittori relativi alla specificità degli stessi.

* Materie prime e materiali che costituiscono gli oggetti (legno, carta, plastica, metalli tessili, ecc.)

* Individuare le proprietà chimiche, fisiche, meccaniche e tecnologiche dei materiali

Analizzare i processi di produzione dei materiali e le possibilità di utilizzo degli stessi

- Realizzare modelli riferiti a oggetti di uso comune, utilizzando semplici materiali

- Prodotti e processi produttivi

* Riconoscere, analizzare e descrivere i processi di fabbricazione dei prodotti presi in esame

- La rappresentazione grafica degli oggetti secondo le regole del disegno geometrico e della geometria descrittiva

Strutture portanti e modulari delle forme

* Analizzare la forma di un oggetto e rappresentarla graficamente sia in modo intuitivo, sia applicando le regole delle proiezioni ortogonali e delle forme elementari di assonometria, anche utilizzando le nuove tecnologie informatiche.

Realizzare praticamente modelli di composizioni geometriche con elementi modulari

- Diagrammi, grafi ad albero, grafi orientati, tabelle a doppia e tripla entrata, diagrammi causa-effetto

* Rappresentare dati e fenomeni mediante diagrammi di varia forma (istogrammi, aerogrammi, organigrammi ecc.)

Rappresentare mediante grafi la sistemazione delle conoscenze

- Porre in relazione i dati all'interno di tabelle

- La metodologia progettuale come processo di ricerca per risolvere problemi grafici e costruttivi (problem setting, problem solving, problem posing)

* Individuato un bisogno da soddisfare, progettare e realizzare praticamente il modello di un oggetto o

di uno strumento secondo le procedure della progettazione e della produzione industriale.

- Macchine, meccanismi e relative funzioni

* Individuare, riconoscere e analizzare le macchine operatrici che sottraggono, addizionano, formano

- Gli spazi abitativi, le loro funzioni e gli impianti tecnici (idraulico, elettrico, termico, ecc.)

* Analizzare gli spazi abitativi e gli impianti tecnici presenti negli stessi, individuandone le funzioni e le caratteristiche di funzionamento

- Approfondimento delle funzioni dei diversi componenti del sistema operativo, della gestione dei file, della struttura logica di un calcolatore, del rapporto tra elaboratore e varie forme di periferiche

- Utilizzare programmi specifici per presentazioni e comunicazioni

Acquisire tecniche e strumenti che rendano più efficace l'esposizione di idee, contenuti, immagini, ecc.

Utilizzare computer e software specifici per approfondire o recuperare aspetti disciplinari

- Il problem solving riferito all'informatica

Semplici linguaggi di programmazione

* Tradurre in programmi gli algoritmi (ordinamento, calcolo, ragionamento logico-matematico)

utilizzando un semplice linguaggio di programmazione

- Comunicazione in rete in tempo reale

* Utilizzare le risorse reperibili sia in Internet sia negli archivi locali

- Utilizzare la comunicazione in rete locale (E-mail, chat, forum)

- Esperienze e lavoro di gruppo specie a distanza con dimensione trasversale

Obiettivi specifici di apprendimento per la classe terza

TECNOLOGIA E INFORMATICA

Conoscenze

Abilità

* Le forme e le fonti di energia rinnovabili ed esauribili

Modalità di produzione, trasformazione e utilizzazione dei differenti tipi di energia

Il consumo energetico (lo spreco e il risparmio)

Conseguenze dell'uso dell'energia sulle componenti dell'ecosistema

* Disegnare organigrammi, grafi e grafici di processi relativi all'energia e visualizzare i risultati di indagini statistiche

- Costruire modelli tecnologici relativi alle trasformazioni di energia per verificarne il principio di funzionamento

- Riconoscere il ruolo delle ecotecnologie (depurazioni, smaltimento rifiuti, trattamenti speciali, riciclo materiali)

* Il territorio e gli spazi urbani

* Analizzare planimetrie di ambienti urbani per comprenderne la struttura urbanistica e le modifiche territoriali

Realizzare planimetrie di ambienti interni ed esterni

* Tecnologie alimentari

* Identificare e analizzare i prodotti alimentari e i relativi processi di produzione, di conservazione, di trasformazione.

Realizzare semplici esperienze di trasformazione e conservazione degli alimenti

* Elementi di design e di disegno tecnico

* Rappresentare graficamente gli oggetti secondo le regole e le simbologie proprie del disegno tecnico

Leggere e comprendere alcuni semplici disegni tecnici, in particolare, assonometrie e proiezioni ortogonali di componenti meccanici e planimetrie di manufatti edilizi

- * Tecnologie della mobilità
 - * Riconoscere e analizzare le caratteristiche dei mezzi utilizzati per la mobilità
 - * Tecnologie della comunicazione
 - * Analizzare gli strumenti della comunicazione di massa, individuandone il principio di funzionamento
 - * Le fasi della rivoluzione industriale dalla nascita dell'industria alle nuove tecnologie informatiche
 - * Comprendere i cambiamenti economici, ambientali e sociali determinati dalle trasformazioni tecnologiche in campo produttivo e comunicativo dal 1700 ad oggi
 - * Organizzazione delle informazioni in strutture informative
 - * Utilizzare un programma per risolvere problemi concreti e attinenti anche altre discipline (ad esempio organizzazione di una bibliografia con un Data base ecc.)
- Cogliere la presenza dell'informatica in elettrodomestici ed utensili programmati e caratterizzati da stile robotizzato
- * Approfondimento dei programmi applicativi

- * Disegnare organigrammi, grafi e grafici di processi vari e visualizzare i risultati d'indagini statistiche
- Utilizzare gli ambienti operativi del computer e programmi di normale utilità
 Utilizzare in modo approfondito ed estensivo i programmi applicativi per:
 la sistemazione delle conoscenze
 la gestione dei documenti
 l'elaborazione dei testi
 la raccolta, la presentazione e l'archiviazione dei dati (foglio elettronico)
 la realizzazione di disegni tecnici
 la realizzazione di ipermedia sulla base di mappe concettuali
 l'uso delle reti
- Avere padronanza dei primi moduli utili al conseguimento della Patente europea ECDL
- * Utilizzo del linguaggio informatico
 - * Glossario e ricerca avanzata con l'uso dei connettivi logici

Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione (6-14 anni).

Tutto il testo ha subito notevoli modifiche che lo rendono più chiaro e puntuale.

Le articolazioni del profilo

Al secondo punto del 3° paragrafo: "interagire con l'ambiente naturale" aggiungere, prima di sociale, il termine "tecnologico".

Identità

Al termine del 2° capoverso: "...sociali non risolti", aggiungere "per un giovane risulta fondamentale l'interagire con l'ambiente tecnologico, al fine di porlo nelle condizioni di capire il complesso mondo materiale e virtuale, costruito dall'uomo e di trasformarlo, mentre conosce e trasforma se stesso".

Strumenti culturali:

All'interno del 9° punto aggiungere:

- "Utilizzare l'analisi tecnica che, attraverso la ricerca sulle procedure e sul controllo, sulla natura delle componenti di un oggetto o di un processo (strutturale, comportamentale, funzionale, teleologico),

permette di selezionare e organizzare conoscenze secondo ottiche differenti."

- "Saper stendere un progetto in qualsiasi campo del sapere, rispettando criteri, vincoli e risorse facendo uso del problem solving e dell' analisi di caso."

Nota esplicativa

Vorremmo far notare che negli strumenti culturali, riferiti alla Tecnologia e Informatica, là dove si afferma che alla fine del Primo Ciclo il ragazzo "esercita diverse abilità manuali e laboratoriali", necessita specificare meglio il senso formativo da attribuire alla competenza del sapere esercitare le predette abilità.

Il problema della padronanza di "abilità manuali" non va confuso con la conoscenza manualistica di sequenze di operazioni prefissate che ridurrebbero a comportamenti puramente meccanicistici e ripetitivi ciò che invece deve stimolare processi creativi e portatori di conoscenza.

Il saper fare, ossia l'operatività nella Tecnologia e Informatica può utilizzare anche la manualità, intesa però non come semplice, addestrata abilità esecutiva, ma come modalità cognitiva, intelligente, mirata a conseguire un risultato intenzionale, verificabile, come sintesi di un processo progettuale e creativa.

Una operatività, dunque, basata sulla ricomposizione del nesso teoria-prassi, attraverso uno scambio interdisciplinare che garantisca l'intersecazione di manualità e intellettualità favorendo lo sviluppo di capacità creative.

APPENDICE

Il 3 giugno 2003 l'Aniat viene a conoscenza che il 5 maggio 2003 l'Ufficio legislativo del MIUR propone il primo decreto attuativo sulla riforma nella scuola primaria e nella scuola secondaria di 1° grado (I ciclo) con gli insegnamenti e il relativo monte ore annuale per ciascuna disciplina, allegando nuove Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati.

Nella scuola secondaria di primo grado dall'elenco delle discipline di studio scompare Tecnologia e informatica (allegato C, paragrafo vincoli e risorse, tabella redatta a p.12 , punto 4)

La Tecnologia è accorpata alle Scienze e l'Informatica diventa patrimonio di tutte (?) le discipline.

La Tecnologia è penalizzata con una quota oraria di 33 ore annuali.

L'Aniat promuove, pertanto, un'azione politica a vasto raggio chiedendo con il sottoriportato documento:

- il ripristino di Tecnologia e Informatica o in subordine la Tecnologia come materia a sé stante, e comunque con un numero di ore congruo pari a quello delle altre discipline;
- il piano orario venga riportato alle attuali 990 ore annuali evitando la riduzione a 891 ore annuali che poco si addice ad una riforma che aspira al miglioramento della qualità della scuola

Documento

Quest'associazione nazionale, agenzia qualificata di formazione per il personale della scuola (decreto MIUR 23 maggio 2002), con esperienza pluridecennale di ricerca e sperimentazione nel campo scolastico in materia di tecnologia e informatica, dopo aver esaminato le indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati per la scuola secondaria di primo grado (Allegato C) che accompagnano il decreto di attuazione della legge 53/2003, che sono stati rielaborati il 5 maggio 2003 dall'Ufficio Legislativo, constatato che, mentre nelle sei precedenti edizioni era previsto l'insegnamento di Tecnologia e Informatica nei tre anni della scuola media, in linea con le indicazioni generali iniziali e con il consenso anche di questa associazione, in quest'ultima versione compare la tecnologia - senza l'informatica che viene indicata come disciplina trasversale - e inserita in una unica area comprendente matematica scienze e tecnologia.

Interruzione del percorso didattico

In questo modo il percorso di studio didattico pedagogico di Tecnologia e Informatica ben delineato nella scuola elementare si interrompe nella scuola media sostituita da una Tecnologia in cui, insieme con contenuti correttamente in linea con una moderna visione della disciplina stessa, quali le tematiche sui settori economici, quelli energetici tradizionali e alternativi, la rappresentazione grafica, ecc., sono stati recuperati, da un modello di scuola precedente al 1962, conoscenze e abilità riferite ai "principi di economia domestica" al cucito e al ricamo".

Quest'ultimo inserimento, già stridente di per se sul piano psicologico, purtroppo acquista il significato di una grande salto all'indietro proprio a causa del contemporaneo stralcio dell'informatica dal complesso generale.

L'attività di ricerca e aggiornamento

A questo proposito si vuole ricordare quanto contenuto nella convenzione Aniat-Miur del 12 febbraio 2001, rinnovata il 08 ottobre 2002, con la quale, nell'ambito dello scenario aperto della riforma, il Ministero e l'Aniat s'impegnano di comune intesa ed in stretta connessione con le istituzioni scolastiche, a promuovere ed a monitorare attività di ricerca-azione finalizzate all'elaborazione dei piani di studio ordinamentali, alla selezione dei contenuti disciplinari ed individuazione dei nuclei fondamentali propri dell'insegnamento/apprendimento delle discipline tecnico/tecnologiche... ed al rinnovamento delle metodologie didattiche; inoltre sulla base delle esigenze segnalate dal mondo della scuola e sulla base delle indicazioni provenienti dal campo della ricerca, si impegnano a coordinare l'attuazione di un programma comune di interventi nel campo dell'insegnamento/apprendimento delle discipline tecnico-tecnologiche relativamente all'area della formazione iniziale e in servizio del personale docente..

Allo scopo di svolgere pienamente questa funzione l'Aniat, sia con le proprie pubblicazioni, sia con innumerevoli iniziative di aggiornamento, ricerca e studio, ha promosso con il Miur iniziative per la formazione del personale docente dell'area tecnologica di ogni ordine e grado svoltesi nell'anno 2001(Garda), 2002 (Bardolino) e 2003 (Milano) durante le quali si è avuta un'ampia partecipazione di docenti di ogni ordine e grado di scuola di ogni parte del territorio.

In conclusione, quest'associazione professionale, al fine di non svilire e mortificare un asse culturale fondamentale nella formazione e nell'orientamento dei preadolescenti nell'odierna realtà permeata di connotazioni tecnologiche da quelle più tradizionali di produzione e trasformazione delle materie prime a quelle più innovative di informazione e comunicazione, presenta le seguenti proposte:

- * Tecnologia e Informatica, cioè la Cultura tecnologica, venga inserita nella scuola media di 1° grado nel novero degli insegnamenti, così come l'avevano previsto le indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati del 5 aprile 2003;
- * i suddetti piani nazionali di studio nella sessione riguardante Tecnologia e Informatica vengano integrati e modificati come indicati (e già inviati) in data 3 maggio u.s. in risposta ad apposita richiesta del Miur;
- * il monte ore annuale obbligatorio per trasformare in competenze personali degli allievi gli obiettivi generali del processo formativo e gli obiettivi specifici di apprendimento delle singole discipline venga rappresentato dalla tabella allegata (omissis);
- * il monte ore annuale venga soprattutto riportato alle attuali 990 ore annuali evitando la riduzione a 891 ore che poco si addice ad una riforma che aspira al miglioramento della qualità della scuola;
- * l'Allegato C di cui al decreto citato in premessa venga quindi conseguentemente modificato.

Il presidente nazionale
(prof. Cesare LEONE)

Torino 3 giugno 2003

ARTE ED IMMAGINE

ANISA - Associazione Nazionale Insegnanti di Storia dell'Arte

Osservazioni sulle Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati della Scuola secondaria di I° grado.

Obiettivi generali del processo formativo

- * In merito agli Obiettivi Generali va rilevato che sono certamente condivisibili contenuti e finalità dei primi tre paragrafi e precisamente quelli relativi alla Scuola dell'identità, la Scuola della prevenzione dei disagi e del recupero degli svantaggi e la Scuola della motivazione e del significato.
- * Nel paragrafo sulla Scuola orientativa, quando si enuncia tra le altre finalità "La possibilità del preadolescente di operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro, portando avanti lo sviluppo di un progetto di vita personale", sostanzialmente viene definito con troppo anticipo un percorso orientante in cui si ipotizzano scelte future di ruolo culturale e professionale prima dei quattordici anni.
- * Nel paragrafo sulla Scuola della relazione educativa, sembra che questa relazione abbia il suo fondamento nel rapporto di affettività tra allievo e docente, tra gruppi di allievi nella classe e nella scuola; ora sicuramente l'attenzione all'altro, la relazione interpersonale volta a incoraggiare e sostenere i processi di apprendimento, a non sottolineare le differenze tra livelli di rendimento, a smussare tensioni e conflitti tra gli allievi, sono elementi fondanti nella professione docente, ma non si può dare un ruolo così preminente all'affettività: "l'altro ci sta a cuore e si sente che il suo bene è in fondo anche la realizzazione del nostro". Il rapporto di cura e di affetto ha la sua sede primaria nella famiglia, la relazione educativa si muove in ambito diverso: il diritto/dovere all'istruzione degli allievi si coniuga con le specifiche competenze professionali dei docenti in un clima di reciproco rispetto e collaborazione, relazione interpersonale cordiale, non di affidamento affettivo.

Obiettivi specifici di apprendimento

- * Nonostante le "tre consapevolezza" della premessa precisino il carattere non rigidamente sequenziale e autoreferenziale degli obiettivi di apprendimento ed invitino alla costruzioni di percorsi o unità di apprendimento che intreccino più obiettivi e più discipline, tuttavia le tabelle degli obiettivi specifici di apprendimento relative ad Arte ed Immagine elencano ed accomunano come "livelli essenziali di prestazione" una sterminata serie di conoscenze da acquisire, di abilità espressive, tecniche e tecnologiche da padroneggiare, di capacità di lettura dell'opera d'arte a più livelli, da quello percettivo a quello relativo ai codici spaziali e compositivi della rappresentazione, a quello iconico e simbolico e così via.
- * I "Paradigmi" del percorso dell'arte nei secoli reintroducono, differenziando il biennio dal terzo anno, una scansione cronologica che esclude la contemporaneità per il biennio, contemporaneità che invece secondo tutte le buone pratiche delle attuali scuole elementari e medie è il punto di partenza per percorsi di percezione del colore e dello spazio, per manipolazioni materiche, nonché per esercitazioni con strumentazioni multimediali.
- * Un'altra osservazione riguarda l'uso generico dell'aggettivo "estetico" relativo ad una fascia d'età in cui non è possibile richiedere valutazioni estetiche nell'accezione specifica di questo termine.
- * La "sensibilizzazione verso le problematiche relative alla tutela del patrimonio artistico e paesaggistico" è introdotta soltanto nell'ultimo anno del ciclo, mentre nei primi due ci si limita alla richiesta di "riconoscere e leggere le tipologie principali dei beni artistici e culturali [...] individuare i beni artistici e culturali presenti nel territorio" e "il valore sociale ed estetico del patrimonio ambientale e culturale". La consapevolezza del ruolo che tutela e conservazione hanno nella salvaguardia del patrimonio artistico e paesaggistico è un obiettivo formativo che può e deve essere introdotto nel

momento stesso in cui si individuano e definiscono le caratteristiche del bene artistico-culturale

* Sarebbe opportuna una definizione più precisa dei quadri orari in cui i piani di studio andranno a collocarsi. Infatti un orario obbligatorio di 825 ore annue corrisponde a 25 ore settimanali che possono al massimo diventare 900 cioè 27 settimanali, includendo l'insegnamento di religione e la quota riservata alle regioni. I "livelli essenziali di prestazioni" dovranno essere raggiunti presumibilmente entro questo monte ore settimanale; quindi, solo da una griglia oraria più dettagliata risulterà la possibilità concreta di misurarsi realisticamente con i livelli essenziali cui si riferiscono le tabelle degli obiettivi specifici di rendimento.

Obiettivi specifici per l'educazione alla Convivenza civile

* Nella sezione Educazione alla Cittadinanza manca un riferimento specifico e una sottolineatura chiara all'educazione alla tutela, protezione e difesa del patrimonio artistico e naturale. C'è solo un generico obiettivo "Relazione tra problematiche ambientali e patrimonio artistico". E' invece basilare che in quella fascia d'età il futuro cittadino acquisti la consapevolezza che il patrimonio storico-artistico e naturale è un patrimonio inalienabile di tutti i cittadini, che prima ancora del suo valore economico, esso costituisce parte integrante della identità storica e culturale del nostro paese, e che la sua tutela è affidata alla coscienza civica di tutti i cittadini.

* La sezione Educazione all'affettività entra in modo molto specifico e dettagliato in tematiche che richiedono un approccio attento alle reazioni emotive del preadolescente. Non è chiaro quali competenze professionali dovrebbero entrare in campo per un'operazione di questo genere. Solo personale specializzato in collaborazione con l'istituzione scolastica può assumere questi compiti. Non si deve confondere il ruolo del docente con quello dello psicologo, perchè i danni di una mescolanza dei ruoli possono essere molto maggiori dei benefici. In ogni caso un obiettivo come "L'aspetto culturale e valoriale della connessione tra affettività-sessualità-moralità" esula anche dalle competenze professionali di uno psicologo perchè entra nel campo di valutazioni e connessioni su cui non si possono dare giudizi ed interpretazioni prescrittive e modelli di comportamento predefiniti..

* In questa sezione vengono indicati come obiettivi di apprendimento: "La preadolescenza nell'arte (pittura, musica, cinema, ecc)", e ancora "Espressioni artistiche dell'affettività e della sessualità in epoca odierna e in epoche passate". Sembra strano dover ricordare agli estensori delle tabelle che non si può fare un uso così riduttivo e strumentale dell'opera d'arte che va sempre guardata e letta nella sua unicità e ricchezza di significati artistici e culturali.

Teresa Calvano, Presidente Anisa

NOTE

1. Per la precisione, da una comunicazione successiva della stessa associazione risulta che questa frase, nella versione del documento del luglio 2003, è stata corretta, leggermente ma in modo sostanziale. Segno che almeno qualcuna delle osservazioni ha avuto effetto.
2. Come quella "grammatica e sintassi" indicata, per l'italiano, tra gli obiettivi per il terzo anno: un obiettivo globalmente ambizioso (come è possibile considerarlo specifico?) e formulato in maniera discutibile, dato che la sintassi è una parte della grammatica e si sarebbe dovuto parlare, semmai, di "morfologia e sintassi".
3. E' un corposo documento di almeno 60 pagine, il cui titolo esteso recita: Raccomandazioni per l'attuazione delle "Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria".
4. Questo D.M. riguarda anche le scuole per l'infanzia, per le quali sono state formulate analoghe "indicazioni nazionali per i piani personalizzati" e relative "raccomandazioni per l'attuazione".
5. Per carità, non materia, per le ragioni che apprendiamo nelle "raccomandazioni" parallele!
6. Seguono le tabelle per 'educazioni', che trovano poi "la loro sintesi nell'unitaria Convivenza civile".
7. Come nel solito linguaggio pedagogico-burocratico di marca ministeriale continuano ad essere designati, in modo ottocentesco, i normali bambini, che diventerebbero fanciulli appena varcati i confini della scuola primaria (i bambini sarebbero solo quelli della Scuola per l'infanzia).
8. Ma, parlando di riconoscimento, siamo già su un piano di benevola interpretazione del pensiero di chi ha formulato tali obiettivi e che, se per caso ha mai sentito parlare un bambino di cinque anni, dovrebbe essersi accorto che da tempo questo bambino ha imparato a gestire (e bene), nell'uso linguistico, concordanze di genere e numero e i diversi tipi di frase indicati.
9. E la disubbidienza, come vediamo di questi tempi, può essere punita con il carcere duro.
10. Leggiamo tutto ciò, ancora una volta, nelle "raccomandazioni".
11. Risparmiamoci qualunque battuta su questo parlare improprio di profilo professionale per ragazzi di 14 anni o addirittura per i bambini della scuola primaria.
12. Cfr. le analisi di testi per le elementari disseminate in vari contributi del volume a cura di R. Calò - S. Ferreri, *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia, 1997 (Quaderni del Giscel n. 18).
13. Alla maniera, per esempio, di M.G. Lo Duca, *Esperimenti grammaticali*, Firenze, La Nuova Italia, 1997 o pensando alla grammatica 'ragionevole' di cui già nel 1977 parlava L. Renzi (L. Renzi, *Una grammatica ragionevole per l'insegnamento*, in G. Berruto, a cura di, *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, Torino, Stampatori, 1977, pp. 13-56).
14. Viene però da esclamare: "ohibò! tutti !?"; si ha idea di quanti sono i linguaggi, cioè i codici o le lingue, naturali o artificiali, esistenti?; o di quanti sono i linguaggi intesi come varietà interne a una singola lingua, dunque come sinonimo di 'lingue speciali', in un'accezione che ci permette di parlare di linguaggio giornalistico, di linguaggi(o) delle scienze, dell'economia, dello sport ecc.?
15. Come si è invece sbandierato sulla stampa illustrando questa 'sperimentazione' della legge-delega sulla scuola presentata dall'attuale governo.
16. Infatti, dato uno stesso fonema, esso può essere rappresentato da più grafemi (come nel caso della lettera c, del nesso ch e della lettera q, rispettivamente in parole come cane, chiodo, quattro, che iniziano tutte invece con il medesimo fonema) e, viceversa, lo stesso grafema può essere ambiguo, dato che può essere usato per rappresentare fonemi diversi (come nel caso delle lettere c o g).
17. Mentre dovrebbe essere ormai noto a tutti che la punteggiatura è un modo specifico per segmentare e rendere leggibili i testi scritti, è funzionale a una loro scansione logico-semantica e poco o niente ha a che fare con le pause del parlato.
18. Peccato che non siano indicati. Del resto, sarebbe stato un po' difficile, dato che la virgola era già stata inclusa tra quelli forti.
19. La parafrasi è infatti una equivalenza semantica che, nel caso si realizzi tra due parole, la fa

coincidere con la sinonimia (cfr. L. Lumbelli - B. Mortara Garavelli, a cura di, *Parafrasi. Dalla linguistica alla ricerca psicopedagogica*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 1999).

20. Come, per esempio, la "grammatica e sintassi" già citata. Ma, curiosando un po' tra gli obiettivi dell' "educazione all'affettività", compare anche l' "autobiografia", collocata, tra l'altro, sulla colonna delle conoscenze (per cui si incomincia a dubitare che i bambini debbano leggere/studiare autobiografie) e che poi scopriamo corrispondere a quello che, in modo molto più sensato, si sarebbe potuto chiamare il "raccontare di sé".

21 Descrittori: categorie di singoli comportamenti rappresentativi che gli studenti mostrano quando raggiungono un traguardo formativo.

22 Indicatori di progresso: attività valutabili ed osservabili che gli studenti potrebbero fare per dimostrare un progresso nel raggiungimento di un determinato traguardo formativo.

23 Il titolo completo del documento originale è: "Osservazioni del LANDIS e dell'INSMLI sui documenti: "Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione"; "Indicazioni nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nelle scuole dell'infanzia"; "Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria"; "Indicazioni nazionali per la scuola secondaria di primo grado".

24. Il presente contributo è apparso in "Cooperazione educativa" rivista del Movimento di Cooperazione educativa, n. 5, 2002. Esso riguarda le "Indicazioni" nella versione del 24-07-2002; seguono le postille sulla versione del 6-11-2002.

25. I. Mattozzi (a cura di), *Un curriculum per la storia. Proposte teoriche e resoconti di esperienze*, Cappelli (Nicola Milano), Bologna 1990. Id., *Storia. Educazione temporale nella scuola elementare*, Progetto di aggiornamento a distanza, IRSSAE Lombardia, Milano 1991. Associazione Clio '92 (a cura di), *Oltre la solita storia. Nuovi orizzonti curricolari*, Polaris editrice, Faenza 2000, con articoli di A. Brusa, M. Gusso, I. Mattozzi, F. Marostica, G. Ghidotti, G. Brioni, M. T. Rabitti, C. Grazioli.

26. Estratti da un articolo pubblicato in "Società e storia" n. 98 (annata 2002).

27. Sia nell'uno che nell'altro gruppo c'erano specialisti di storia antica, di storia medievale, di storia moderna, di storia contemporanea e dei più vari settori di ricerca. Erano e sono professionisti di vaglia. Parecchi, autori di storie generali scolastiche. Non sono distinguibili se non schematicamente con un'etichetta di comodo e contingente, legata solo a questa specifica presa di posizione: i primi, affezionati al modello di storia generale tradizionale, li indico come "tradizionalisti" e gli altri come "innovatori". Nel secondo gruppo c'era pure l'epistemologo Dario Antiseri e storici studiosi di didattica della storia come me, A. Brusa, L. Cajani.

28. Quando parlo di storia generale tradizionale non intendo riferirmi ai testi manualistici pubblicati negli ultimi decenni, ma a quelli in uso fino agli anni 1970, e alla narrazione delle vicende politico-istituzionali che costituisce ancora la spina dorsale della manualistica attuale la quale, però, si è arricchita di tante conoscenze disomogenee rispetto a quella narrazione.

29. Dal documento firmato dai 33 storici. Tutta la documentazione sul dibattito del 2001 è rintracciabile sia nel sito della Società Italiana per lo Studio della Storia Contemporanea <www.sissco.it> sia nel "Bollettino di Clio" n. 6, nel sito <www.clio92.it>.

30. Giovanni Vitolo, Girolamo Arnaldi, Piero Bevilacqua, Massimo Firpo, Cosimo Damiano Fonseca, Nicola Tranfaglia, Progetto per l'insegnamento della storia nella scuola di base e in quella superiore.

31. Così si concludeva una lettera-appello che G. Vitolo ha diffuso via email.

32. Nel libro I. Mattozzi, *La cultura storica, un modello di costruzione*, Faenza editrice, Faenza, 1990 e nel courseware ipermediale curato da I. Mattozzi e G. Di Tonto, *Insegnare storia*, MPI e Dipartimento di discipline storiche - Università di Bologna, Roma-Bologna, 1998.

33 Cfr. anche le indicazioni curricolari raccolte dalla National Science Foundation (USA) sul sito www.nap.edu/readingroom/books/nses/html/6a.html.