

CONVEGNO REGIONALE

SE LA SCUOLA FA RICERCA. UN "PONTE" VERSO LE NUOVE INDICAZIONI PER IL CURRICOLO

23 Ottobre 2007 ore 8.30 - 13.00

Bologna - Oratorio San Filippo Neri, via Manzoni 5

Giancarlo Cerini ha dato inizio al Convegno precisando come ci sia bisogno di un "protagonismo intelligente" da parte degli insegnanti che sono chiamati ad un periodo biennale di attuazione graduale delle Indicazioni per il curricolo (DM 31.07.2007).

Le scuole si presentano come creatrici di innovazione e di ricerca didattica - singolarmente ed associate in rete - e si assumono la responsabilità della scelta di tempi, metodologie, strumenti e opportunità formative. Contemporaneamente, l'amministrazione scolastica - insieme agli altri agenti istituzionali e scientifici - fornisce supporti professionali e formativi e si fa carico del monitoraggio della qualità dell'insegnamento e dei livelli di apprendimento degli allievi (Direttiva n. 68 del 3.8.2007). Per cui la ricchezza del "fare scuola" sta nella passione e nella relazione educativa nascenti "dal basso" più che in una normativa proveniente "dall'alto".

Dalle nuove Indicazioni emerge uno sfondo culturale comune vigoroso, compare ancora il termine "persona" con il duplice intento di porre attenzione alle caratteristiche originarie di un soggetto, , alle differenze, senza, tuttavia, trasformarle in disuguaglianze. "persona", dunque, ma non più piani di studio personalizzati - si parla infatti curricolo. Torna al centro dell'attenzione il progetto della scuola. La scuola torna ad essere ambiente privilegiato di apprendimento, in quanto unico ad essere fortemente intenzionale e condotto da una professionalità esperta, quella dell'insegnante. Il curricolo è quell'elemento che può realmente fare da ponte tra gli indirizzi curricolari di carattere generale e l'attenzione alle esigenze concrete degli alunni, rilevate con responsabilità dalle singole istituzioni scolastiche e concretizzate - nel rispetto dell'autonomia - nelle progettazioni didattiche ed organizzative.

mentre non compaiono standard predefiniti riguardo agli obiettivi da raggiungere: si parla di "riferimenti per gli insegnanti", "piste da percorrere".

Le nuove Indicazioni sembrano fragilmente prescrittive, ma possono rappresentare una valida occasione per migliorare la qualità della nostra scuola che non può non tener conto della formazione, della ricerca e della validazione sociale: il biennio rappresenta un passaggio obbligato per mettere fuoco i punti forti delle Indicazioni e migliorare i passaggi deboli.

LUIGI CATALANO

Il presente convegno rappresenta un primo momento di riflessione regionale sulle nuove Indicazioni, le quali possono essere considerate vero "cantiere di lavoro".

Particolarmente interessante è il concetto di *nuovo umanesimo*, da interpretare come esigenza di ricomposizione della complessità e della frammentarietà.

Si evidenzia l'insistenza a concentrare le energie della scuola sulle competenze di base - le competenze essenziali di carattere culturale - piuttosto che sul possesso delle discipline e si richiama la scuola ad attivare modalità di ricerca/azione - affinché la essa rappresenti un centro di prima alfabetizzazione, un luogo protetto di esercizio di funzionalità che dovranno divenire stabili all'uscita dal percorso scolastico - nonché all'attenzione - pur evitando qualsiasi forma di disuguaglianza - alla centralità della persona.

A fine anno è previsto un primo bilancio della situazione ed eventuali aggiustamenti necessari che comportano una partecipazione attenta da parte degli insegnanti - e degli altri soggetti presenti nello scenario scolastico - nella messa in prova del testo delle nuove *Indicazioni*.

LEOPOLDA BOSCHETTI

Occorre mettere a fuoco il problema della sostenibilità della riforma: come assicurare consistenza e durata a questa nuova proposta al di là della fragilità del nostro sistema politico o del prevalere di una impostazione pedagogica?

Le nuove *Indicazioni* si prefigurano come aggiustamenti mirati per innalzare la qualità della scuola più che come una vera e sostanziale riforma. La possibilità di una loro sostenibilità e durata è garantita dalla modalità stessa con cui il Ministro le ha presentate: non solo il testo, a differenza di quello del 2004, è stato fornito a tutti i docenti perché ne avessero chiara conoscenza, ma è stata anche prevista un'ampia flessibilità nell'applicazione. Il testo, infatti, non è definitivo, ma risulta sperimentale e sottoposto alla validazione da parte della scuola nell'arco di un biennio. Inoltre, il percorso delle *Indicazioni* è molto strutturato e controllato nei vari passaggi.

Questa nuova ipotesi di curriculum comporta un riconoscimento all'autonomia delle scuole, ma non può prescindere da tre elementi portanti: informazione, comunicazione, formazione. Le *Indicazioni* devono raggiungere infatti tutte le scuole, tutti i segmenti del sistema: hanno, dunque, una presenza capillare sul territorio. Non a caso sono stati previsti materiali multimediali di vario genere per progettare le attività di informazione, comunicazione e formazione. Ed emerge più che mai la necessità di fare sistema tra Agenzia Nazionale ex-Irre, Università, Regione, Enti locali e scuole.

Altra rassicurazione sulla validità della proposta è data dallo sforzo di cogliere le richieste reali volte alla scuola dalla mutata società per fornire una ipotesi di scuola davvero più credibile.

La richiesta - secondo il gruppo di commissione incaricato di redigere il documento, e gli esperti che lo hanno ampliato - è quella di una scuola più vicina alla realtà delle cose, più sobria, più seria. Il Ministro ha presentato il documento, un po' bruscamente, come un ritorno "alle tabelline e alla grammatica" - anche se evidentemente non è solo

questo - , suscitando nell'opinione pubblica la certezza di un ritorno alle cose che davvero sono importanti.

Questo da conto anche delle poche pagine dedicate all'impianto pedagogico e l'attenzione rapida e precisa ai traguardi, agli obiettivi e ai contenuti.

Forte risulta il richiamo all'interdisciplinarietà e all'integrazione dei saperi da intendersi soprattutto come monito contro la frammentazione dei saperi e l'isolamento degli insegnanti e necessarie a rendere effettivo l'approfondimento e l'arricchimento delle *Indicazioni*. È stata realizzata anche una collana di 16 libri, *Quaderni dei gruppi di ricercaUSR e IRRE Emilia-Romagna*, che può essere intesa come nuova base di lavoro.

ROBERTA CARDARELLO

Le *Indicazioni* rappresentano uno sguardo rinnovato al sistema scuola. Cambia anche dal punto di vista legislativo il rapporto tra formazione e professionalità ed emerge un'importante occasione di intreccio delle competenze.

È bene giungere ad un bilancio che tiri le somme riguardo alla formazione iniziale degli insegnanti e alla formazione in servizio.

Le *Indicazioni* sono anche un'occasione per ripensare il significato culturale della scuola e rinvigorire il ruolo che ad essa è attribuito dalla società.

La riflessione critica sui contenuti culturali che si vanno a scegliere nei curricula diviene estremamente importante, non è più al secondo posto rispetto alla scelta delle competenze didattiche ed entrambe vanno a far parte della "valigia" di competenze che deve essere in dotazione ai docenti.

Questa nuova ipotesi di curriculum va sottoposta ad una serie di sperimentazioni metodologiche, che sia vera messa alla prova e raccolta di feedback per un reale miglioramento. Ciò a sottolineare come emerga la necessità di una formazione che sappia interrogare e interrogarsi, che acquisisca un approccio problematicistico e che faccia proprie le modalità, gli strumenti e i modi di procedere della ricerca.

MAURO CERUTI

Le Nuove Indicazioni per il Curricolo: fondamenti epistemologici e orizzonti di senso.

Che fare con le Indicazioni? Innanzitutto vanno intese non come soluzioni, risposte, ma come stimolo a porsi alla ricerca, al rinvenimento delle domande esistenziali. Esse intendono promuovere, dunque, non la ricerca di risposte, ma la ricerca come stile con il quale affrontare i problemi esistenziali.

Il testo è sobrio ed essenziale proprio per ricordare come la scuola sia vero *laboratorio culturale* nella quale passa il concetto di *civiltà* che si intende trasmettere.

Si parla di *Indicazioni* e non di "programmi", come a voler evidenziare l'impossibilità di pensare ad una riforma programmatica. I rapidi mutamenti avvenuti nella società contemporanea obbligano a prendere atto della necessità di una riforma paradigmatica: la società chiede alla scuola di offrire alcuni modelli da seguire nella formulazione dei problemi.

La necessità di una riforma della scuola - che sia all'altezza dei rischi e delle trasformazioni in corso nell'attuale assetto sociale - giunge a più voci dai Paesi di tutta Europa ed ovunque si reclama l'esigenza di uno scenario culturale in cui i vari saperi e linguaggi siano integrati. È l'esigenza, questa, di un "nuovo umanesimo".

Ma come deve essere questa scuola d'oggi? Cosa trasmettere e come? È certamente indispensabile il progetto educativo, ma è sufficiente? Molti rimpiangono i Programmi dell'85, che restano sicuramente validi, ma non più completamente adeguati alla società in evoluzione. È bene ripercorrere rapidamente i cambiamenti che hanno caratterizzato la scuola italiana dalla sua nascita ad oggi per comprendere più approfonditamente le sfide cui oggi essa deve rispondere.

Scuola pubblica nasce con la formazione degli stati nazionali ed ha lo scopo di educare la *cittadinanza*: costruire la cultura italiana attraverso la proposta di una cultura condivisa (lingua, storia, cultura geografica, letteraria, scientifica, ecc). L'esigenza socio-pedagogica di base era quella di provvedere ad una omogeneizzazione della cultura che riuscisse a far convivere le estreme diversità caratterizzanti il nascente stato italiano con il progetto di un'identità nazionale stabile e condivisa e che provvedesse all'eliminazione dell'analfabetismo (fatta l'Italia occorre fare gli Italiani).

Piuttosto recente è anche la scoperta dell'infanzia e il suo ingresso nel mondo scolastico con un innovativo riconoscimento identitario.

Attualmente il problema della diversità e dell'analfabetismo è stato affrontato e quasi risolto da una sorta di unificazione - anche se emergono preoccupanti segnali di analfabetismo di ritorno. Eppure da 15 anni torna il problema della diversità nei confronti della quale si tenta una lettura in chiave di opportunità, seppure non sia possibile eliminare le preoccupazioni inerenti le difficoltà che essa comporta.

Immersa in questo mutato contesto, la scuola diviene finestra aperta sulla società dalla quale è possibile vedere la diversità, esercitare la convivenza, interiorizzarne le regole, sperimentare le difficoltà e le opportunità che essa comporta. Il riferimento non è solo alla realtà "colorata" - di lingua, razza e religione - ma a tutti i soggetti. Diverse sono proprio le persone: se è vero che ognuno è un insieme poliedrico e assolutamente dinamico insieme di sfaccettature (nessuno resta mai lo stesso nell'arco della vita, ma soggetto a continui mangiamenti) è altresì vero che nessuno diviene persona ognuno diviene "persona" isolatamente: solo nell'incontro - e scontro - con gli altri, nel confronto con la rappresentazione che lo sguardo altrui rimanda di noi stessi ci si ritaglia e modifica la nostra identità. I continui mutamenti sociali cui siamo sottoposti, la velocità vorticoso degli scambi, la precarietà dei punti di riferimento

generano un cambiamento anche a livello sociale e antropologico: ecco perché la scuola diviene oggi luogo di speranza, laboratorio di preparazione al cambiamento.

È ormai accertato come la scuola sia oggi solo uno dei soggetti preposti all'educazione, non l'unico. I bambini risultano bombardati da stimoli (80% delle conoscenze non derivano dalla scuola) e sollecitazioni che la "società della conoscenza" mette a disposizione di tutti. Ne risulta un grosso bagaglio di conoscenze prive di mediazione, estremamente variegato, caratterizzato dall'eterogeneità dei ritmi d'attenzione, profondamente frammentate e, soprattutto, prive di un progetto intenzionale forte.

Che ruolo ha la scuola di fronte a questa esperienza del frammento? Intanto quello di essere l'unico soggetto promotore di un progetto non casuale, ma mirato e condotto da figure professionali competenti. Proprio la scuola è chiamata a fornire le pratiche utili a muoversi più agilmente in questo scenario complesso. Ad essa spetta anche il compito di affiancare e sostenere il progetto di una genitorialità consapevole che conta di famiglie più protettive, ma sempre più confuse, disorientate, pronte a compensare la minore presenza con gratificazioni materiali e mancanza di regole e rifiuti. E qui si ha un'altra grande sfida cui la scuola dovrà impegnarsi a rispondere: ridare senso alla condivisione di regole, saper coraggiosamente dire "no" quando necessario, richiamare - attraverso lo stimolo alla curiosità e il coinvolgimento - allo sforzo e all'impegno necessari per la costruzione della conoscenza.

Forse, alla luce di quanto detto, risulterà più chiara l'esortazione a cambiare le proprie finalità tradizionali: trasmettere competenze essenziali, avere una sensibilità acuta per rilevare quelle che rappresentano domande "inedite".

La cornice di un *nuovo Umanesimo* appare una visione d'insieme molto concreta.

Rovesciando la chiave di lettura, è possibile anche domandarsi cosa la scuola chieda oggi alla società. Se la scuola può davvero essere considerata leadership nel trasmettere legalità e democrazia essa può a buon diritto pretendere di essere laboratorio concreto di cittadinanza a tutto tondo e ridimensionare la portata valoriale dell'informazione a fronte del recupero della sapienza. Come direbbe Montagne, abbiamo davvero bisogno di "teste ben fatte" piuttosto che di "teste ben piene".

Le *Indicazioni*, frutto del lavoro di intellettuali, tecnici, insegnanti, psicanalisti, pedagogisti, dirigenti e rappresentanti di associazioni professionali, restano un documento "aperto", sono un punto di partenza dal quale le scuole - in autonomia - potranno e dovranno elaborare i propri piani dell'offerta formativa e i curricoli.

GRAZIELLA POZZO

Le nuove Indicazioni richiamano ad un cambiamento profondo a partire dalla formazione degli insegnanti e ad un loro concreto coinvolgimento nel lavoro di messa in prova e validazione - o assestamento - delle proposte ministeriali. Come agire? Come testare la validità delle nuove ipotesi se non attraverso l'adozione di una metodologia di ricerca chiara verificabile nei suoi passaggi? Si assume come valida la possibilità

che la ricerca sia alla portata degli stessi insegnanti e non appannaggio esclusivo di professionisti .

Emerge, innanzitutto, la difficoltà di gestire la complessità dei processi educativi e seguono una serie di quesiti: è davvero possibile fare ricerca? Come fare ricerca? Con quali strumenti?

Va assunta l'impossibilità di una ricerca pura, asettica e ricordato di mantenere in debito conto l'importanza delle peculiarità degli alunni: esistono molteplici esigenze, modi di apprendere estremamente diversificati che non possono essere omologati, ma presi in seria considerazione. Centrale diviene, allora, il coinvolgimento attivo dell'alunno, visto come persona con bisogni affettivi e cognitivi e la valorizzazione della dimensione sociale. Occorre spendersi nella creazione di contesti significativi di insegnamento che sviluppino il sapere e il saper fare, che siano attenti al saper essere e all'imparare all'imparare (prevedendo, ad esempio, contesti come laboratori in cui si impari facendo).

Alla perplessità di molti docenti relativa alla difficoltà di una preriflessione che guidi l'azione va ricordato che certamente la professione insegnante è caratterizzata da una pluralità di decisioni rapidissime, dal "fare", ma vanno tuttavia adottati strumenti di distanziamento che consentano una analisi meno falsata delle situazioni oggetto di ricerca.

Il documento ministeriale opera uno spostamento d'attenzione dalle conoscenze alle competenze, adottando una visione dinamica della conoscenza secondo la quale non c'è un elenco pronto di conoscenze al quale attingere e da trasmettere, ma la necessità di dare strumenti per la vita. Il curriculum diviene un *percorso*, una bussola grazie alla quale percorrere un tragitto tenendo conto di diverse variabili.

La competenza è saper fare, ma è anche sapere, saper essere, saper imparare; esorta a partire da esperienze concrete e coinvolge anche l'atteggiamento che l'insegnante porta, le sue qualità dinamiche, la predisposizione a correre rischi, la capacità di sospendere il giudizio, la sensibilità nel porre attenzione ai vari segnali. E, ancora, competenza è anche disporre di conoscenze dichiarative e abilità, saper accedere velocemente a nuove conoscenze e saperle usare.

Progettare un curriculum non corrisponde alla elaborazione di un POF, ma alla progettazione di un vero e proprio piano di ricerca controllabile e documentabile in ogni suo passaggio, un piano che preveda una puntuale valutazione in itinere, attraverso la quale far emergere le situazioni problematiche e dare rilevanza al processo piuttosto che al prodotto.

Per questo l'insegnante non è più semplice esecutore, ma docente che progetta, che si pone domande e conduce ricerca in una dimensione collaborativa; nella professione coesistono due modalità che devono trovare armonizzazione: quella dell'azione, che presume l'essere dentro le situazioni, la decisione, la reazione, l'azione, l'intervento; quella della ricerca, che comporta la capacità a dotarsi di strumenti fisici e mentali per l'osservazione, lo star fuori, il riflettere, l'analizzare, l'osservare e documentare e l'interpretare.

Tutto ciò produce innovazione: si possono trovare elementi nuovi, cambiamenti di percorso e dare indicazioni per il cambiamento delle proposte ministeriali, mentre va ricordato che alcuni atteggiamenti possono ostacolare la ricerca e ancorarsi a modi di fare già sperimentati - applicati però in modo acritico e senza attenzione alla particolarità degli alunni, delle esigenze, dei contesti.

Quali sono i passaggi basilari della ricerca? Essa va innanzitutto "pensata" mettendo in chiaro il punto da cui si parte, identificando la situazione da investigare (non è esercizio vano quello di appuntarsi le domande che di volta in volta emergono), descrivendo la situazione o il problema da investigare (è opportuno identificare anche quegli elementi che emergono con maggiore difficoltà: strategie, motivazioni, atteggiamenti) e scegliendo un'azione intelligente.

Si procede alla elaborazione di un vero e proprio piano (quale focus scelgo? Quanto tempo? Quali strategie? Quali strumenti per monitoraggio e valutazione? Come avviene la condivisione?).

Nella fase della realizzare, i dati vanno accuratamente monitorati da più punti di vista e interpretati e assume rilevanza particolare la documentazione del percorso (cosa metto a fuoco? Cosa voglio scoprire? Quali comportamenti voglio osservare? Quali strumenti sono più adatti? Come userò i dati raccolti?).

La registrazione dei dati implica la scelta dei dispositivi e degli strumenti più idonei non solo al soggetto della ricerca (il singolo alunno /il gruppo, segnali di coinvolgimento, emozioni, comportamenti di alunni e insegnanti, modalità di gestione classe, sussidi, risorse, modalità interattive e ruoli, domande (chi le pone? Di che tipo?), modalità correttive), ma anche al tipo di dati (qualitativi/quantitativi, soggettivi/oggettivi, aperti/chiusi, derivati dall'osservazione/non derivati) al contesto, all'uso che si intende fare del materiale raccolto, ecc. Si possono stilare note su campo o redigere un diario di bordo, fornire un profilo di lezione o registrare i feedback degli alunni, si può procedere con alcune interviste o promuovere la produzione di pensiero ad alta voce, si può scegliere una videoregistrazione o avvalersi di un osservatore esterno.

Il progetto di ricerca va anche sottoposto ad una valutazione che evidenzi se l'ipotesi seguita è chiara, se la si sta realmente mettendo in pratica - o cosa la impedisca -, se è il caso di attuare delle messe a punto.

Una riflessione particolare va alla necessità di condivisione dei dati (M. Scavi: tutto dipende dal punto di vista): una ricerca non sottoposta alla validazione di gruppo ha poca consistenza. Può essere interessante prevedere la presenza di un moderatore che è in grado di focalizzare e rilanciare e sa aiutare a vedere le diverse prospettive. Il facilitatore, infatti, è esperto nella gestione di conflitti, e sa porre domande in cornici di ascolto attivo (sospensione della critica, esitamento di suggerimenti, impedimento di evasioni dal problema reale). La condivisione consente, inoltre, la gestione dell'ansia e delle incertezze, la condivisione di diversi orientamenti, una lettura migliore dei dati e attribuisce coerenza e potere alla professione.

In definitiva, alle competenze metodologico-didattiche, conoscitive, procedurali, personali e metacognitive dell'insegnante dovranno integrarsi quelle osservative, documentative, valutative e riflessive.

FRANCO FRABBONI.

Quali sono le coordinate pedagogiche delle nuove Indicazioni?

Il tema della ricerca si presenta come cartina al tornasole delle basi pedagogiche e della qualità delle nuove *Indicazioni*.

Nei precedenti programmi, infatti, la ricerca era solo nella Premessa, ma non compariva poi nelle discipline.

La ricerca di cui si parla nelle nuove proposte ministeriali non è certamente quella che si spinge alla ricerca di brevetti. È piuttosto un percorso per giungere alla scuola pensata, un modo di procedere che permette di colmare quel divario che a volte può esserci tra la scuola che si vorrebbe e la scuola concreta.

È chiaro come l'attenzione non possa fermarsi solo all'istruzione, ma volgersi anche alle dinamiche relazionali.

Fare ricerca a scuola prevede che siano assicurate alcune condizioni di natura didattica quali la conoscenza degli statuti delle discipline da parte degli insegnanti, il rispetto di quei consigli che ci giungono dalla tradizione della scuola attiva, il ridimensionamento rispetto all'uso indiscriminato degli strumenti tecnologici, l'applicazione delle proposte provenienti dal mastery learning e dal cooperative learning, una maggiore attenzione agli spazi.

Ritroviamo delle Nuove Indicazioni suggestioni provenienti da Don Milani, soprattutto per il rispetto del diritto degli allievi all'attenzione agli stili cognitivi, non solo alle caratteristiche genetiche, ma proprio alle forme di pensiero; altri apporti provengono da Morin e dalle conclusioni tratte a Lisbona riguardo alla necessità di teste ben fatte piuttosto che ben piene.

Senza dubbio le Indicazioni guardano alle concrete richieste sociali ponendo attenzione alle persone vere "qui ed ora", persone che vorremmo curiose, scomode, piene di dubbi, che chiedono all'insegnante - ciascuno a proprio modo - "aiutami a fare da solo" (M. Montessori).

testa piena e teoria della testa ben fatta.

Su piano didattico: il curricolo non è solo un percorso formativo, ma anche un *termometro* didattico, è l'equilibratore che usiamo per non caricare l'attenzione su un aspetto a scapito dell'altro. Il curricolo è l'elemento di equilibrio tra il POF della scuola e la normativa ministeriale, l'elemento che permette di realizzare un insegnamento

- attento alle reali esigenze rilevate,
- che rispetta le indicazioni curriculari ministeriali,
- che si impegna affinché le finalità e i traguardi di apprendimento siano "di tutti" e "per tutti",

- che salvaguarda l'autonomia (e la responsabilità) delle singole istituzioni scolastiche a livello didattico e organizzativo.

Nelle *Indicazioni* si parla di aree disciplinari che diventano veri e propri percorsi multidisciplinari. L'impianto stesso che emerge è quello di un curriculum verticale: i traguardi e gli obiettivi disciplinari sono in progressione e ne deriva una lettura continuativa degli assetti curriculari (dalla scuola dell'infanzia alla scuola media). La stessa struttura interna di una disciplina viene mantenuta nei diversi livelli scolastici: ciò che cambia è la maggiore sicurezza nel possedere i diversi codici delle discipline (s rafforza l'idea che sostiene la nascita degli istituti comprensivi).

SILVANA LOIERO

La nuova proposta ministeriale fa leva non solo sul rispetto dell'autonomia e della libertà nell'insegnamento, ma apre una riflessione sulla responsabilità della scuola e dei singoli insegnanti. Che succede all'insegnante quando entra in classe e chiude la porta? È realizzabile una comunità professionale? Quale passaggio può davvero condurre dal curriculum pensato a quello reale?

Facendo il punto sulla situazione della scuola italiana, emerge, innanzitutto, il desiderio di tornare a parlare di cultura e si denuncia una situazione grave di indigenza finanziaria. Nonostante tutto, va mantenuta attenzione agli elementi importanti, alle pratiche culturali ed è più che mai necessario credere nella scuola!

Le nuove *Indicazioni* rappresentano indubbiamente una importante occasione per recuperare protagonismo nello scenario sociale ripartendo da basi pedagogiche.

In che modo, però, è possibile ridare senso al nostro lavoro?

Sicuramente ci si deve prontamente rimettere in gioco impiegando le energie in un lavoro di riflessione e di costruzione di senso.

Le Indicazioni ministeriali non sono un documento definitivo - e questo è un elemento che può dare fragilità, ma anche forza alla proposta - per cui non va applicato subito e nella sua interezza, ma neanche considerato un semplice "buon proposito" da lasciare su carta. Non si può improvvisare la sua applicazione, né accettarla acriticamente.

Ad esse va attribuito un valore, operazione che deve necessariamente essere preceduta da una analisi puntuale del suo testo: occorre leggerle, smontarle e selezionare le parti che risultano più valide al fine del tentativo di una ricostruzione di senso. Quest'ultima non può aver luogo senza tener conto dei reali bisogni della propria scuola. Il lavoro di analisi e interpretazione va condotto in gruppi, magari anche verticali perché ne può risultare una lettura più completa e corretta.

In ultimo, l'attenzione alla realtà concreta della nostra scuola non deve farci perdere di vista il raggiungimento dei traguardi finali, né condurci ad una esasperazione delle differenze.

Questo lavoro non è esente da difficoltà di vario tipo che vanno dalla difficoltà nel garantire continuità nei diversi ordini o nelle scuole alla fatica nel tessere raccordi tra le discipline e, dunque, tra i singoli insegnanti.

Tuttavia deve esserci uno sforzo volto al superamento di tali difficoltà, soprattutto pensando alla necessità di fornire agli alunni una stabile ottica multidisciplinare quale strumento applicabile anche a contesti di vita non scolastici.

Resta la necessità che in sede ministeriale si dia seguito alla creazione di più intensi legami con le università, per dare orientamento al percorso che le scuole intendono iniziare.

Resta aperto, inoltre, il tema della valutazione. Non è stato chiarito in che modo intenderà procedere l'INVALSI? Saranno prove vicine al quotidiano del bambino? Saranno calibrate sui traguardi (le competenze) o sulle discipline specifiche?