

Indice

<i>Nota introduttiva</i>	11
PARTE PRIMA	
L'AUTONOMIA SCOLASTICA E IL PIANO DELL'OFFERTA FORMATIVA	
<i>Capitolo primo</i>	
L'autonomia scolastica	19
1.1 Introduzione	19
1.2 L'art. 21 della legge n. 59 del 15 marzo 1997 e l'autonomia della scuola	20
1.3 Il DPR n. 275 (8 marzo 1999) e l'autonomia scolastica	23
1.4 La personalità giuridica delle scuole	29
<i>Capitolo secondo</i>	
Il Piano dell'Offerta Formativa	31
2.1 Introduzione	31
2.2 Il DPR n. 275 dell'8 marzo 1999 e il Piano dell'offerta formativa	34
2.3 Organizzazione del Piano dell'offerta formativa (Pof)	35
2.4 Il territorio e le reti di scuole	37
2.5 Le scuole autonome e la qualità formativa	43
2.6 Il DPCM del 7 giugno 1995 e la Carta dei servizi	44
<i>Capitolo terzo</i>	
Il programma "Erasmus per tutti" (2014-2020) e l'istruzione italiana nel futuro dell'Unione europea	47
3.1 Introduzione	47
3.2 Il programma futuro dell'Unione europea: "Erasmus per tutti" (2014-2020)	49
3.3 La scuola-azienda e l'inadeguata governance in Italia	54
3.4 Dalla scuola-azienda a una riforma complessiva degli ordinamenti per una scuola europea, laica e pubblica	59

PARTE SECONDA

L'ISTITUTO COMPRENSIVO E LE INDICAZIONI NAZIONALI
PER IL CURRICOLO (4 SETTEMBRE 2012)

Capitolo primo

L'Istituto comprensivo e il curricolo verticale nelle scuole autonome	65
1.1 La nascita degli Istituti comprensivi (C.M. n. 352 del 7 agosto 1998)	65
1.2 Il D.M n. 234 (26 giugno 2000) e il curricolo nell'autonomia delle istituzioni scolastiche (art. 8 del DPR n. 275 dell'8 marzo 1999)	73
1.3 Le Indicazioni nazionali, le competenze e la costruzione del curricolo verticale	76
<i>a. Le competenze-chiave</i>	76
<i>b. Gli obiettivi di apprendimento e i traguardi per lo sviluppo delle competenze</i>	78
<i>c. Le tre sezioni delle Indicazioni nazionali per il curricolo (4 settembre 2012)</i>	79
<i>d. La valutazione</i>	84
<i>e. La costruzione e organizzazione del curricolo verticale</i>	84
1.4 Un esempio di curricolo verticale in un Istituto comprensivo	87

Capitolo secondo

Le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia	93
2.1 Introduzione	93
2.2 La scuola italiana dall'Asilo infantile di Ferrante Aporti alla nascita della scuola materna statale nel 1968	94
2.3 La scuola materna statale (Legge n. 444 del 18 marzo 1968) e gli Orientamenti (D.P.R. n. 647 del 10 settembre 1969)	96
2.4 Gli Orientamenti del 1991 (D.M. del 3 giugno 1991)	104
<i>a. Il bambino e la scuola dell'infanzia</i>	106
<i>b. Le indicazioni curriculari</i>	108
2.5 Le attività educative nelle Indicazioni nazionali per i Piani personalizzati (2004)	113
<i>a. Gli obiettivi generali del processo formativo</i>	114
<i>b. Gli obiettivi specifici di apprendimento</i>	115
<i>c. Gli obiettivi formativi delle attività educative</i>	118
2.6 Le Indicazioni per il curricolo (2007)	119

2.7	Riordino ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia (DPR n. 89 del 20 marzo 2009 – art. 2)	120
2.8	Indicazioni nazionali per il curricolo (4 settembre 2012)	122
	<i>a. I bambini</i>	124
	<i>b. Le famiglie</i>	126
	<i>c. Gli insegnanti</i>	127
	<i>d. L'ambiente di apprendimento</i>	128
	<i>e. L'organizzazione di spazi e tempi</i>	129
	<i>f. I campi di esperienza dei bambini</i>	129
	<i>g. Organizzazione del curricolo</i>	133
	<i>h. Dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria</i>	134
	<i>i. Il profilo delle competenze del bambino</i>	134

Capitolo terzo

Le Indicazioni nazionali per il curricolo

	della scuola primaria	137
3.1	Introduzione	137
3.2	La scuola primaria nell'Italia repubblicana	138
3.3	Il DPR n. 104 (12 febbraio 1985) e le Indicazioni didattiche	148
3.4	Norme relative alla scuola primaria o al primo ciclo dell'istruzione (Decreto Lgs n. 59 del 19 febbraio 2004)	195
3.5	Le Indicazioni nazionali per i Piani personalizzati delle attività educative (2004)	198
	<i>a. Gli obiettivi generali del processo formativo</i>	198
	<i>b. Gli obiettivi specifici di apprendimento</i>	200
	<i>c. Gli obiettivi formativi e i Piani di studio personalizzati</i>	201
	<i>d. Unità di apprendimento e Piani di studio personalizzati</i>	202
	<i>e. Il Portfolio delle competenze individuali</i>	203
3.6	Le Indicazioni per il curricolo del 2007	204
3.7	L'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (DPR n. 89 del 20 marzo 2009 – art. 2)	205
3.8	Le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (4 settembre 2012)	208
3.9	Le Indicazioni nazionali per il curricolo (4 settembre 2012) nella scuola primaria	210
	<i>a. Valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni</i>	213
	<i>b. Attuare interventi nei riguardi della diversità</i>	213
	<i>c. Favorire l'esplorazione e la scoperta</i>	213
	<i>d. Incoraggiare l'apprendimento collaborativo</i>	213
	<i>e. Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere</i>	213
	<i>f. Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio</i>	214

3.10 I traguardi per lo sviluppo delle competenze, gli indicatori e gli obiettivi di apprendimento al termine della scuola primaria	214
• Italiano	214
• Lingua inglese e seconda lingua comunitaria	224
• Storia	227
• Geografia	233
• Matematica	236
• Scienze	240
• Musica	244
• Arte e immagine	246
• Educazione fisica	249
• Tecnologia	251
• Certificazione delle competenze (scheda)	254

Capitolo quarto

Le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola secondaria di primo grado	259
4.1 Introduzione	259
4.2 La riforma di Giovanni Gentile e il ciclo secondario inferiore	260
4.3 La riforma di Giuseppe Bottai e la scuola media	262
4.4 Gli anni Sessanta e la riforma della scuola media (Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962)	263
4.5 Gli anni Settanta e la rivisitazione dell'assetto programmatico nella scuola media	264
4.6 La legge n. 517 del 4 agosto 1977 e il superamento delle classi differenziali	266
4.7 Riforma dei programmi della scuola media (D.M. 9 febbraio 1979)	269
4.8 Le finalità, le attività e la valutazione nella scuola secondaria di primo grado (Decreto Lgs n. 59 del 10 febbraio 2004)	281
4.9 La valutazione, il portfolio e la certificazione delle competenze (C. M. n. 85 del 3 dicembre 2004)	284
4.10 Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola secondaria di primo grado (Allegato C del Decreto Lgs n. 59 del 10 febbraio 2004)	293
a. Obiettivi generali del processo formativo	295
b. Obiettivi specifici di apprendimento	299
c. Dagli obiettivi specifici di apprendimento agli obiettivi formativi	301
d. Il Portfolio delle competenze individuali	302
e. Vincoli e risorse	304
f. Obiettivi specifici di apprendimento per le classi prima e seconda (primo biennio)	306

g. <i>Obiettivi specifici di apprendimento per la classe terza</i>	318
h. <i>Obiettivi specifici di apprendimento per l'educazione alla Convivenza civile (educazione alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare e all'affettività)</i>	329
4.11 <i>Scuola secondaria di primo grado e il DPR n. 89 del 2009</i>	334
4.12 <i>Le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola secondaria di primo grado (4 settembre 2012)</i>	341
a. <i>Le discipline, i traguardi di sviluppo delle competenze, gli indicatori e gli obiettivi di apprendimento al termine della scuola secondaria di primo grado</i>	341
• <i>Italiano</i>	341
• <i>Inglese</i>	345
• <i>Seconda lingua comunitaria</i>	347
• <i>Storia</i>	348
• <i>Geografia</i>	350
• <i>Matematica</i>	351
• <i>Scienze</i>	355
• <i>Musica</i>	357
• <i>Arte e immagine</i>	358
• <i>Educazione fisica</i>	360
• <i>Tecnologia</i>	362
4.13 <i>Il profilo dello studente al quattordicesimo anno di età</i>	364
<i>Bibliografia</i>	367

Nota introduttiva

Nell'attuale società, per comprendere le linee di tendenza, connaturate alla scuola, alla didattica generale e alla scienza dell'educazione, è opportuno avvalersi di una coordinata: la democratizzazione dell'educazione. Questa ha, storicamente, al proprio interno, messo in moto i processi di:

1. Educazione universale.
2. Scolarizzazione.
3. Innalzamento dell'obbligo scolastico.
4. Unificazione dei sistemi formativi.
5. Individualizzazione dell'insegnamento.
6. Pluralismo scolastico e formativo.
7. Educazione di massa.
8. Inclusione e formazione permanente.

La scolarizzazione è, in ogni società, il punto di partenza per il processo di democratizzazione dell'educazione; l'atto conclusivo, anche se mai risolutivo, dovrebbe essere l'educazione o la formazione ricorrente. L'educazione, come formazione complessiva dell'uomo, è stata giudicata, per moltissimi secoli, come un indiscusso privilegio a favore delle classi dominanti. Per millenni, dunque, il processo formativo è stato correlato al potere politico ed economico delle comunità o delle società, che, storicamente, si sono succedute. Quando si mette in moto il processo di democratizzazione dell'educazione, le classi dominanti sono costrette a limitare gradualmente i privilegi, compreso quello dell'istruzione. Tale cambiamento ha storicamente inizio, almeno in Occidente, con la riforma protestante e con la teoria pedagogica di Jan Amos Comenio. Nei secoli XVI e XVII, incomincia, infatti, ad affermarsi, attraverso le conseguenze prodotte dalla dottrina religiosa e pedagogica di Martin Lutero e dalla teoria didattica di Comenio, il principio dell'educazione universale. Lutero suppone che tutti gli uomini, per riuscire liberamente a interpretare le sacre scritture, siano istruiti o sappiano almeno leggere. Il pedagogista polacco, Comenio, a sua volta, sancisce, con l'espressione "tutto a tutti", il valore enciclopedico del

sapere. Il principio dell'educazione universale si diffonde, così, progressivamente, diventando dominante con le idee dell'Illuminismo e della Rivoluzione francese. L'educazione universale, dopo l'avvento della rivoluzione industriale, diventa urgente applicarla per l'attività lavorativa; la scolarizzazione (diffusione sul territorio delle scuole) diviene, pertanto, un'esigenza. Essa è un processo, che, per molto tempo (in parte, lo è ancora oggi), è stato ambiguo e dicotomico: sono state, da un lato, nella seconda metà dell'Ottocento, istituite strutture scolastiche per le classi sociali dominanti e, dall'altro, gigantesche strutture per le classi subalterne. Le prime (Licei), destinate alla formazione delle classi dirigenti; le seconde (Istituti tecnici e professionali) hanno avuto la funzione di addestrare e di preparare i lavoratori come operai diligenti e come tecnici efficienti.

Il processo di democratizzazione dell'educazione, intanto, esige, giacché nell'uomo è innata l'aspirazione al miglioramento dello status sociale, il superamento di tale dicotomia. L'essere umano ha la tendenza a non perpetuare il presente, ma a proiettarsi nel futuro; egli, perciò, aspira, compiendo un salto qualitativo, a educarsi e a cambiare, attraverso le istituzioni scolastiche.

La dicotomia del processo di scolarizzazione incomincia a essere superata, attraverso l'innalzamento dell'obbligo scolastico. Nei paesi del "socialismo reale", dalla rivoluzione leninista alla caduta del muro di Berlino, sono stati istituiti, per attuare il principio dell'educazione per tutti, giganteschi sistemi formativi, anche se non hanno, a causa del sistema di potere totalitario, prodotto i risultati auspicati. Nei paesi capitalisti, al contrario, nonostante il fenomeno si sia diffuso gradualmente, i ritmi del processo per l'innalzamento dell'obbligo scolastico sono stati crescenti e articolati.

Nella coordinata della democratizzazione dell'educazione rientra pure la tendenza all'unificazione dei sistemi educativi e formativi. Alla diffusione di questi principi hanno principalmente contribuito le teorie educative del marxismo e del teorico, negli Stati Uniti, dell'attivismo pedagogico, John Dewey.

In Karl Marx e nei marxisti emergono alcuni assunti che ne contraddistinguono le finalità educative; essi sono:

1. La natura sociale dell'uomo e dell'educazione.
2. Il lavoro come tratto caratteristico dell'individuo.
3. La natura scientifica dell'educazione.
4. Il principio dell'uguaglianza educativa.

Gli assunti indicati, dal punto di vista teorico, rappresentano un passo decisivo nell'affermazione della democratizzazione dell'educazione.

La teoria pedagogica del socialista americano, Dewey, costituisce, nell'insieme, un momento rivoluzionario della metodologia educativa, al fine

di rispondere concretamente al mutamento sociale e culturale, che la rivoluzione industriale ha prodotto. L'uomo ha bisogno, secondo Dewey, di cultura e di tecnica, di teoria e di pratica, di scuola e di lavoro; soltanto così potrebbe essere superata la vecchia contrapposizione tra i licei e gli istituti tecnici e professionali. Le conseguenze didattiche e formative di tali presupposti sono molteplici.

Il lavoro è svolto già nella formazione di base. La scuola diventa, pertanto, un laboratorio per consentire al bambino di rivivere, attraverso l'attività lavorativa, la storia dell'uomo. L'attività lavorativa viene considerata un addestramento e un avviamento alle professioni degli adulti.

Il materiale didattico è inteso come strumento operativo per l'apprendimento.

La scuola è un luogo in cui l'apprendimento, giacché a ogni alunno è garantita la possibilità di leggere in maniera adeguata la realtà, diventa significativo. L'educatore assume una funzione di guida e, senza impiegare atteggiamenti autoritari o permissivi, stimola l'alunno ad apprendere e ad acquisire esperienze.

Le istituzioni scolastiche permettono, così, di superare la dicotomia tra la cultura umanistica e quella tecnica e riescono a promuovere un'educazione democratica. Questa è, infatti, il risultato dell'educazione umanistica e tecnico-professionale. La tendenza all'unificazione dei sistemi educativi e degli indirizzi scolastici diventa un altro punto cruciale, al fine di tendere all'attuazione del processo di democratizzazione dell'educazione.

Il caposaldo del sistema formativo delle società occidentali e democratiche è, secondo alcuni studiosi, il principio dell'individualizzazione, che, dal punto di vista teorico, rappresenta il preambolo della democrazia educativa e del pluralismo scolastico. L'individualizzazione dell'insegnamento ha, però, un significato ambiguo: è, da un lato, il presupposto, per realizzare un'educazione attiva, e, dall'altro, potrebbe diventare un punto di appoggio, per avallare l'effettiva giustificazione delle più clamorose disuguaglianze formative. Anche il principio del pluralismo educativo potrebbe, secondo alcuni, rappresentare la negazione dell'uguaglianza formativa, legittimando e garantendo, così, le istituzioni scolastiche ideologiche e confessionali; potrebbe, nello stesso tempo, ritardare la tendenza all'unificazione dei sistemi educativi e scolastici. I principi (individualizzazione e pluralismo), anche se in apparenza smentiscono il processo della democratizzazione dell'educazione, sono, tuttavia, la chiave di volta per la crescita democratica delle società complesse. Il decisivo contributo all'attuazione della democrazia educativa è l'affermazione del principio dell'educazione e della formazione ricorrente, poiché mette alla prova ogni Stato ad affrontare difficoltà teoriche, pratiche e finanziarie. Le attuali società dovrebbero, affinché la demo-

cratizzazione del processo formativo e dell'educazione ricorrente si sviluppi completamente, riorganizzarsi e ristrutturarsi profondamente.

Il processo di democratizzazione dell'educazione rimane, in ogni modo, tendenzialmente incompiuto e circoscritto alle zone di democrazia evoluta. Anzi, se gli stati interessati non operino con azioni di educazione preventiva a favore di una scuola aperta a tutti e superino con le indicazioni per la costruzione di un curriculum i programmi ministeriali, si potrebbero mettere in moto, nei paesi in via di sviluppo, alcuni fenomeni di patologia scolastica:

1. Ghettizzazione socio-economica e dispersione scolastica.
2. Negazione del principio dell'uguaglianza delle pari opportunità formative.
3. Fallimento della tendenza sia all'innalzamento dell'obbligo scolastico, sia all'unificazione dei sistemi educativi e formativi.
4. Impossibilità di praticare, contraddicendo il principio dell'educazione universale, a favore di tutti una didattica inclusiva e la formazione ricorrente nei paesi a democrazia avanzata.

Le Indicazioni nazionali per il curriculum sono state tarate tenendo conto delle strategie raccomandate nelle sedi europee ai fini della costruzione della "società della conoscenza", dei quadri di riferimento delle indagini nazionali e internazionali e dei loro esiti. Esse non dettano alcun modello didattico-pedagogico. Ciò significa favorire la sperimentazione e lo scambio di esperienze metodologiche, valorizzare il ruolo dei docenti e delle autonomie scolastiche nella loro libera progettazione e ricerca.

Il conoscere non è un processo meccanico, ma implica la scoperta di qualcosa che entra nell'orizzonte di senso della persona che "vede", si "accorge", "prova", "verifica", per capire. La scuola del nozionismo non è (non è mai stata) considerata una buona scuola. È la scuola della conoscenza, invece, quella atta a fornire gli strumenti appropriati per consentire a ciascun cittadino di munirsi di una cassetta degli attrezzi e a offrirgli la possibilità di sceglierli e utilizzarli nella realizzazione del proprio progetto di vita.

L'azione del processo educativo è, oggi, diventata una sfida che l'uomo è costretto a vincere ad ogni costo, al fine di evitare che le società, industrialmente avanzate e complesse, sprofondino nella barbarie. Il compito dell'educazione è, dunque, quello di formare, da un lato, giovani responsabili e, dall'altro, soggetti, capaci di costruirsi autonomamente non solo valori di riferimento ma anche un bagaglio di conoscenze, al fine di potersi orientare nelle scelte e di affermarsi nelle attività professionali.

La scuola deve, perciò, essere percepita non solo come luogo di apprendimento ma anche di condivisione attiva di diritti, di doveri e di regole. Queste ultime sono imprescindibili per garantire a ogni cittadino il valore

della libertà e per salvaguardare in tutti la dignità personale. Bisogna riconoscere, in maniera consapevole, che, in qualsiasi gruppo di persone o società, la mancanza di regole abitua a non ritenere di fondamentale importanza il rispetto della libertà personale e della dignità delle persone. Spesso la rigorosa applicazione di provvedimenti e di sanzioni disciplinari fa, perciò, acquisire a ognuno la consapevolezza che la libertà è soltanto uno spazio all'interno del quale si hanno diritti e oltre il quale si devono assumere dei doveri verso gli altri. Ciò potrebbe, tuttavia, essere una conquista autentica, quando lo studente riuscirà, da un lato, ad acquisire, attraverso lo studio, solide conoscenze e, dall'altro, a costruire ideali di vitale rilevanza. Lo studio è impegno e sacrificio. Questi (impegno e sacrificio) potranno, però, diventare incommensurabili investimenti non solo per il futuro, ma anche per il presente.

Le società libere e democratiche si costituiscono su modelli di conoscenze e ruotano intorno agli ideali che gli uomini sanno elaborare.

Anzi, le conoscenze e gli ideali possono trasformarsi in meccanismi propulsori, per costruire una società, eretta non solo sulla convivenza democratica, ma anche sulla consapevolezza che la diversità etnica e culturale, quando non supera la soglia di contaminazione, diventa, per tutti, una ricchezza e una risorsa per la crescita individuale e per la maturazione sociale. Ognuno avrebbe, così, l'opportunità di condividere o di fondare ideali e di acquisire sempre maggiori conoscenze. Le une e gli altri sono le basi per vivere, con equilibrio, nella complessa società d'oggi, liquida, conflittuale e soggetta a veloci trasformazioni.

Gli ideali sono punti di riferimento e tracciano la rotta alla quale tendere; le conoscenze, ottenute attraverso l'applicazione allo studio e l'esperienza, sono, a loro volta, la strada maestra, non solo per trasformare, gradualmente, in meglio ma anche per migliorare, in maniera continua, l'intero corpo sociale. I primi non devono porsi in contrapposizione alle seconde; gli ideali, quando non si avvalgono delle conoscenze, generano mostri. Nel Medioevo, ad esempio, gli uomini erano attaccati a saldi ideali (solidarietà, carità cristiana, amore per il prossimo), ma non possedevano delle valide conoscenze (le cause delle malattie contagiose non erano, pertanto, scientificamente conosciute e, giacché nei momenti di difficoltà ognuno cercava di stare con gli altri, si diffondevano per contatto).

Le conoscenze, quando non hanno, come punto di riferimento, gli ideali, portano ad accogliere psicologicamente altre forme di mostruosità. Nel Novecento, ad esempio, la Germania ha prodotto il nazismo e l'URSS ha reso possibile il "comunismo reale". Quello tedesco era un popolo di filosofi, di scienziati e di artisti, ma ha concepito, giacché aveva smarrito gli ideali della libertà, della pace, della solidarietà tra i popoli, della giustizia sociale

e della consapevolezza che l'uomo fosse un essere limitato e, quindi, non in possesso di verità da imporre agli altri, una delle più drammatiche tragedie della storia, vale a dire i "lager". Pure il popolo sovietico, non riuscendo, attraverso il leninismo e lo stalinismo, a riportare a sintesi gli ideali e le conoscenze, ha, a sua volta, realizzato i gulag. Nell'elaborazione ideologica e politica di Lenin e di Stalin, alcuni ideali, come, ad esempio, l'uguaglianza, la pace e la solidarietà sociale, pur presenti nel modello di società che si voleva costruire, ma non poggiando, tuttavia, sulla libertà, che è il valore o l'ideale fondante, per edificarne ogni altro, hanno generato altrettanti orrori.

I germi dello stalinismo già erano tutti presenti nel leninismo. Lo stesso Lev Trotsky, compagno di Lenin, ha scritto, nel libro *La rivoluzione tradita*, che la concezione del centralismo leninista avrebbe ineluttabilmente tollerato non solo che "il partito sarebbe stato sostituito dall'organizzazione, l'organizzazione dal comitato centrale e il comitato centrale dal dittatore", ma anche che "la proibizione dei partiti di opposizione avrebbe portato con sé la proibizione delle frazioni e che la proibizione delle frazioni avrebbe condotto alla proibizione di pensare in modo diverso dal capo ufficiale". Come si fa, infatti, a costruire una società giusta, pacifica e solidale, senza essere liberi?

Gli ideali della giustizia, della pace e della solidarietà sociale verrebbero, in tal modo, com'è puntualmente avvenuto, in URSS, soltanto imposti. È necessario, al contrario, considerare e sostenere che una libertà responsabile sia un supporto inderogabile per costruire, attraverso ideali e conoscenze, una società migliore, aperta e maggiormente rispondente ai bisogni degli uomini.