



*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*

*Dipartimento per l'Istruzione*

*Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia Scolastica*

## ***Accompagnare le Indicazioni***

### **Misure di accompagnamento delle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione**

#### **DOCUMENTO DI LAVORO DEL COMITATO SCIENTIFICO NAZIONALE**

Nella storia della scuola italiana l'elaborazione di indirizzi programmatici nazionali ha rappresentato un momento importante di ripensamento e rinnovamento delle pratiche didattiche. Basti pensare alla stagione dei “nuovi” Programmi (scuola media, 1979; scuola elementare, 1985; scuola materna, 1991). Dopo il riconoscimento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche (1999), le “indicazioni” hanno preso il posto dei Programmi nazionali, divenendo il documento di riferimento per l'elaborazione del curriculum. E, come già era stato per i Programmi, si è sviluppato nelle scuole un intenso lavoro di approfondimento e di ricerca. Tuttavia, il succedersi in un arco temporale molto ristretto di numerose versioni di tali indicazioni ha reso più incerti i riferimenti culturali e curricolari per l'azione dei docenti.

Tale situazione, segnalata dalle scuole nelle azioni di monitoraggio connesse all'attuazione sperimentale delle indicazioni (versioni 2004 e 2007, DPR 89/2009, con relativo Atto di indirizzo 2009), ha suggerito di procedere alla rielaborazione di un testo programmatico condiviso, attraverso l'attivo coinvolgimento della scuola e dei suoi operatori.

Il frutto di questo lavoro, che ha preso come riferimento le Indicazioni 2007, ha portato al testo definitivo delle attuali *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, d'ora in poi *Indicazioni*, emanato con decreto n. 254 del 16 novembre 2012. Il metodo adottato per la revisione, che ha ricevuto l'apprezzamento della scuola e degli organismi consultati (consultazione giugno-luglio 2012), rappresenta un patrimonio importante da cui partire e crea le condizioni per un ulteriore sviluppo.

Le nuove *Indicazioni* presentano un modello di scuola impegnativo, che costituisce un punto di riferimento obbligatorio, pur nel rispetto della libera iniziativa didattica degli insegnanti e nell'esercizio dell'autonomia progettuale delle singole scuole.

I documenti, però, non hanno una forza propulsiva autonoma, rischiano di rimanere nell'ombra e non sono sempre conosciuti in modo adeguato. Su di essi bisogna investire culturalmente per cercare di conseguire quel “miglioramento continuo dell'insegnamento”, richiesto dallo stesso D.M. 254/2012, all'articolo 3, che istituisce un Comitato scientifico nazionale (CSN) “incaricato di indirizzare, sostenere e valorizzare le iniziative di formazione e di ricerca, per aumentare l'efficacia dell'insegnamento in coerenza con le finalità e i traguardi previsti nelle *Indicazioni*”.

Il compito del CSN, nominato con D.M. del 19/3/2013, è dunque principalmente quello di accompagnare le *Indicazioni*, soprattutto nella loro fase di prima applicazione, affinché le scuole e gli insegnanti familiarizzino con la loro logica e la traducano in quotidiana prassi didattica.

Le istituzioni scolastiche non sono semplicemente chiamate a capire e fare buon uso delle *Indicazioni*, ma viene loro richiesto un lavoro di verifica, di interpretazione critica, di sviluppo di ulteriori piste di azione.

#### **1. Le finalità delle misure di accompagnamento**



*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*

*Dipartimento per l'Istruzione*

*Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia Scolastica*

La finalità principale delle misure di accompagnamento è quella di promuovere nelle istituzioni scolastiche statali e paritarie dell'infanzia e del primo ciclo un processo sistematico di riflessione, formazione e ricerca che abbia nelle *Indicazioni* il suo riferimento fondamentale.

L'ambizione è quella di favorire l'apertura di numerosi "cantieri" che, a partire dalle esperienze in atto, e attraverso il ricorso a metodologie attive, consentano pratiche riflessive, approfondimenti teorici e sperimentazioni che sappiano condurre alla migliore elaborazione di un curriculum di scuola, sulla base delle *Indicazioni*. L'articolazione concreta del progetto mira inoltre ad essere l'occasione per favorire la progressiva diffusione, mediante lo scambio di esperienze, delle buone pratiche didattiche già esistenti e di quelle che si potranno realizzare secondo un'autentica cultura dell'autonomia.

Nessun testo programmatico per la scuola può essere considerato immutabile e acquisito una volta per tutte; e anche queste *Indicazioni*, per quanto affidate alle scuole come documento ufficiale, sono un prodotto aperto alla continua sperimentazione, in vista di una fondata rielaborazione che consenta di adeguare le forme del fare scuola ad una cultura e ad una società in costante movimento.

Il mandato affidato al CSN è quello di favorire il confronto delle scuole con il testo delle *Indicazioni*, garantendo un indispensabile accompagnamento, che assuma le forme dell'indirizzare, sostenere, monitorare e valorizzare il lavoro delle scuole e degli insegnanti. La logica in cui si colloca tale accompagnamento non è quella direttiva di chi decide i modi di procedere, ma quella più discreta di chi sostiene il cammino autonomo dei soggetti da accompagnare, per mettere al loro servizio un'esperienza lungamente maturata e la volontà di aiutare nella crescita. Tutta l'operazione è finalizzata all'approfondimento culturale, pedagogico e didattico degli aspetti innovativi delle *Indicazioni*, così da incrementare l'effettiva autonomia delle scuole e la professionalità degli insegnanti, affinché il curriculum sia il risultato di un lavoro coordinato e originale di ciascuna scuola, che si arricchisce del contributo di altri soggetti entro un quadro nazionale ed europeo di riferimento. L'autonomia si incrementa se la scuola si sente parte di un sistema educativo al cui miglioramento avverte di poter contribuire.

## **2. Le azioni**

Le azioni previste dal CSN per accompagnare l'attuazione delle *Indicazioni* si sviluppano in più direzioni: informazione, formazione, ricerca, monitoraggio e documentazione.

**L'informazione.** La formazione risulta efficace se poggia su una solida base informativa: non si può fare formazione in assenza di una conoscenza adeguata delle *Indicazioni*, delle ragioni che hanno portato a determinate scelte, dei messaggi innovativi espliciti o impliciti veicolati dal testo. Questo è il primo bisogno che si registra oggi nelle scuole e ad esso occorre dare una risposta che non si riduca alla semplice lettura e commento, ma che impegni i destinatari nello studio e approfondimento degli aspetti più significativi del testo, nella comprensione della sua logica profonda, nella conoscenza del lessico specifico e delle parole chiave. L'informazione è parte propedeutica della formazione e della ricerca didattica. A tale scopo rispondono il portale allestito dal MIUR ([www.indicazioninazionali.it](http://www.indicazioninazionali.it)), gli spazi web dedicati che potranno essere attivati presso ogni USR e molte delle iniziative che saranno promosse dall'amministrazione centrale e periferica, da enti, associazioni e università. Un ruolo determinante è però rivestito dalle stesse scuole, che sono chiama-



*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*

*Dipartimento per l'Istruzione*

*Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia Scolastica*

te a coinvolgere in questa azione informativa tutti i docenti, attraverso apposite iniziative quali riunioni specifiche degli organi collegiali (Consiglio di istituto, Collegio dei docenti, Consigli di classe e di interclasse), dei dipartimenti, dei comitati scientifici, ecc.

**La formazione.** La formazione ha lo scopo di motivare i docenti all'innovazione proposta dalle *Indicazioni* e di sostenerli nel necessario adeguamento delle competenze metodologiche e didattiche. L'attività di formazione viene assicurata sia a livello nazionale sia regionale. Essa si basa sulle informazioni già diffuse e produce a sua volta nuova informazione attraverso la messa in comune dei risultati delle attività precedentemente realizzate ed orienta agli itinerari da percorrere nell'attività di ricerca. La formazione non va intesa come trasmissione di precostituiti modelli didattici, ma come riflessione sugli aspetti innovativi e socializzazione delle buone pratiche. Sarà compito degli staff istituiti presso ogni USR collegare le iniziative messe in atto dagli USR stessi con le esperienze realizzate o in corso di realizzazione a livello territoriale, effettuare una loro selezione e promuoverne la pubblicizzazione.

**La ricerca.** Le azioni di informazione e di formazione non sono sufficienti da sole a tradurre nella pratica didattica le innovazioni proposte e attese dalle *Indicazioni*. Per conseguire questo obiettivo prioritario è necessario attivare iniziative laboratoriali di ricerca attraverso reti di scuole già funzionanti o che verranno appositamente costituite. La ricerca a sua volta si avvale delle azioni di informazione e di formazione già svolte, creando un circolo virtuoso di alimentazione reciproca. Le *Indicazioni* possono così diventare un potente motore per promuovere l'analisi di una serie di punti critici, la sperimentazione in classe, la validazione e la disseminazione di buone pratiche.

**Il monitoraggio.** Un progetto così vasto e impegnativo richiede necessariamente un'azione di monitoraggio, non solo per rendere conto della qualità delle diverse iniziative ma anche per individuare eventuali aspetti problematici presenti nelle *Indicazioni*. Attraverso l'ascolto delle scuole e l'accompagnamento delle esperienze che le *Indicazioni* mettono in moto si crea una circolarità tra scuola, ricerca e processi di riforma: è questa circolarità a segnare nei fatti il superamento dei Programmi nazionali e il definitivo passaggio alla scuola del curriculum. A differenza dei Programmi, le *Indicazioni* sono uno strumento destinato non a garantire l'uniformità contenutistica, ma a valorizzare l'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, sperimentazione e sviluppo di cui oggi godono le istituzioni scolastiche. Esse forniscono riferimenti essenziali e, per quanto riguarda i traguardi di sviluppo delle competenze, prescrittivi e al tempo stesso sollecitano un lavoro sul campo, volto non al rispetto di adempimenti formali, ma ad interpretare con competenza e professionalità le richieste nazionali alla luce delle esigenze locali, valorizzando le risorse professionali disponibili. Si deve quindi pensare ad un'azione di monitoraggio partecipata e non condotta solo a livello centrale e intermedio che veda le scuole come protagoniste attive e consapevoli.

**La documentazione.** La necessità della documentazione scaturisce dalla stessa idea di ricerca: le esperienze didattiche innovative, validate e ritenute migliorative dell'azione di insegnamento non possono restare chiuse nell'ambito ristretto in cui sono state prodotte, ma vanno diffuse per migliorare l'offerta formativa di altre scuole e, in prospettiva, di tutto il sistema di istruzione. È così che le esperienze realizzate diventano "memorie collettive" che possono essere capitalizzate per far crescere il bagaglio professionale dei docenti. Le modalità di documentazione sono molteplici (diari di bordo, osservazioni, report, video, ecc.) e la loro scelta è rimessa



*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*

*Dipartimento per l'Istruzione*

*Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia Scolastica*

all'autonomia delle istituzioni scolastiche. La possibilità di condivisione da parte dei docenti e di costruzione di percorsi comuni documentati incrementa nelle scuole una più strutturata collegialità, facendo crescere la cultura organizzativa, la consuetudine al confronto, la corresponsabilità, la trasparenza e il monitoraggio dei processi.

### **3. Le modalità di ricerca**

Le misure di accompagnamento delle *Indicazioni* chiedono alle scuole di essere luogo di ricerca attiva per trasformare l'insegnamento da esecuzione di direttive centrali in un progetto continuo per la messa in pratica di principi generali e per il superamento delle criticità proprie del contesto particolare in cui ciascun insegnante opera.

Gli approcci metodologici possono essere diversi, ma ciò che interessa è che le azioni avviate abbiano una ricaduta nelle pratiche didattiche, grazie ad un percorso che si perfeziona e si migliora strada facendo, attraverso la riflessione, la riprogettazione, il confronto. In questa direzione si possono organizzare, oltre a momenti collegiali interni alla scuola, anche comunità di pratica, reti di lavoro collaborativo, laboratori didattici, ecc.

L'attività di ricerca richiede l'organizzazione di momenti in cui gli insegnanti si incontrano per riflettere sul proprio operato e migliorarlo, fino a costituire comunità professionali in cui, mettendo in comune le conoscenze e le esperienze, si acquisisce un sapere e un saper fare molto più vasti. Nell'ambito della ricerca si può anche fare ricorso a processi formativi *online* che offrono ai docenti e alle scuole la possibilità di interagire a distanza con esperti, anche per attività di *counseling*. Diversi attori così interagiscono cooperativamente all'interno di un contesto più ampio che offre apporti di sostegno, approfondimento e confronto critico. In questo modo la scuola può divenire luogo di promozione dello sviluppo professionale continuo dei docenti.

Per favorire la diffusione di questo stile di lavoro gli USR inviteranno le scuole, collegate in rete per realizzare questa iniziativa, a presentare propri progetti di ricerca in cui saranno indicati: i bisogni da cui il loro progetto muove; gli itinerari ipotizzati per rispondere a tali bisogni e per migliorare l'agire educativo e didattico dei docenti; le modalità di sperimentazione delle innovazioni didattiche ipotizzate; le modalità di verifica dell'efficacia delle innovazioni sperimentate; le modalità di documentazione e pubblicizzazione del prodotto della ricerca.

Requisito fondamentale per attivare i laboratori di ricerca sono le reti di scuole, che permettono non solo lo scambio delle esperienze, ma anche un risparmio sui costi dell'iniziativa attraverso opportune economie di scala. La rete consente infatti di ottimizzare l'investimento nella formazione dei docenti e nella ricerca, soprattutto se realizzate in modo partecipato così da promuovere uno stile di lavoro di tipo cooperativo e collaborativo.

Il numero delle scuole aderenti a ciascuna rete non potrà essere né esiguo né eccessivamente ampio e si dovranno raccordare nel lavoro culturale e didattico i tre ordini di scuola (infanzia, primaria e secondaria di primo grado) per favorire la conoscenza reciproca e agevolare eventualmente la costruzione di un curriculum verticale partendo dall'analisi dei modelli progettuali attualmente utilizzati dalle scuole. Sarà inoltre importante che l'accordo tra le scuole definisca gli impegni comuni, riservando spazi di iniziativa alle singole scuole.

La ricerca si svilupperà attraverso gruppi di lavoro, coordinati da tutor/esperti interni o esterni alla rete, e avranno il compito di condurre la ricerca e di riferire periodicamente ai rispettivi colleghi in modo da diffondere gradualmente sia la sperimentazione sia l'adozione ordinaria delle pratiche didattiche elaborate e validate.



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Dipartimento per l'Istruzione

Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia Scolastica

#### 4. Suggerimenti per la ricerca

Le scuole hanno piena libertà nella scelta dei percorsi di ricerca da attivare, i quali però dovranno innestarsi sui bisogni espressi dai docenti e riscontrati nella popolazione scolastica e nel territorio. Detti percorsi dovranno riguardare sia le discipline, singolarmente considerate o aggregate secondo i criteri ritenuti più pertinenti, sia gli aspetti trasversali più rilevanti. In ogni caso, quando si affrontano temi squisitamente disciplinari è comunque richiesto che vengano evidenziati anche gli aspetti di trasversalità che consentono di uscire dai limiti di un rigido disciplinarismo settoriale, mentre quando sono privilegiate dimensioni trasversali è indispensabile che siano evidenziati precisi riferimenti almeno ad alcune discipline. In questo senso va interpretata la richiesta di scegliere almeno uno dei punti inseriti in ciascuna delle due colonne della tabella riportata nel modello di presentazione del progetto da parte delle reti e qui riprodotta.

TEMATICHE TRASVERSALI	DISCIPLINE
CULTURA SCUOLA PERSONA	CAMPI DI ESPERIENZA (SCUOLA DELL'INFANZIA)
PROFILO DELLO STUDENTE	ITALIANO
CURRICOLO VERTICALE	LINGUA INGLESE E/O SECONDA LINGUA
DIDATTICA PER COMPETENZE	STORIA
AMBIENTE DI APPRENDIMENTO	GEOGRAFIA
VALUTAZIONE E CERTIFICAZIONE	MATEMATICA
CITTADINANZA E COSTITUZIONE	SCIENZE
INCLUSIONE	MUSICA
COMPETENZE DIGITALI	ARTE E IMMAGINE
COMUNITÀ EDUCATIVA E PROFESSIONALE	EDUCAZIONE FISICA
	TECNOLOGIA

I progetti potranno coinvolgere l'insegnamento della religione cattolica (DPR 11/02/2010) assicurando, agli alunni che non se ne avvalgano, l'organizzazione delle previste attività alternative.

##### 4.1 Le tematiche trasversali

*Il curriculum verticale.* Le *Indicazioni* rappresentano la base di partenza per la costruzione del curriculum di scuola. Esse sono “un testo aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale. (...) La presenza, sempre più diffusa, degli istituti comprensivi consente la progettazione di un unico curriculum verticale e facilita il raccordo con il secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione”<sup>1</sup>. La verticalità del curriculum è un impegno che ciascuna scuola si assume per costruire percorsi di apprendimento progressivi e coerenti, che sappiano ottimizzare i tempi della didattica e stimolare la motivazione

<sup>1</sup> Le citazioni riportate con virgolette si riferiscono al testo ufficiale delle *Indicazioni* pubblicato come numero speciale degli Annali della Pubblica Istruzione ed inviato a tutte le scuole (a meno che non sia citata altra fonte). A quella edizione si riferisce il numero delle pagine.



*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*

*Dipartimento per l'Istruzione*

*Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia Scolastica*

degli alunni. È fondamentale partire dalla costruzione del curricolo come autentico progetto di scuola, che contiene, organizza e finalizza tutte le possibili attività e proposte racchiuse nei cosiddetti progetti didattici o nelle diverse “educazioni”, in modo da assicurare la dimensione olistica di un curricolo finalizzato alla centralità dello studente e allo sviluppo integrale della persona.

*L'ambiente di apprendimento.* Esistono due paragrafi specifici nelle *Indicazioni* dedicati a questo aspetto: uno per la scuola dell'infanzia e uno per il primo ciclo. Lo sforzo formativo è quello di guidare i docenti ad abbandonare il riferimento immediato ma riduttivo all'immagine dell'aula: l'ambiente di apprendimento non coincide più, come nella concezione tradizionale, con lo spazio fisico dell'aula, ma si costruisce sulla base dei fattori che intervengono nel processo di apprendimento: l'insegnante, i compagni, lo stile cognitivo e l'intelligenza emotiva dell'alunno, i libri e gli strumenti tecnologici, le relazioni interpersonali e affettive, le strategie didattiche, ecc. Un efficace ambiente di apprendimento è caratterizzato dal policentrismo, dalla flessibilità dei ruoli propria dell'apprendimento cooperativo, dalla fitta rete di interazioni all'interno della scuola e con il territorio e promuove quindi lo sviluppo di competenze cognitive, sociali, affettivo-relazionali e metacognitive.

*La valutazione.* Il processo di valutazione va considerato nella sua complessità e delicatezza. Se la norma ha privilegiato la valutazione degli apprendimenti, delle competenze e del comportamento (legge 53/03, art. 3), tali oggetti non possono essere decontestualizzati e separati dall'alunno, che deve sempre rimanere al centro del processo valutativo, come della progettazione curricolare, ed essere considerato nella complessità della sua condizione personale e nella completezza delle sue relazioni. Azione prioritaria è quella di aiutare i docenti ad individuare descrittori di conoscenze, abilità e competenze, promuoverle e poi a valutarle con le opportune distinzioni. La valutazione, inoltre, concorre ai processi di autovalutazione degli alunni stessi (DPR 122/09, art. 1, c. 3) nell'intento di favorire la loro crescita personale mediante l'attivazione di processi riflessivi e metacognitivi. Infine, la rilevazione degli apprendimenti può essere una componente rilevante ma non esclusiva della qualità del servizio scolastico, secondo una prospettiva che, oltre agli alunni, rende oggetto di valutazione anche i docenti, la qualità del servizio offerto dalla singola scuola e dal sistema nazionale di istruzione (DPR 25 marzo 2013, n. 80), introducendo “modalità riflessive sull'intera organizzazione dell'offerta educativa e didattica della scuola, per svilupparne l'efficacia, anche attraverso forme di rendicontazione sociale o emergenti da valutazioni esterne” (dalle *Indicazioni nazionali*, p. 19).

*Le competenze.* Un aspetto molto innovativo rispetto ai Programmi del passato è rappresentato dall'impianto curricolare centrato sulle competenze. Per i campi di esperienza della scuola dell'infanzia e per ogni disciplina del primo ciclo sono previsti traguardi di sviluppo delle competenze che sono prescrittivi. I docenti esprimono il bisogno di essere aiutati a reperire le modalità didattiche attraverso cui promuovere sviluppare e valutare le competenze. Diversamente l'attività didattica rimane centrata sui contenuti dell'apprendimento e l'innovazione è solo formale e non sostanziale. Su questo aspetto occorre un notevole sforzo per ricercare le buone pratiche già esistenti, per promuoverne altre, per dare un sostegno scientifico, ma non astratto a questa tematica. Va anche ricordato che molte competenze sono trasversali e non strettamente disciplinari; in particolare tutte le discipline devono concorrere a sviluppare le competenze-chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento e dal Consiglio europeo e assunte dalle *Indicazioni* come “orizzonte di riferimento verso cui tendere” (p.13).

*Cultura, scuola, persona: l'orizzonte di senso.* Il capitolo introduttivo delle *Indicazioni*, che esprime considerazioni e orientamenti intorno ai termini di cultura, scuola, persona, nuova cittadinanza e nuovo umanesimo, costituisce la base essenziale per definire l'orizzonte di senso verso cui



*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*

*Dipartimento per l'Istruzione*

*Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia Scolastica*

muovere: è un richiamo alto che non può essere ignorato non solo da chi la scuola la fa e la vive ogni giorno, ma anche dalla società culturale e civile. Su questo punto si possono promuovere convegni e seminari di ampia portata territoriale e partecipativa, unitamente a laboratori di formazione e ricerca delle reti di scuole e alla diffusione di riflessioni più specifiche a livello di singola scuola o gruppo di docenti per realizzare e verificare la traduzione di quei principi nella prassi educativa e didattica, trasversale e disciplinare.

Nel capitolo introduttivo, ed in altri punti delle *Indicazioni*, è richiamata la cultura di genere e il rispetto delle diversità di genere: anche questo tema, così delicato e rilevante, potrà essere oggetto di specifici progetti da parte delle scuole.

*La comunità educativa e professionale.* L'apprendimento degli alunni è il risultato di una molteplicità di azioni, da quelle intenzionalmente condotte dalla scuola (apprendimento formale) a quelle vissute in famiglia o nella vita di relazione (apprendimento informale), a quelle prodotte da altre sedi formative non scolastiche (apprendimento non formale). I risultati di apprendimento saranno tanto più stabili e organici quanto più i diversi soggetti del processo educativo saranno coordinati tra loro o quanto meno consapevoli delle interazioni reciproche. Le *Indicazioni* lo affermano chiaramente: "Ogni scuola vive e opera come comunità nella quale cooperano studenti, docenti e genitori. Al suo interno assume particolare rilievo la comunità professionale dei docenti" (p. 20). Ogni componente potrà contribuire alla riuscita del processo educativo in relazione al proprio ruolo e alle proprie competenze, ma è certo che il successo (o l'insuccesso) sarà il risultato dell'azione di tutti. Un ruolo particolare assume poi in questo contesto la comunità professionale dei docenti, i quali devono adottare con convinzione una modalità di lavoro collegiale in cui le capacità, sensibilità e competenze di ognuno si coniughino con quelle degli altri nella prospettiva di un progetto comune di scuola, che solo con la collaborazione di tutti può realizzarsi.

*Il profilo dello studente.* Una novità importante delle *Indicazioni* del 2012 rispetto a quelle del 2007 è l'esplicitazione del profilo dello studente, che riassume le principali competenze che lo studente deve aver maturato al termine del primo ciclo di istruzione. La definizione di un simile profilo, attraverso i diversi riferimenti agli apprendimenti formali e informali, disciplinari e trasversali e in stretto rapporto con il "pieno esercizio della cittadinanza", sintetizza in modo forte i traguardi che lo studente deve raggiungere così da poter affrontare le "situazioni di vita tipiche della propria età" con un certo grado di autonomia e responsabilità. Al centro dell'attenzione della scuola e dei docenti ci deve essere dunque la persona dell'alunno, nell'unità e complessità delle sue diverse componenti e nella pluralità delle sue dimensioni di vita, come individuo e cittadino. Ciascun docente orienta in modo costante la costruzione dell'ambiente di apprendimento e l'intervento didattico in funzione di risultati che trascendono, senza negarli, i confini disciplinari e promuovono apprendimenti stabili ed efficaci in quanto riescono ad intercettare e valorizzare il vissuto e le motivazioni del singolo alunno. Il conseguimento delle competenze individuate nel profilo "costituisce l'obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano".

*L'inclusione.* La realtà dell'aula è caratterizzata da una profonda varietà di situazioni personali. Oggi si è molto più consapevoli di come l'area dello svantaggio scolastico sia molto più ampia di quella della disabilità e che in ogni classe "ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse" (Direttiva 27/12/2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica"). Inoltre, ogni insegnante sa che le modalità di apprendimento degli alunni sono diverse, così come



*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*

*Dipartimento per l'Istruzione*

*Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia Scolastica*

sono diversi i loro stili, i loro vissuti, i contesti della loro vita. La diversità è la cifra con la quale ogni docente si deve quotidianamente confrontare e “questo comporta saper accettare la sfida che la diversità pone innanzi tutto nella classe, dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in diseguaglianza” (p. 9). La prospettiva che le *Indicazioni* assumono è quella del riconoscimento e della valorizzazione delle forme di diversità, che vanno viste come risorsa e occasione di innovazione della didattica (come è il caso, ad esempio, della valorizzazione della ricchezza culturale e linguistica di alunni di origine non italiana; del ricorso a modalità didattiche particolarmente attente ad introdurre tecniche o tecnologie facilitanti; della promozione delle diverse forme di apprendimento collaborativo, dal cooperative learning, al tutoring, all'apprendimento tra pari...). Per integrare alunni di origine culturale diversa, per promuovere il successo scolastico degli alunni con disabilità o con disturbi specifici dell'apprendimento, per contrastare la dispersione scolastica, per far sì che, in definitiva, la scuola sia veramente di tutti e di ciascuno, diventano essenziali la costruzione di percorsi attenti all'individualizzazione degli obiettivi e alla personalizzazione degli apprendimenti e la ricerca di strategie efficacemente inclusive. In questo senso le *Indicazioni* si pongono in continuità con quel cammino storico, iniziato verso la metà degli anni '70, che il nostro Paese ha intrapreso per primo e che è oggi conosciuto, anche a livello internazionale, come “la via italiana all'inclusione”.

*La competenza digitale.* La competenza digitale è stata inserita dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006) tra le otto competenze-chiave per l'apprendimento permanente ed è stata puntualmente ripresa nelle *Indicazioni* (pp.14-15). Molti riferimenti, fin dalla Premessa, sono dedicati a tale aspetto: “La diffusione delle tecnologie di informazione e di comunicazione è una grande opportunità e rappresenta la frontiera decisiva per la scuola. Si tratta di una rivoluzione epocale, non riconducibile a un semplice aumento dei mezzi implicati nell'apprendimento” (p. 8). Quindi lo sviluppo della competenza digitale, non solo di quella strettamente tecnologica, è un compito imprescindibile della scuola, nell'ambito della società della conoscenza. L'attività di ricerca delle scuole può essere finalizzata in primo luogo ad analizzare le componenti di questa competenza (come afferma la Raccomandazione europea, non solo le abilità tecniche di base, ma anche la maturazione dello spirito critico, il reperimento, il confronto, la conservazione e lo scambio delle informazioni; la valutazione dell'affidabilità delle fonti; la partecipazione a reti collaborative) e inoltre a reperire le modalità disciplinari e interdisciplinari e le situazioni di uso e di sviluppo di tale competenza.

*Cittadinanza e Costituzione.* È questo uno dei principi fondanti e degli obiettivi essenziali di tutte le *Indicazioni*: “Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale” (p.10); “L'educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà” (p. 33). Da queste citazioni e, meglio, da una lettura integrale delle *Indicazioni* emerge con chiarezza che l'educazione alla cittadinanza è responsabilità comune di tutti i docenti e obiettivo generale del sistema educativo. Un oggetto privilegiato di ricerca può quindi essere l'analisi del modo in cui le diverse discipline contribuiscono concretamente allo sviluppo delle competenze di cittadinanza. Si ricorda che la legge 169/2008 ha introdotto nelle scuole di ogni ordine e grado l'insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione”, che merita una ricerca didattica approfondita per esplorarne e progettarne sia la dimensione integrata in una disciplina di ambito storico e geografico sia la dimensione trasversale che riguarda tutte le discipline. Nella scuola dell'infanzia analogamente si può approfondire in che modo la



*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*

*Dipartimento per l'Istruzione*

*Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia Scolastica*

dimensione integrata si innesta nel Campo di esperienza “Il sé e l’altro” e la dimensione trasversale in tutti i Campi di esperienza.

#### **4.2 Le discipline**

Le discipline, singolarmente o aggregate tra loro, rappresentano un oggetto insostituibile della ricerca: l'azione didattica dei docenti non può prescindere dalla padronanza della disciplina di insegnamento non solo nei suoi contenuti, ma anche nelle metodologie e strategie didattiche che possano facilitare l'apprendimento degli alunni.

Gli elementi innovativi che possono essere oggetto di una lettura approfondita dei nuovi assetti disciplinari proposti dalle *Indicazioni* sono molteplici. I percorsi disciplinari sono proposti secondo una organizzazione chiara, scandita dai traguardi per lo sviluppo delle competenze (prescrittivi per la scuola), dalla sequenza degli obiettivi di apprendimento, dall'individuazione di contenuti culturali e di criteri metodologici significativi. L'articolazione delle discipline propone una gradualità di approcci, ben visibile nell'impianto iniziale per campi di esperienza, tipico della scuola dell'infanzia, e nella progressione via via più strutturata degli apprendimenti proposti, secondo una logica ricorsiva, di incremento ed evoluzione delle conoscenze e delle abilità.

Ogni disciplina individua una trama di oggetti di conoscenza, di abilità procedurali e di metodi di indagine, affidata alla rielaborazione degli insegnanti per trasformarla in concrete situazioni di apprendimento.

Nella loro prescrittività i traguardi per lo sviluppo delle competenze costituiscono il quadro di riferimento per le prove di valutazione secondo una linea di ricerca che andrà ulteriormente approfondita per salvaguardare la centralità delle indicazioni curriculari rispetto alle rilevazioni nazionali e internazionali.

Dalla lettura unitaria delle discipline emerge il loro contributo allo sviluppo delle competenze cognitive, sociali e affettive sottese ad ogni approccio disciplinare, che trova poi sostanza nel profilo delle competenze al termine del primo ciclo.

Sono molti i richiami alla circolarità degli apprendimenti, particolarmente visibile in discipline come lingua italiana e matematica, da intendersi come indispensabili veicoli logici, linguistici, simbolici, espressivi. Particolarmente significativo risulta il richiamo all'impegno di tutti docenti nel promuovere una efficace competenza linguistica negli allievi, una circolarità estensibile a tutte le discipline, con importanti conseguenze sul piano dell'organizzazione didattica.

Le *Indicazioni* si inseriscono nell'alveo di una ricerca sul valore formativo delle discipline che ha caratterizzato la scuola di base italiana negli ultimi decenni e che richiede oggi di essere rivisitata alla luce del mutato contesto culturale e sociale. Restano certamente validi i compiti di alfabetizzazione strumentale, funzionale e culturale affidati alla scuola dai tre ai quattordici anni, che anzi vanno rafforzati nel dialogo tra “vecchi” e “nuovi” alfabeti. L'acquisizione degli strumenti del “pensare”, del “comunicare”, del “porre e risolvere problemi”, e del “rappresentare” è sottesa a tutte le discipline che devono assicurare la padronanza delle strumentalità di base, a partire dalle fondamentali abilità di lettura e scrittura, nella pluralità e ricchezza delle loro accezioni. In tale contesto sono da evidenziare anche alcune sottolineature come quelle sull'arricchimento del lessico, sulla riflessione linguistica, sul piacere di comunicare, sulla dinamica interculturale dovuta al plurilinguismo tipico delle nostre classi (non confinabile all'insegnamento delle lingue straniere, ma da esso rafforzato).

Ogni disciplina, dunque si offre alla ricerca dei docenti, carica di suggestioni culturali (si pensi al valore “identitario” della storia, della geografia, dell'arte, della musica, della religione, ecc,



*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*

*Dipartimento per l'Istruzione*

*Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia Scolastica*

ma anche alla loro indispensabile apertura all' "alterità"), di stimoli cognitivi (si pensi alla dimensione esplorativa, sperimentale, ermeneutica delle scienze e della tecnologia), di richiami all'attivazione di forme di comunicazione e di espressione e non semplicemente abilitative (come nell'educazione fisica, nella musica, in arte e immagine).

Tenendo presenti i traguardi di sviluppo delle competenze e gli obiettivi specifici di apprendimento delle singole discipline, i docenti, attraverso la ricerca, possono costruire percorsi innovativi che migliorino il proprio agire educativo e didattico ed agevolino il processo di apprendimento degli alunni, fermo restando che, come già detto, le ricerche disciplinari promosse nel quadro delle presenti iniziative non possono fermarsi al solo specifico disciplinare ma devono toccare anche aspetti trasversali. Nelle *Indicazioni* del 2007 le discipline erano state raggruppate in tre aree: linguistico-artistico-espressiva; storico-geografica; matematico-scientifico-tecnologica. Nelle *Indicazioni* del 2012 tale raggruppamento scompare come aggregazione definita centralmente a priori, ma è rimessa all'autonomia di scelta delle scuole. Molti sono i passaggi delle *Indicazioni* che richiamano l'importanza dell'integrazione delle discipline: "Le discipline, così come noi le conosciamo, sono state storicamente separate l'una dall'altra da confini convenzionali che non hanno alcun riscontro con l'unitarietà tipica dei processi di apprendimento. (...) Oggi, inoltre, le stesse fondamenta delle discipline sono caratterizzate da un'intrinseca complessità e da vaste aree di connessione che rendono improponibili rigide separazioni" (p. 17). A partire da una aggiornata epistemologia di ciascuna disciplina, la raccolta e la promozione di attività didattiche centrate sull'integrazione disciplinare appare indubbiamente utile.

Nella scuola dell'infanzia, dove non esiste partizione disciplinare, potranno essere i campi di esperienza l'oggetto della corrispondente attenzione, per costruire percorsi di formazione e di ricerca attenti sia alle dimensioni specifiche dell'educazione del bambino (i campi), sia agli aspetti trasversali comuni a tutto il curriculum del primo ciclo.

## **5. Gli elementi caratterizzanti le iniziative di formazione e ricerca**

Nell'apprendimento si intrecciano numerosi elementi: cognitivi, affettivi, valoriali, legati alla storia personale e alla cultura di ognuno; e gli stessi elementi giocano un ruolo importante anche nel modo in cui l'insegnante insegna. Le interazioni fra i diversi soggetti nelle situazioni educative sono effetto di questa complessità e nello stesso tempo la alimentano. Allo stesso modo oggi abbiamo maggior consapevolezza di come e quanto l'organizzazione della scuola e dei suoi tempi, i luoghi dell'apprendimento, gli ambienti e il clima educativo siano interrelati con l'apprendimento stesso tanto da divenire essi stessi parte del curriculum. Le *Indicazioni* tengono molto in conto questa situazione, ad esempio nella già ricordata prospettiva di inclusione delle persone e di integrazione delle culture, principi che per essere realizzati richiedono ai docenti e ai dirigenti di saper gestire la complessità.

Di fronte a questa situazione, gli attori della scuola esprimono, sia attraverso documenti delle scuole stesse sia attraverso le associazioni professionali, generaliste e disciplinari, queste esigenze:

- il bisogno di formazione, non teorica ma pratica, per il miglioramento delle competenze dei docenti in diversi ambiti;
- il bisogno di imparare a gestire situazioni che gli insegnanti trovano particolarmente difficili: ad esempio classi numerose e molto eterogenee; problemi di comportamento degli studenti; casi a



*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*

*Dipartimento per l'Istruzione*

*Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia Scolastica*

rischio dispersione; difficili rapporti con i colleghi nei momenti di progettazione, realizzazione e valutazione del lavoro;

- il bisogno di individuare modalità praticabili ed efficaci per ridurre lo scarto generazionale, o quanto meno per comprendere le “nuove generazioni”, culturalmente molto diverse;
- il bisogno di imparare a usare le nuove tecnologie non solo da un punto di vista tecnico ma integrandole efficacemente nella didattica;
- il bisogno di “saperne di più” e operare in modo più coerente per quanto riguarda le modalità di verifica, valutazione e certificazione;
- il bisogno di “non essere lasciati soli”.

Da parte degli studenti, l'esigenza più forte sembra essere quello che la scuola sia “più attraente”, che “si facciano delle cose e non si parli soltanto”: l'introduzione, graduale ma costante, di una didattica attiva e collaborativa probabilmente risponderebbe anche a questo bisogno.

I principali elementi che caratterizzano l'articolazione delle misure di accompagnamento si possono allora sintetizzare come segue.

- a) *Rispondenza ai bisogni*. Bisogni che, come si è già visto sopra, sono molteplici e complessi.
- b) *Valorizzazione delle autonomie*. I progetti di formazione e ricerca sono definiti a livello di rete di scuole e sono espressione di reale autonomia delle scuole e delle istituzioni locali. Un simile approccio stimola i processi informali e “dal basso” (di chi lavora sul campo) e porta a valorizzare le risorse umane e le esperienze positive, spesso poco note.
- c) *Pragmaticità*. I progetti sono di miglioramento e di sviluppo, quindi mirano a definire e a raggiungere livelli di competenza più elevati, chiaramente definiti e verificabili; la formazione si organizza così intorno ai principi del “si impara facendo” (*hands-on*, mettendoci le mani) e “si impara ricercando”, in questo caso, in particolare, attraverso i laboratori di ricerca.
- d) *Concretezza*. I percorsi innovativi progettati vanno sperimentati concretamente nell'operare quotidiano, cercando di osservare quanto modifiche metodologiche e didattiche possano attivare una più profonda motivazione all'apprendimento nei bambini e nei ragazzi.
- e) *Pluralità di prospettive*. Le piste di lavoro sono molteplici anche in rapporto con le esigenze e le risorse locali; la varietà delle azioni che saranno messe in atto consentirà l'esplorazione di una molteplicità di aspetti significativi, che nel loro insieme potranno costituire un patrimonio a disposizione di tutti.
- f) *Condivisione e cooperazione*. È il rapporto fondamentale che deve esistere sia tra individui, sia tra istituzioni scolastiche, come pure tra realtà territoriali di vario tipo, al fine di lavorare in rete per rendere più efficaci le attività intraprese e ottenere migliori risultati. In particolare, a tutti i livelli, va privilegiata la negoziazione degli obiettivi, l'apprendimento cooperativo, la costruzione di comunità di pratica, rese oggi maggiormente possibili da un uso interattivo delle nuove tecnologie; la diffusione e sperimentazione, in contesti diversi, di buone pratiche, attraverso tutti i canali ritenuti opportuni. I progetti messi a punto a livello locale potranno risultare tanto più significativi quanto più saranno il frutto del coinvolgimento delle migliori risorse presenti nel territorio (associazionismo, università, fondazioni, enti culturali, ...).
- g) *Attenzione al sistema*. I “cantieri” che si apriranno vanno visti come parti di un disegno più grande, di ordine nazionale. Al termine dell'esperienza non solo le singole istituzioni e le singole reti scolastiche dovranno saperne di più e, soprattutto, saper fare meglio, ma dovrà essere possibile restituire il valore aggiunto frutto della formazione e della ricerca al livello nazionale, perché possa diventare patrimonio comune e contributo prezioso per la stessa revisione periodica del testo delle *Indicazioni nazionali*.



*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*

*Dipartimento per l'Istruzione*

*Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia Scolastica*

- h) *Fattibilità*. Lo scopo definito e dichiarato è quello di accompagnare le *Indicazioni* in modo tale che gli insegnanti le facciano proprie e ne traggano elementi di innovazione e miglioramento. Il piano è rivolto direttamente a reti di scuole, senza troppe mediazioni “centrali”, e sostiene il “fare riflessivo”, il “ricercare facendo”. La struttura del piano, i suoi attori e le loro relazioni portate a sistema lasciano prevedere una buona efficacia rispetto allo scopo, anche se per il momento non è possibile coinvolgere tutte le scuole e tutti gli insegnanti per via della limitazione del *budget* che ha suggerito di investire nel primo anno su un numero contenuto di scuole associate in rete, con la speranza di rinnovare ed accrescere il finanziamento e di estendere prossimamente questa esperienza a tutte le scuole.

## **6. Conclusioni**

In un tempo di cambiamento come l'attuale, alla logica delle Grandi Riforme, destinate nelle intenzioni a durare decenni (come i Programmi scolastici di un tempo) si sostituisce la logica dell'innovazione continua. Più che di discontinuità radicale, le istituzioni scolastiche hanno bisogno di procedere lungo il sentiero di un costante miglioramento, necessitano di linee guida non rigide, utilizzabili nei contesti concreti dell'aula e della vita della scuola, che siano, quando è il caso, facilmente rivedibili. Le *Indicazioni* corrispondono a questa nuova logica, sono flessibili, disponibili ad una continua manutenzione, cosa questa che rappresenta non una debolezza ma, forse, la loro caratteristica più interessante. Gli insegnanti e i dirigenti non sono, infatti, riduttivamente invitati ad esserne gli esecutori diligenti, ma gli interpreti originali e competenti.

Roma, agosto 2013