

## Studi e Documenti

### **La revisione delle Indicazioni per il primo ciclo**

#### **Il contributo delle scuole dell'Emilia-Romagna**

*di Giancarlo Cerini*

*Dirigente tecnico Ufficio V. Responsabile regionale delle azioni di monitoraggio delle Indicazioni per il primo ciclo*

Nel corso del 2012 sono state revisionate le Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Il processo è avvenuto in un tempo relativamente breve, ma ha coinvolto in modo significativo le scuole di base del nostro Paese, con due indagini nazionali svolte nel dicembre 2011 e nel giugno 2012. In Emilia-Romagna questa azione si è arricchita con un'iniziativa di auditing diretta nelle scuole, attraverso visite a realtà scolastiche e focus group destinati a docenti e a figure professionali rappresentative delle scuole. È emersa una realtà vivace, alle prese con problemi di risorse e nuove complessità culturali e sociali, e fortemente motivata a confrontarsi con le innovazioni proposte e a contribuire alla loro messa in opera. L'articolo presenta gli esiti più significativi del processo partecipativo innescato nella scuola dell'Emilia-Romagna, anche grazie agli stimoli e alle opportunità offerte dall'Ufficio Scolastico Regionale.

#### **Abstract – English version**

#### **Revision of the National Guidelines for the Curriculum for Pre-primary, Primary and Lower Secondary Education. The Contribution of Emilia-Romagna Schools**

During 2011 the national Guidelines for pre-primary, primary and lower secondary school curriculum were reviewed. This revision process took place

over a quite short period of time, but the involvement of pre-primary, primary and lower secondary schools in our Country was significant, with two national surveys carried out in December 2011 and in June 2012. In Emilia-Romagna the monitoring activity was carried out along with audit activities, visits to schools and focus group activities addressed to teachers and other representative school professionals. These activities disclosed a dynamic context fully committed to face economic resource issues and new cultural and social complexity, and deeply willing to consider the recommended improvements and actively contribute to their achievement. This paper deals with the most relevant results of the participatory approach which developed in Emilia-Romagna schools, also thanks to the encouragement and opportunities provided by the Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna (the Regional Education Authority in Emilia-Romagna).

**Parole chiave**

Indicazioni nazionali

Monitoraggio

Primo ciclo

Curricolo

## La revisione delle Indicazioni per il primo ciclo

### Il contributo delle scuole dell'Emilia-Romagna

#### Il fatto: ci sono 'nuove' Indicazioni

Nel novembre 2012 il Ministro Francesco Profumo ha firmato il decreto con il quale sono state 'revisionate' le preesistenti Indicazioni per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo. Un atto dovuto, ma non scontato, legato a quanto previsto dal Regolamento per il primo ciclo (il D.P.R. 89/2009) che, nel prorogare al 31 agosto 2012 la vigenza transitoria delle Indicazioni 2007 (Ministro Fioroni), impegnava l'amministrazione a compiere un'azione di monitoraggio (*alias*, di dialogo con le scuole) anche in vista di un'eventuale riscrittura 'definitiva' del testo programmatico.

Operazione non facile, vista la delicata fase politica di transizione e le turbolenze 'curricolari' che nell'ultimo decennio hanno contraddistinto le diverse stagioni della politica scolastica.

Questo scenario ha portato il Ministro (e il Sottosegretario Marco Rossi Doria, delegato alla questione) a scegliere un approccio sottotraccia, cioè compiuto per linee interne, senza nessuna enfatica commissione di esperti, cercando piuttosto un rapporto diretto con la scuola sulle esigenze da porre alla base di un processo di consolidamento dell'esistente, piuttosto che di vera e propria riscrittura delle Indicazioni. La scelta si è rivelata produttiva, perché ha cercato di valorizzare la buona scuola che già c'è, piuttosto che tentare di calare su di essa l'ennesimo documento, magari destinato a durare lo spazio di un mattino<sup>1</sup>. Inoltre, un simile approccio riapre molti giochi in periferia, perché fa pesare di più la voce delle scuole e dei territori.

È in questi spazi che si è inserita l'azione della scuola di base emiliano-romagnola, anche per impulso dell'Amministrazione scolastica, ai vari livelli. Il processo di revisione delle Indicazioni, che è avvenuto sostanzialmente nella seconda parte dell'a.s. 2011-12, è stato contrappuntato, in Emilia-Romagna, da alcune azioni significative, che hanno consentito alla scuola di partecipare all'operazione di manutenzione straordinaria del curriculum nazionale.

---

<sup>1</sup> Nel decennio scorso si sono succeduti nella scuola di base italiana ben tre testi programmatici: gli indirizzi del Ministro De Mauro (2001), le Indicazioni nazionali del Ministro Moratti (2004), le Indicazioni per il curriculum del Ministro Fioroni (2007), in un qualche modo armonizzati nell'Atto di indirizzo del Ministro Gelmini (2009).

## Un impegno che viene da lontano

L'Emilia-Romagna, anche in virtù delle sue antiche e recenti tradizioni pedagogiche nella scuola di base<sup>2</sup>, rappresenta un osservatorio privilegiato per cogliere le tendenze del sistema educativo nazionale.

La sua scuola gode di grande considerazione, e da essa ci si aspetta sempre che dia il meglio di sé. Non è qui il caso di entrare nel merito dei risultati effettivi che un sistema così curato riesce a produrre<sup>3</sup>; si vuole solo rammentare che il tessuto culturale della nostra regione è ricco e ambizioso: sedi universitarie che ricercano il rapporto con la scuola, associazionismo sindacale e professionale diffuso, riviste e gruppi di interesse, il variegato mondo degli enti locali (con i suoi pedagogisti e centri di documentazione).

È una realtà vivace con la quale l'Amministrazione scolastica si deve necessariamente misurare, quando avanza le sue proposte di formazione e di iniziativa culturale.

I curricoli della scuola di base, soggetti a cambiamenti accentuati nell'ultimo decennio, sono stati un banco di prova di questa strategia, così come le innovazioni più recenti negli ordinamenti del secondo ciclo di istruzione. In particolare, nell'arco di quasi un decennio si sono realizzate due consistenti tornate di formazione, ricerca e documentazione, attorno ai curricoli del primo ciclo.

---

<sup>2</sup> Ci riferiamo alla realtà della scuola dell'infanzia, che vanta prestigiosi punti di eccellenza (basta citare Reggio Emilia e il suo *Reggio approach*), ma anche una realtà diffusa fatta di scuole comunali, statali, paritarie, con particolare cura per la formazione e il coordinamento pedagogico (Loris Malaguzzi, Sergio Neri, Franco Frabboni, Piero Bertolini). Non possiamo dimenticare il tempo pieno nella scuola primaria, nato proprio lungo la via Emilia alla fine degli anni '60 (Bruno Ciari), ed ancora oggi 'carico' di valori sociali e pedagogici (quasi il 50% dell'utenza lo sceglie). E dovremmo ricordare anche una scuola media impegnata nelle innovazioni organizzative e didattiche, studiate dall'Università e da altri enti di ricerca, tra cui un prestigioso Irre Emilia-Romagna (ci sovviene il nome di Maria Famiglietti, recentemente scomparsa).

<sup>3</sup> Un'analisi approfondita dei livelli di apprendimento conseguiti dai ragazzi della regione Emilia-Romagna è contenuta nell'analisi delle rilevazioni OCSE-PISA 2009, che testimoniano la buona salute del sistema educativo regionale, ove però affiorano nodi e criticità da controllare: stratificazione sociale dei risultati e delle scuole, alta variabilità dei dati, forte incidenza di nuove forme di sofferenza sociale, ecc.; cfr. USR E-R (a cura di Anna Maria Benini), *Le competenze dei quindicenni in Emilia-Romagna. I risultati Ocse-Pisa 2009*, Tecnodid, Napoli, 2011.

Ci riferiamo alla stagione Moratti (2003-2006), in cui furono ridefinite le Indicazioni nazionali per i 'piani personalizzati', e che hanno visto agire nella nostra regione ben 16 gruppi di ricerca, 10 sulle discipline del curriculum obbligatorio (arte, attività motoria, geografia, lingua italiana, lingue straniere, matematica, musica, scienze, storia, tecnologia) e 6 su aspetti pedagogici trasversali (funzioni tutoriali, unità di apprendimento, idea di persona, laboratori, personalizzazione, valutazione formativa e portfolio).

I gruppi, composti da ricercatori IRRE, dirigenti tecnici e scolastici, docenti, cultori delle discipline ed esperti universitari, hanno realizzato una ricognizione delle migliori pratiche esistenti in regione, coniugandole con quanto si veniva elaborando e proponendo a livello nazionale. Ne è scaturita una serie di 16 volumi, di 128 pagine ciascuno, che ha dato vita a un vero e proprio scaffale di materiali utili a sostenere le azioni di formazione in rete, sul territorio, nelle scuole.

La successiva stagione Fioroni (2006-2008) ha visto affermarsi una diversa elaborazione curricolare (Indicazioni 31-7-2007), che è stata poi sostenuta da azioni formative e finanziamenti, con iniziative di livello nazionale (seminari tematici, tra cui quello realizzato in Emilia-Romagna, relativo alla musica), altre di dimensione regionale (seminari per dirigenti scolastici, gruppi di ricerca sulle discipline), altre ancora locali o di rete (incontri di formazione per docenti, coordinati da scuole-polo).

Anche in questo caso l'iniziativa congiunta USR-IRRE ha dato luogo alla costituzione di 10 gruppi di ricerca, uno per ciascuna disciplina del curriculum di base, che hanno visto operare insieme ricercatori, docenti, dirigenti (circa 200 persone) e si sono conclusi nel 2010 con la produzione di dieci volumetti, presentati in una serie assai frequentata di nove seminari provinciali e di undici seminari tematici regionali.

Gli esiti di questo pluriennale processo di accompagnamento alle innovazioni curricolari sono presenti nell'area 'pubblicazioni' del sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna<sup>4</sup>, mentre un volumetto di sintesi<sup>5</sup> riassume i termini culturali del dibattito che si è realizzato attorno alle Indicazioni per la scuola di base, lungo tutto il decennio scorso.

---

<sup>4</sup> [Http://www.istruzioneer.it/pubblicazioni](http://www.istruzioneer.it/pubblicazioni).

<sup>5</sup> G. Cerini (cura di), *Dalle Indicazioni al curriculum. Il contributo della ricerca nel primo ciclo*, USR E-R, Tecnodid, Napoli, 2011. Contiene saggi di A.M. Benini, G. Boselli, P. Cattaneo, G. Cerini, I. Fiorin, A. Melucci, C. Petracca, D. Previtali, L. Rondanini, P. Vanini, S. Versari.

## Reggio Emilia: la ricerca sugli standard

Oggi, le questioni affrontate nel corso di questi anni tornano di attualità, anche per il processo di 'revisione' delle Indicazioni, che vuole introdurre elementi di certezza e di stabilità in un settore percorso da troppe polemiche e da cambiamenti spesso controversi. L'esperienza maturata nella nostra regione è stata apprezzata a livello nazionale e, nell'avvio del processo di revisione, è stato chiesto il contributo di idee e suggerimenti anche dalla nostra regione. In particolare, sono stati posti sotto osservazione due azioni di ampio respiro che hanno caratterizzato due territori significativi come le province di Reggio Emilia e di Ravenna.

A Reggio Emilia si è realizzata per impulso di Lucio Guasti (Università Cattolica di Milano) una ricerca per l'elaborazione partecipata di curricoli basati su 'standard di contenuto'<sup>6</sup>, ove il tema delle competenze è stato coniugato con i contesti operativi della classe, il lavoro di osservazione dei docenti, la dimensione verticale degli apprendimenti (tra scuola primaria e secondaria di I grado), il tutto sotto le insegne del valore formativo dei saperi disciplinari. Il progetto è stato sostenuto dall'associazionismo professionale (AIMC) e dalle istituzioni locali.

La questione delle competenze è centrale nell'elaborazione più recente sulle innovazioni curriculari, soprattutto se si riduce l'ansia della certificazione e si privilegiano le dinamiche della vita della classe.

Una didattica per competenze non sembra compatibile con la prevalenza di didattiche di tipo trasmissivo, così come emerge anche dal monitoraggio avviato nelle scuole del primo ciclo in previsione della revisione delle Indicazioni. Tra le risposte ai quesiti proposti dalla C.M. 101/2011<sup>7</sup> fa scalpore quel 76% di scuole medie che dichiara che la modalità didattica più diffusa è la lezione frontale. Questo dato ci ricorda che il rinnovamento del fare scuola richiede un intenso processo di partecipazione e di ricerca, focalizzato sul lavoro in classe.

---

<sup>6</sup> L. Guasti, *Standard di contenuto nella scuola di base*, Erickson, Trento, 2009. Vedi ora anche: L. Guasti, *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*, Erickson, Trento, 2012.

<sup>7</sup> Vedi gli esiti in [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it).

## Il progetto a Ravenna: "Cantieri aperti"

Nel territorio della provincia di Ravenna, con modalità diverse, sono state condotte nell'a.s. 2010-11 azioni di monitoraggio più estese, attraverso un contatto diretto con tutte le scuole del I ciclo (incontro con i dirigenti e gli staff e focus group con docenti), cui hanno fatto seguito nell'a.s. 2011-12 laboratori territoriali di formazione. Sono stati coinvolti oltre 400 insegnanti.

Abbiamo chiamato questo progetto "Cantieri aperti" per dare il senso di un'innovazione curricolare (metodologica e didattica) che deve partire dalle scuole.

Lo staff provinciale del progetto (ispettori, dirigenti, formatori, ricercatori IRRE, universitari) ha elaborato due strumenti con i quali sondare gli orientamenti degli operatori scolastici, tarati su due diversi gruppi professionali: un *questionario*, con numerose risposte aperte, da rivolgere al dirigente scolastico e allo staff della scuola, e un tracciato di *focus* per condurre gli incontri con un gruppo delimitato, ma rappresentativo di docenti di ogni istituto.

Il questionario per lo staff metteva al centro, emblematicamente, i tre momenti tipici della gestione *del curricolo*: quello della *progettazione* (e quindi della condivisione delle scelte, dell'interpretazione delle finalità della scuola), quello della gestione della *didattica* in classe (con al centro il tema dell'ambiente di apprendimento e delle scelte metodologiche e didattiche), quello della *valutazione* (anche per la rilevanza assunta dal tema con gli ultimi interventi normativi). Questo blocco centrale era preceduto da un quadro informativo sulle azioni di formazione in servizio intraprese a livello di istituto sui temi delle Indicazioni (e del curricolo) ed era concluso da un quadro di sintesi in cui si chiedeva ai testimoni intervistati di esprimere osservazioni di *prospettiva* circa lo sviluppo educativo e organizzativo dell'istituto. Due temi trasversali, i *bisogni educativi speciali* e le azioni per *l'inclusione*, contrappuntavano l'intero tracciato del questionario.

Gli esiti dell'azione di *auditing* sono ben descritti in un rapporto finale di ricerca reperibile sul sito dell'Ufficio di ambito territoriale di Ravenna, soggetto titolare dell'iniziativa per incarico dell'USR Emilia-Romagna<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Nel sito dell'Ufficio di ambito territoriale di Ravenna è riportata l'intera documentazione del progetto "Cantieri aperti", tuttora in corso. Cfr. <http://provveditorato.racine.ra.it/cantieri.html>.

### **Cosa fa la differenza: 1 - Il fattore 'territorio'**

Gli studi sulla qualità dei sistemi scolastici fanno fatica a mettere a fuoco quali siano le strategie più efficaci per il miglioramento della scuola. Dalle ricerche compiute a Reggio Emilia e a Ravenna ci vengono alcune conferme. Gli schemi interpretativi troppo lineari e diretti (con più risorse si ottengono migliori risultati) sembrano smentiti dai dati nazionali e internazionali, mentre qualche dubbio riguarda anche i modelli un poco più articolati, come quelli basati sugli indicatori CIPP (contesto, input, processi, prodotti). Non è infatti possibile parlare di rapporti di causa-effetto tra i diversi fattori, quanto piuttosto di una relazione ecosistemica, dove ciascun fattore interagisce con gli altri. Ad esempio, molte ricerche sottolineano l'importanza del '*capitale sociale*' che qualifica un territorio, come capacità di fare 'gioco di squadra', di costruire relazioni positive, fiducia, reciprocità (il valore del volontariato), spirito di iniziativa, funzionamento delle istituzioni, in definitiva 'civismo'. Tutti indicatori che, riportati in Emilia-Romagna, brillano di luce propria e determinano un valore aggiunto nel BIL (*benessere interno lordo*) prima ancora che nel PIL (*prodotto interno lordo*). La qualità della vita, dunque, agisce positivamente nei confronti della qualità della scuola, quando si intreccia con la solidarietà, la tolleranza, la creatività, lo sviluppo tecnologico (le 3T, di cui parlano alcuni studiosi). Una strategia di miglioramento deve saper coltivare buoni rapporti tra la scuola e la *comunità di riferimento*, costruire alleanze educative, un piano 'regolatore' dell'offerta formativa territoriale, per far fruttare fino in fondo il prezioso 'tesoro' che contraddistingue già in abbondanza la scuola della nostra regione. È la sfida della *governance*: un sistema orizzontale di governo e di responsabilità per l'educazione in un territorio.

### **Cosa fa la differenza: 2 - Il fattore 'leadership interna'**

Il secondo fattore di qualità che viene messo in evidenza nelle ricerche svolte in regione è l'incidenza dei *processi interni* all'istituzione scolastica: la *motivazione* delle persone, la soddisfazione nel portare avanti un lavoro importante, la coerenza tra i valori e le pratiche didattiche quotidiane, la *gestione della classe* e della didattica. Sono scelte che rientrano nella possibilità delle scuole, che certamente sono 'condizionate' dagli ordinamenti nazionali e dalla disponibilità di risorse, ma che usufruiscono comunque di qualche margine di discrezionalità in virtù dell'*autonomia organizzativa* e



*funzionale* di ogni scuola. Come ampliare quei margini è certamente uno dei compiti di una leadership orientata verso la dimensione educativa.

Qui si innestano certamente molti discorsi di questi ultimi anni in merito al ruolo del dirigente scolastico, spesso proiettato verso un'impropria dimensione *manageriale* quando non burocratico-gestionale, o al rafforzamento dei suoi poteri di 'comando' sulla base di quanto previsto dal D.lgs. 150/2009 sulla riforma della pubblica amministrazione. Sempre più spesso si è parlato di ciclo della *performance*, di merito, di premialità, di incentivi, di valutazione, di richiamo a rapporti gerarchici. Il rischio è che si perda il valore della *comunità professionale*, del lavoro di tipo collaborativo, del senso di appartenenza a un'organizzazione che ha obiettivi e strategie comuni. Non è facile, quasi in controtendenza, eppure è necessario farlo per avere successo a scuola, come confermano anche recenti ricerche di oltreoceano sul valore del capitale professionale<sup>9</sup>.

### **Il monitoraggio regionale 'qualitativo'**

Per contribuire al processo nazionale di revisione delle Indicazioni (primavera 2012), sulla falsariga del progetto di Ravenna abbiamo esteso il modello di *auditing* a tutta la regione, su scala più ridotta (9 scuole 'innovative' e 9 focus provinciali), ma arricchito con l'idea di compiere una visita di una giornata intera in ogni scuola prescelta per osservare 'situazioni', incontrare testimoni privilegiati, dialogare con rappresentanze di insegnanti in altrettanti focus.

Il protocollo di visita alla scuola e quello del focus sono imperniati, a grandi linee, su tre momenti forti del curriculum in azione (la progettazione, il lavoro d'aula, la valutazione), ognuno oggi sottoposto a diverse innovazioni o tensioni: indicazioni ancora transitorie, intensificazione dell'uso delle prove Invalsi, persistenza di forti tradizioni didattiche, come la 'lezione frontale', difficoltà crescenti nella gestione delle classi.

---

<sup>9</sup> M. Dutto, *Coltivare il capitale professionale*, in "Rivista dell'istruzione", n. 6, novembre-dicembre 2012, Maggioli. L'autore, già Direttore Generale degli Ordinamenti del MIUR, si riferisce dettagliatamente alle più recenti ricerche di matrice anglosassone, in particolare a M. Fullan e A. Hargreaves, *The Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*, Teachers College, New York, 2012. Per raffreddare gli eccessivi entusiasmi si affida il futuro della scuola a massicci investimenti sulle nuove tecnologie o sul sistema di valutazione, mentre andrebbe privilegiato l'investimento sul capitale professionale dei docenti, in termini di capacità di condividere *best practices* e *next practices*, all'interno di comunità professionali motivate, competenti e responsabili.

Le questioni che abbiamo cercato di affrontare nel dialogo con le scuole hanno riguardato in particolare:

- il concetto di *curricolo essenziale* (su quali compiti formativi accentrare l'attenzione dei docenti?). In particolare, è opportuno 'stringere' il curricolo su alcune discipline fondamentali, ad esempio la lingua e la matematica, per curare con più precisione l'acquisizione di competenze fondamentali, come quelle di comprensione, descrizione, argomentazione, produzione scritta, problematizzazione, rappresentazione? E se sì, come mettere al centro del curricolo queste abilità forti, senza impoverire la didattica?

- l'idea di *curricolo verticale* (anche in relazione alla generalizzazione degli istituti comprensivi). In particolare, è opportuno andare oltre le scontate affermazioni relative alla continuità educativa e impegnarsi invece in una ricerca più puntuale sulla progressione delle competenze, sulla ricorsività degli apprendimenti, sulla linearità o ciclicità di certi contenuti (si pensi alla questione dell'insegnamento della storia), sulla necessità di differenziare gli ambienti di apprendimento (il "cosa si fa in classe") in relazione all'età, alle caratteristiche e alle motivazioni dei ragazzi;

- l'enfasi sulle *competenze* (come orientamento a un apprendimento non esecutivo, ma dinamico, attivabile in situazione). In particolare, occorre capire quali implicazioni si aprono per la didattica, anche tenendo conto che nei monitoraggi più recenti sembrano tornare in auge metodi alquanto tradizionali. È evidente che le più difficili condizioni di lavoro condizionano anche le didattiche, le possono impoverire, ma molto dipende anche dall'atteggiamento culturale dei docenti. E poi, che cos'è veramente la 'lezione frontale'? Forse bisogna scavare anche attorno a questo luogo comune;

- l'impatto della *valutazione* (nei suoi aspetti di valutazione formativa, di rilevazioni nazionali, di certificazione) sulla vita della scuola e sul ri-orientamento nella didattica. È vero che in questi ultimi anni le prove Invalsi sembrano averla fatta da padrone; gli item a risposta multipla sono diventati i custodi del rigore della scuola italiana. Ci offrono informazioni utili, ma non rappresentano 'tutto' l'apprendimento che si realizza a scuola. Anche in questo caso disporre di buoni programmi nazionali tiene a freno lo straripare del *testing*, ma, appunto, bisogna che i buoni programmi stimolino una buona didattica.

Emerge, complessivamente, uno spostamento di attenzione *dai processi ai risultati* (cioè la questione degli standard di apprendimento). Tuttavia, la dicitura 'traguardi per lo sviluppo delle competenze' che era già contenuta nelle

Indicazioni/2007 e che viene riconfermata nel testo del 2012, rappresenta un sapiente dosaggio di concetti diversi: i *traguardi* indicano i risultati attesi, quasi degli standard formativi; lo *sviluppo* richiama il dinamismo dei processi, l'attenzione ai percorsi, ai contesti e alle motivazioni; le *competenze* riconducono a una parola chiave della scuola europea, tuttavia densa di una pluralità di significati. Designare i traguardi attesi al termine di un percorso educativo con questa locuzione lascia aperte molte strade, come forse è giusto che sia in una scuola di base che deve promuovere un rapporto positivo con l'apprendimento, piuttosto che limitarsi a giudicarlo e misurarlo.

### Focus group e orientamenti delle scuole

Questi temi sono apparsi di particolare rilevanza ai fini dell'azione di revisione delle Indicazioni avviata con C.M. 31/2012. Infatti, la revisione si ispira a criteri di continuità dei percorsi, semplicità dei riferimenti, leggibilità del testo, con una doppia sottolineatura:

- sull'acquisizione sicura delle *strumentalità di base* e delle competenze essenziali nei saperi fondamentali,
- sulla costruzione di *ambienti di apprendimento* più motivanti, basati sull'operatività e la partecipazione degli allievi.

Questioni quali l'organizzazione della classe, lo stile comunicativo degli insegnanti, una didattica di taglio laboratoriale, un maggiore ricorso alle nuove tecnologie, l'orientamento alle competenze, lo sviluppo di approcci cooperativi tra gli allievi, una maggiore flessibilità delle scelte sono riconosciute come elementi decisivi per l'efficacia dell'insegnamento. Si tratta di sfruttare le potenzialità dell'autonomia (nell'ottica di una comunità professionale) entro l'alveo tratteggiato dalle Indicazioni nazionali.

Spesso i docenti hanno segnalato criticità nell'organizzazione (risorse, tempi, precarietà), che comportano il rischio di un impoverimento generalizzato della didattica e delle relazioni educative. Questo disagio non va ignorato, ma va curvato verso una prospettiva di tipo professionale e culturale, di formazione e di rilancio della ricerca sulle buone pratiche didattiche. Occorre:

- aumentare le occasioni di ascolto, ricerca, confronto culturale (anche per superare un latente stato di frustrazione di impotenza);
- promuovere azioni di formazione in servizio: buoni insegnanti fanno una buona scuola;
- offrire punti di riferimento culturali e fiducia professionale.

Una sintesi degli orientamenti raccolti nel corso del monitoraggio qualitativo regionale è contenuta nel Report elaborato dai ricercatori dell'IRRE Emilia-Romagna, che hanno coordinato l'intero percorso. Come scrive Paola Vanini: *"L'impressione generale è quella di una scuola in difficoltà che, tuttavia, non voglia arrendersi ad abbassare il livello della sua offerta formativa e non accetti di rinunciare alla dimensione inclusiva della formazione ricorrendo, per questo, a diversi espedienti: lavoro gratuito dei docenti oltre l'orario; utilizzo di associazioni di volontariato; maggiore coinvolgimento delle famiglie e degli Enti del territorio; ricorso a iniziative promosse dalla Caritas locale; tutoraggio fra pari (per esempio per sostenere gli alunni stranieri che non conoscono la lingua italiana, sia attraverso l'affiancamento di compagni italiani, sia con l'aiuto di bambini stranieri che conoscono la nostra lingua)"*<sup>10</sup>.

L'attenzione e la qualità degli interventi che abbiamo registrato nelle scuole della regione sono ancora una volta la testimonianza della passione di tanti operatori della scuola, della loro competenza e delle aspettative nei confronti della qualità del progetto educativo e curricolare, in particolare della scuola di base.

Non basterà certo 'revisionare' il testo delle Indicazioni vigenti per realizzare il miglioramento del nostro sistema educativo, ma questo passaggio (sollecitato dalla C.M. 31/2012 del Ministro) può rappresentare un primo tassello di una strategia da sviluppare nei prossimi anni in termini di ricerca, formazione, documentazione, verso la quale non mancherà l'apporto della nostra scuola regionale e dei suoi operatori, anche a partire da quanto siamo venuti realizzando insieme in questi anni.

### **La rivisitazione dei saperi disciplinari**

Nella fase di chiusura del processo di revisione delle Indicazioni nazionali (giugno 2012), in parallelo alla realizzazione di una fase di monitoraggio avviata dal Ministro sulla base della Bozza di Indicazioni del 30 maggio 2012 (cfr. C.M. 49 del 31-5-2012), che ha coinvolto 315 istituzioni scolastiche della

---

<sup>10</sup> Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, *Rapporto regionale, Indicazioni nazionali per il curricolo 2012 Scuola dell'infanzia e primo ciclo. Esiti del monitoraggio regionale*, USR E-R, Bologna, 2012. (cfr. [www.istruzioneer.it](http://www.istruzioneer.it)). Lo staff di ricerca risulta formato da Giancarlo Cerini (coordinamento), Nerino Arcangeli, Milena Bertacci, Gabriele Boselli, Doris Cristo, Claudio Dellucca, Maurizio Dossena, Raffaele Iosa, Laura Longhi, Armando Luisi, Agostina Melucci, Enrica Morolli, Luciano Rondanini, Marina Seganti, Paolo Senni Guidotti Magnani, Paola Vanini, Claudia Vescini, Lorella Zauli.

nostra regione, secondo la distribuzione riportata nella tabella (v. tabella 1), l'Ufficio scolastico regionale ha promosso lo svolgimento di dieci seminari tematici di ascolto sui nuovi assetti disciplinari. Ogni seminario ha visto la partecipazione di circa una ventina di invitati (docenti, formatori, esperti) ed è stato animato da ricercatori, dirigenti, cultori delle discipline, alcuni dei quali direttamente coinvolti nel processo di revisione. Gli esiti dei focus sono stati trasmessi all'apposito gruppo redazionale nazionale, come ulteriore riscontro del 'comune sentire' della scuola nei confronti dei testi che si stavano elaborando, in questo modo contribuendo all'ampliamento del processo di elaborazione delle nuove Indicazioni. Analogamente è stato costruito un momento di restituzione a livello regionale (18-5-2012) con rappresentanti del MIUR e uno specifico seminario a Ravenna (19-5-2012), per raccogliere gli esiti del dibattito avvenuto nei 'cantieri aperti' e per approfondire taluni aspetti controversi emergenti in alcune soluzioni disciplinari (ad es., storia o lingua italiana).

*Tabella 1 – Partecipazione delle scuole dell'Emilia-Romagna alla consultazione sulle Indicazioni (C.M. 31/2012)*

<i>Provincia</i>	<i>Scuole partecipanti</i>
Bologna	55
Ferrara	27
Forli-Cesena	35
Modena	43
Parma	36
Piacenza	23
Ravenna	49
Reggio Emilia	24
Rimini	23
<i>Emilia-Romagna</i>	<i>315</i>

Fonte: Nota MIUR 5559 del 5-9-2012, che presenta gli esiti analitici della consultazione delle scuole, da cui risulta che circa 4.500 scuole a livello nazionale hanno risposto al questionario di 25 quesiti strutturati, inviati dal MIUR con la C.M. 31 del 18 aprile 2012.

### **Gli esiti del processo partecipativo**

Queste ripetute azioni di monitoraggio, ma sarebbe opportuno definirle di auditing e di ascolto, ci indicano strade realistiche per elevare la qualità della scuola. In sintesi, ci dicono che il miglioramento nei risultati degli apprendimenti non dipende solo dalla presenza di buoni programmi nazionali, ma è il frutto di:

- a) un buon *clima* all'interno della scuola, con rapporti professionali positivi, orientati alla fiducia e alla stima reciproca, con forte senso di condivisione dell'*identità* della propria scuola nell'ambito di un progetto culturale ed educativo più ampio (le Indicazioni), capace di dialogare con l'esterno;
- b) la capacità di rendere espliciti *obiettivi e traguardi* da perseguire, di costruire standard di riferimento interni all'istituto (con disponibilità al confronto esterno), di controllarli attraverso un sistema interno di *valutazione* che non sia solo centrato sugli aspetti organizzativi, ma 'dica' qualcosa sugli apprendimenti conseguiti, coinvolga in questo processo gli allievi e i genitori con opportuni interventi;
- c) la coerenza dei *comportamenti organizzativi* e didattici, a partire dalle modalità di gestione dei rapporti educativi con gli allievi, dalle forme di organizzazione della classe, dal ricorso al lavoro di gruppo, fino a una didattica per compiti di realtà;
- d) un diverso modo di organizzare la didattica per le *discipline* del curriculum, attraverso un approccio di tipo operativo, esperienziale, costruttivo (didattica laboratoriale);
- e) l'impegno degli operatori scolastici *nella ricerca, nella formazione*, nello sviluppo professionale attraverso un'adeguata organizzazione professionale dell'istituto (dipartimenti, organismi di gestione, figure intermedie) e la partecipazione alle opportunità formative interne ed esterne;
- f) la consapevolezza del legame positivo con il *territorio*, la costruzione di iniziative e di progetti in rete, la capacità di comunicare verso il 'pubblico' il senso dell'impegno della scuola, per averne un ritorno positivo.

Indicazioni nazionali capaci di interpretare queste esigenze e di indicare percorsi possibili (e noi auspichiamo che quelle revisionate nel 2012 possano avere questi requisiti) contribuiscono certamente a sviluppare questi aspetti, ma è evidente che l'iniziativa spetta in primo luogo alla scuola e ai suoi operatori, senza ignorarne le attuali condizioni di disagio.

### **Cosa ci attende nei prossimi mesi**

Una volta pubblicate le Indicazioni (gennaio 2013<sup>11</sup>) ci attende un processo di ulteriore coinvolgimento delle scuole, che potrebbe essere stimolato dall'adozione di alcune misure di accompagnamento stimulate centralmente dal

---

<sup>11</sup> Il MIUR ha preannunciato che ogni insegnante riceverà direttamente a scuola una copia del nuovo testo delle Indicazioni, nella versione definitiva pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale (Nota MIUR n. 7734 del 26-11-2012).

MIUR. Serviranno una notevole libertà di manovra, un rinnovato protagonismo dei territori, un incentivo finanziario significativo.

La prospettiva dovrebbe essere almeno triennale, con obiettivi definiti a maglie larghe dal centro e così rappresentabili per ciascuna delle tre annualità:

a) la lettura e conoscenza approfondita e complessiva del testo, e delle parti di specifico interesse, nelle sue implicazioni con gli orientamenti precedenti (cosa c'è di nuovo e di diverso?), i curricoli realmente praticati (qual è l'incidenza sul mio modo di insegnare?), le pratiche valutative (qual è il rapporto con i sistemi valutativi e di certificazione?), l'efficacia degli apprendimenti e dei risultati (potrò migliorare la qualità della mia scuola?);

b) l'approfondimento di aspetti disciplinari, didattici, metodologici e operativi degli insegnamenti di interesse specifico, con l'impegno a realizzare alcune azioni didattiche 'pilota' nell'ambito del proprio percorso di formazione, con la guida di un tutor-formatore in grado di fornire supporto, orientamento, validazione;

c) la messa a disposizione della scuola (dipartimenti, gruppi, referenti, ecc.) di materiali didattici e formativi validati prodotti nei percorsi di formazione, costruzione di itinerari curricolari, adozione di pratiche innovative, modifiche al piano dell'offerta formativa, protocolli di autovalutazione/valutazione esterna.

In ogni istituto, l'attuazione delle Indicazioni 2012 potrebbe diventare l'occasione, nel medio periodo, per ri-orientare il piano dell'offerta formativa attraverso:

a) costituzione di dipartimenti disciplinari (o di area);

b) costituzione di gruppi di lavoro (valutazione, ecc.);

c) definizione di protocolli per programmazioni curricolari, criteri di verifica;

d) microsperimentazioni didattiche, sistema di *peer review* (osservazioni in classe);

e) sistemi di documentazione, sviluppo di comunità professionale.

Solo attraverso azioni concrete, prese in carico con convinzione dalle scuole, il testo delle Indicazioni 2012 potrà diventare un effettivo pre-testo per reinterrogarsi sul significato della formazione di base e sul valore dell'esperienza scolastica per i nostri ragazzi.