

Sommario

CLICCA SUL TITOLO PER APRIRE L'ARTICOLO

INNOVAZIONE EDUCATIVA

Mensile di discussione e progettazione di nuovi itinerari formativi

Numero 7

Novembre 2006

Direttore

Franco Frabboni

Condirettori

Mauro Cervellati

Luciano Lelli

Gian Carlo Sacchi

Segretaria di redazione

Maria Cristina Gubellini

In redazione

Gian Luigi Betti

Laura Cerrocchi

Laura Gianferrari

Direttore Responsabile

Antonio Crusco

Autorizzazione
del Tribunale di Napoli
n. 28 del 16 marzo 2004
Edizioni Tecnodid
Piazza Carlo III, 42
80137 Napoli
P. IVA 00659430631
Tel. 081.441922
Fax 081.210893

Abbonamento annuo euro 45,00
Costo fascicolo euro 10,00



IRRE E. R.

ISTITUTO REGIONALE DI RICERCA
EDUCATIVA PER L'EMILIA ROMAGNA

Via Ugo Bassi, 7 - 40121 Bologna
Tel. 051/227669 - Fax 051/269221

e-mail: innoedu@irreer.it

Editoriale

La scuola delle riforme

Franco Frabboni 3

Il dibattito

La personalizzazione come apertura al possibile

Anna Maria Bonora 6

Il tempo scuola

Gian Carlo Sacchi 11

Speciale Indicazioni Nazionali

Gli strumenti della progettazione nelle Indicazioni nazionali: congetture per la revisione

Luciano Lelli 16

Verso nuove Indicazioni nazionali per la Lingua italiana

Martin Dodman 23

Curricola di matematica per il 1° ciclo: alcune riflessioni

Rossella Garuti - Aurelia Orlandoni 31

Quali condizioni per il rinnovamento del curriculum di scienze?

Carlo Fiorentini 38

Quali apprendimenti e competenze attraverso la tecnologia?

Maria Famiglietti 49

Dieci riflessioni sulla Riforma e Scienze Motorie

Andrea Ceciliani 57

Indicazioni nazionali

Andrea Porcarelli 65

Voci dall'IRRE

Oltre l'IRRE

Gian Carlo Sacchi 72

La ricerca

L'educazione alla responsabilità e le responsabilità dell'educazione

Davide Morselli - Stefano Passini 79

Professionalità docente

Professione docente. Prospettive per un cambiamento

Fabrizio Foschi 84

Sommario

Un'esperienza di "ascolto" a scuola
Daniela Tiari 89

Osservatorio europeo

Sviluppo urbano sostenibile nella politica regionale europea
Lucia Cucciarelli 96

Promossi in benessere
Alberto Bertocchi - Valentina Vivoli 98

Recensione

ErreessE Gulliver
Laura Longhi 102

La scuola delle riforme

Franco Frabboni

In uno dei nostri ultimi Editoriali di “Innovazione educativa” abbiamo auspicato che potesse riprendere finalmente il mare - dopo cinque lunghi anni di *sourplace* nel porto delle nebbie - il “veliero/scuola” diretto all’*isola* da tempo persa di vista di nome *scuola delle Riforme*. Il “plurale” segnala l’opzione per un continuo e progressivo suo rinnovamento e respinge la logica del “singolare” (la Riforma) che ha costretto la scuola a strappi e a discontinuità ad ogni cambio di compagine governativa. Per potere navigare in bonaccia negli oceani di questo terzo millennio, il “veliero-delle-Riforme” (anche per rendere trasparenti e plausibili le necessarie negoziazioni con il centro/destra sui prossimi provvedimenti legislativi) dovrebbe alzare al vento quattro vele - un Preambolo - per assicurare un percorso sicuro all’*idea di scuola* del Ministro Fioroni. Le vele portano il nome di scuola *democratica, pubblica, colta* e dell’*inclusione*. Se queste vele prenderanno vento, il capitolo/scuola del Programma dell’Unione non cadrà nella trappola dell’abrogazione tout-court della Legge Moratti. Proponendo piuttosto, per il prossimo lustro, un grappolo di Provvedimenti legislativi capaci di rinnovare dalle fondamenta l’inaccettabile “idea” di scuola/morattiana timbrata di aziendalismo, privatismo, incultura ed esclusione.

A partire dai provvedimenti legislativi posti in *pole/position* dal Governo Prodi, noi azzarderemo qualche *passo-in-più*: invitando i nostri lettori ad aggiungerne altri, così da dare finalmente voce ad una scuola militante costretta al bavaglio in quest’ultimo regressivo quinquennio di autoritarismo ministeriale.

Nella *Tavola sinottica* che segue porremo sotto i riflettori dapprima i singoli comparti scolastici (indicando quali sono le linee di cambiamento che ispirano il Programma/scuola del neoministro della Pubblica istruzione), e, successivamente, aggungeremo alcuni nostri “azzardi” innovativi ai quali daremo il titolo di *Un passo in più*.

I. Asilo nido e Scuola dell’infanzia

1. *Una Legge zero-sei*. - A tempi brevi, sono previste risorse cospicue per la creazione di tremila di asili-nido (a partire dal nostro mezzogiorno), che fungeranno da apripista a quel 20% di posto-bimbo/a che l’Unione europea pone a traguardo nel 2010 per tutti i Paesi comunitari. Inoltre, la nuova Legge si impegna a “generalizzare” la scuola dell’infanzia (soltanto il 75% dei bambini tre-sei fruisce di un servizio degno di chiamarsi “scuola”), cancellando nel contempo il mostriciattolo della facoltà data alle famiglie di iscrivere i figli *sei mesi prima* alla scuola primaria.

2. *Il passo in più* dovrebbe prendere il nome di “anticipo” dell’obbligo scolastico nell’ultimo anno della scuola dell’infanzia (quinto anno del bambino/a). La ricerca psicopedagogica documenta come l’eccezionale fertilità dell’intelligenza nella seconda infanzia accredita la teoria dell’apprendimento precoce. Il bambino/a gode oggi di una maturità anticipata, frutto anche di una crescita bio-fisiologica più rapida. *L’obbligo ai cinque anni*, nel tirare in basso il lenzuolo della scuola, avrebbe anche il pregio di porre il suo punto-stop al diciottesimo anno dell’allievo/a: allineando il nostro Paese ai sistemi scolastici più avanzati e qualitativi del vecchio Continente.

II. Scuola primaria

1. La scuola di base va ricostruita nel segno della “continuità” tra il comparto prescolastico e quello della scuola elementare e della scuola media. Il che significa dare più strada agli *Istituti comprensivi*. Il tempo/scuola va aumentato nel segno del tempo prolungato, il solo in grado di rispondere ai problemi dell’inclusione scolastica (difficoltà di apprendimento, disabilità, altre etnie).

2. *Il passo in più* dovrebbe essere triplice.

Il primo passo in più ha nome “generalizzazione” del *Tempo pieno*. La sua cifra pedagogica sta nell’utopia della scolarizzazione di massa, nel diritto di tutti all’entrata e all’uscita (ovviamente, non anzitempo) dai percorsi di conoscenza e di formazione alla cittadinanza di cui è titolare la scuola.

Il secondo passo in più ha nome “soppressione” della figura del *Tutor* (per un lustro ha agito da poliziotto della scuola!) e dell’uso del *Portfolio* (da cestinare nella versione morattiana per essere sostituito da un altro strumento descrittivo delle competenze/abilità in progress dall’allievo/a).

Il terzo passo in più ha nome messa al rogo delle *Indicazioni nazionali per i piani personalizzati* che la Moratti ha arbitrariamente imposto (e l’Autonomia della scuola?) a tutti i comparti di istruzione, a partire dalla scuola primaria. Il loro mediocre profilo cognitivo non va oltre i saperi “mnemonici” (che muoiono all’alba del giorno dopo) e “inattuali” (alludono a un mondo che fu). Sono conoscenze nozionistiche e pappagallesche, valutabili soltanto in una scuola elementare tutta/quiz.

III. Scuola media

1. Oltre a completare la padronanza degli statuti disciplinari (da iniziare con rigore nella scuola elementare), alla scuola secondaria di primo grado spetta il compito di utilizzare strategie didattiche “individualizzate” in grado di rispettare gli stili cognitivi degli allievi nonché i loro dispositivi simbolici e di comprensione logico/formale. Il tutto allo scopo di diventare la capitale dell’*orientamento*. L’obbligo scolastico (re-introdotto) sarà elevato al *sedicesimo anno*, permettendo alla scuola media di non essere più la responsabile della canalizzazione precoce degli alunni prevista dalla discriminatoria Legge/Moratti.

2. *Il passo in più* dovrebbe essere la messa al rogo delle risibili *Indicazioni nazionali* (I Programmi di istruzione) che l’attuale sindaco di Milano ha imposto alla scuola secondaria di primo grado: il loro mediocre profilo cognitivo non permette al discente nessun dubbio, nessuna libera interpretazione, nessun consumo critico. Come i surgelati alimentari, sono conoscenze impacchettate: soltanto da riscaldare e da dare in pasto alla mensa dell’istruzione scolastica. E’ una pseudocultura esogena, di immediato uso sociale, preferibilmente in pillole, sottoforma di pasticche cognitive avvolte in una caricaturale inconfutabilità.

IV. Scuola secondaria

1. Questa, dovrebbe debuttare con l’ atteso biennio unitario “integrato”(orientativo?) disseminato di molteplici itinerari di apprendimento e di formazione. Il tutto allo scopo di facilitare la scelta del succes-

sivo percorso triennale denominato *obbligo formativo*: da assolvere sia nel sistema dell'istruzione, sia nella formazione professionale e nell'apprendistato (con forme di alternanza scuola-lavoro). La formazione professionale dovrebbe essere ridisegnato come un sistema distinto da quello dell'istruzione, pur attivando con questa molteplici relazioni curriculari e progetti formativi integrati. L'articolazione dei licei dovrebbe osservare un modello unitario e una chiara distinzione tra licei generalisti e licei tecnici (questi ultimi in modelli *Campus* con la Formazione professionale).

Misure straordinarie dovranno essere prese per ridurre significativamente la dispersione scolastica. Questo perché occorre uscire al più presto delle posizioni di coda in Europa: dal momento che accusiamo una cifra patologica di dispersione (il 35%) contro il fisiologico 10% dell'Inghilterra, Germania, Francia, Spagna.

Le commissioni di esame (maturità) dovrebbero essere (saranno) a prevalente composizione esterna.

2. *Il passo in più* potrebbe prendere l'immagine di un duplice falò.

Il *primo falò* va acceso per incenerire per sempre le prove Invalsi. Sono "ignoranti", perché lontane anni luce dalle strumentazioni più avanzate della scienza della valutazione (docimologia).

Il *secondo falò* ha il compito di mettere al rogo le ideologiche *Indicazioni nazionali* (I Programmi di istruzione) che la Legge/Moratti ha imposto alla scuola secondaria: le sue conoscenze sono dei veri e propri *Ogm* - Organismi (cognitivi) geneticamente modificati - dal momento che i suoi canonici "saperi" sono sfigurati da squallidi tagli/diacronici. Sono soppressi interi periodi storici, straordinarie scoperte scientifiche, figure di filosofi-artisti-scienziati titolari di grandi rivoluzioni culturali. Età storiche, artisti e intellettuali incriminati quali *cattivi-maestri*: espulsi dai Programmi/Moratti con il tragico risultato di mettere in cassa-integrazione le forme superiori della conoscenza.

La personalizzazione come apertura al possibile

Anna Maria Bonora

Normalmente, il processo di cambiamento è graduale...Se abbiamo in noi uno spazio sufficiente per la maturazione, un'apertura sufficiente al possibile, queste mutazioni dell'ascolto, della visione, della cognizione, queste nuove aggiunte al ricordo e alle aspirazioni, si tradurranno in azione...

L'esposizione sin dalla prima infanzia a questi ordinamenti di eccellenza, il desiderio di condividere con altri la responsabilità e la trasmissione attraverso il tempo senza le quali il classico diventa muto, hanno fatto di me esattamente quello che desiderava mio padre: un insegnante.

G. Steiner *Errata* p.33

Come piccolo sfondo

Intorno alla metà degli anni 90 in Italia si è cominciato ad associare i concetti di flessibilità scolastica e di personalizzazione. Risalgono a quegli anni infatti i primi tentativi nella scuola italiana di differenziare il curriculum individuale a seconda degli interessi e delle inclinazioni personali. Per personalizzazione del curriculum scolastico s'intende significare che esiste per ogni alunno la possibilità di esprimere le proprie propensioni e, quindi coltivare i propri interessi dentro e fuori la scuola.

È noto come la legge sull'autonomia scolastica abbia sancito, infatti, la possibilità da parte di ogni scuola di definire ed illustrare nel Piano dell'offerta formativa gli strumenti di flessibilità interna ed esterna destinati a promuovere il pieno sviluppo della personalità degli alunni e a valorizzarne le potenzialità.

Le scuole, tuttavia, non sempre hanno mostrato sensibilità su questo punto; spesso hanno affrontato il problema in modo molto superficiale e pensato, quindi, piuttosto di accumulare ed affastellare esperienze conoscitive e culturali di ogni tipo che di riuscire a dare una nuova lettura a quelle insofferenze, disagi, carenze espresse dai propri allievi e di intraprendere percorsi seri e reali per l'acquisizioni di reali e vere competenze nei vari campi del sapere e, soprattutto.

Inoltre, per chi sta nella scuola e da tanti anni sa quanto siano radicate e difficili da smuovere certe forme di pensiero tese a sostenere sempre e comunque un livellamento falsamente egualitario.

Ci pare perciò non inopportuno richiamare alcune riflessioni sul problema della personalizzazione.

Un savio ossimoro: l'uguaglianza della diversità e nella diversità

Alcuni anni fa acutamente annotava, in un suo bel libro¹, il prof. Carlo Flamigni quanto sia difficile addentrarsi nel dibattito sull'identità personale se prima non si sia a lungo riflettuto sul significato della nozione di persona. Da questa comprensione, infatti, dipende "sia la possibilità di formulare un parametro etico che ci serve per orientare le nostre scelte, sia la capacità di intuire le ricadute che queste scelte possono avere nel significato che noi abbiamo preliminarmente attribuito alla persona".

A livello di dibattito culturale e di studi pedagogici su tale problema a noi preme sottolineare che, come il Visalberghi ha ammesso con molta pacatezza in un suo famoso saggio², a cominciare dagli anni

¹ C. Flamigni *Figli dell'acqua, figli del fuoco*, Ed. Pendragon, Bologna, 1996

² A. Visalberghi *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano 1986

Ottanta c'è stata una ripresa pressoché virulenta del dibattito eredità – ambiente, fortemente legata ai problemi di “politica educativa”.

Ben sapendo che, come lo stesso Visalberghi ha sottolineato nel saggio in precedenza ricordato, il problema del rapporto tra fattori ambientali e fattori ereditari nella formazione umana è “antico quanto l'uomo stesso” e sottolineando che qui non si vogliono assolutamente ripercorrere le varie posizioni teoriche che si sono succedute nel tempo dall'innatismo di Platone alle tesi radicalmente ambientaliste di Helvetius dalla riaffermazione su nuove basi dell'ereditarismo di Francis Galton, all'attualità, nei confronti del problema dell'eguaglianza, dell'approccio multidimensionale di David Hawkins³, ci piace tuttavia accennare ad alcune posizioni importanti riguardanti i temi dell'intelligenza⁴ e delle predisposizioni per i dibattiti culturali innescati e le ricadute sulla scuola.

Nel 1950 Guilfort parlò di 120 forme diverse di intelligenza sottolineando come, pur avendole tutte, ciascun uomo le abbia con gradazioni diverse; infatti c'è chi ha una spiccata intelligenza musicale e chi si muove nello spazio con spiccata abilità, c'è chi ha un'intelligenza matematica geniale e, però, ha una scarsa intelligenza interpersonale. La variabilità dell'intelligenza umana sarebbe enorme e dinamica, variabile nel tempo e nei contesti.

E all'inizio degli anni '80 un altro studioso, Howard Gardner⁵, sottolineò la pluridimensionalità dell'intelligenza umana, mettendo in evidenza l'esistenza di diverse *formae mentis*: dall'intelligenza logico matematica a quella linguistica, da quella musicale alla spaziale, corporeo – cinestesica, intrapersonale ed interpersonale.

Infine ci piace ricordare la memorabile riflessione di James Hillmann⁶ che ha proposto una nuova lettura del problema delle predisposizioni naturali come vero strumento di perequazione sociale e individuale, scegliendo la via inusuale ma efficacissima di produrre come esempi i destini di personaggi illustri, indagando in particolare sul tema della rivelazione e coltivazione delle loro predisposizioni, sui rapporti con la scuola e la famiglia.

Dal disagio all'agio: essere percepiti e valorizzati

Molto comuni sono i fallimenti scolastici: ma è il bambino che fallisce, o è la scuola?

In entrambi i casi, lo scarto tra l'innata abilità intuitiva del bambino e l'istruzione formalizzata della scuola diventa sempre maggiore.

J. Hillman, op. cit., p.136

Oggi nella scuola, a cominciare da quella dell'infanzia e primaria si assiste ad un progressivo aumento di casi di disagio; c'è stata una moltiplicazione di figure esperte: docenti di sostegno, educatori, psicologi, neuropsichiatri, psicopedagogisti per cercare di far fronte a questo fenomeno⁷. In particolare c'è stato e c'è un ricorso sempre più massiccio alla certificazione di disabilità; infatti, come fa notare lo stesso Hillman, ci sono sempre più bambini appartenenti a “tutte le classi sociali, che sono in trattamento per deficit dell'attenzione, iperattività, obesità, resistenza all'autorità, bulimia, depressione..”⁸.

³ David Hawkins in *Imparare a vedere. Saggi sull'apprendimento e sulla natura umana*, Torino, Loescher, 1979 afferma che ogni forma di intelligenza nativa richiede per uno sviluppo ottimale stimolazioni ambientali diversificate ed una vera pedagogia mai livellante ed omogeneizzante, ma compensatrice di carenze e nutrice di talenti in modo cumulativo

⁴ P. M. Churchland *Il motore della ragione, la sede dell'anima* Milano, Il Saggiatore, 1998

⁵ H. Gardner, *Formae mentis, Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Milano, Feltrinelli, 1987

⁶ James Hillman *Il codice dell'anima*, Milano, Adelphi, 1996

⁷ cfr. G. F. Minguzzi *Il divano e la panca* Franco Angeli, Milano, 1986

⁸ cfr. J. Hillman, op. cit., p.112

Inoltre il rifiuto della scuola appare un fenomeno internazionale “che non dipende dall’essere la scuola pubblica o privata, laica o confessionale né dal tipo di pedagogia applicato nelle varie scuole”.⁹

E sul disagio qui, per invitare genitori e docenti a riflettere, ci si vorrebbe soffermare con esempi di tutti i giorni e con altri forniti dalle biografie intellettuali di uomini celebri, un tipo di letteratura ora tornata prepotentemente alla ribalta.

Chi sta a scuola sa dei profondi disagi che rivelano gli alunni e le alunne durante la loro permanenza e nei loro percorsi di apprendimento, proprio così come le hanno rivelati uomini e donne che hanno raggiunto nei vari campi della conoscenza grandi mete. Ci piace ricordare alcuni percorsi un po’ alla rinfusa; le biografie cognitive appaiono estremamente interessanti a chi come noi “né cantori di innatismo assoluto né cantori dell’ambientalismo più inflessibile” cerca mezzi euristici per riflettere sulla complessità del problema.

Alcuni esempi di vita scolastica drammaticamente quotidiana: il bambino iperattivo, certificato fin dalla più tenera infanzia, che, in seconda, esplose in momenti di assoluta violenza nei confronti di insegnanti e compagni, ma poi si calma e diventa un altro quando può esprimersi attraverso la musica; oppure il bambino in quinta elementare che lancia i banchi contro tutti, sputa e offende ma quando disegna trova una nuova dimensione di sé, si concentra e si appassiona. Oppure nella scuola media il bambino violento, irrequieto che tutto distrugge, che picchia i compagni e gli insegnanti ma che si calma e si applica con devozione a tutte le attività che hanno a che fare con le piante e la terra. Si potrebbero produrre a profusione testimonianze siffatte raccolte nelle nostre scuole cittadine, dei paesi rurali e montani.

E ora, alla maniera di Hillman, - si noti come ci sia attualmente un nuovo vigore di studi al proposito- esempi di disagi “famosi” nella scuola e in famiglia.

Ascanio Condivi, allievo di Michelangelo ed autore di una biografia dedicata al suo maestro, intitolata *Vita di Michelangelo Buonarroti*, racconta come a tredici anni Michelangelo avesse deciso di andare a bottega da Domenico Ghirlandaio interrompendo gli studi, come questa decisione fosse irrevocabile e come il padre e il fratello “imperiti dell’eccellenza e nobiltà dell’arte” lo picchiassero perché “parea vergogna ch’ella fosse in lor casa”. E annota che, quando Lorenzo il Magnifico lo volle vicino a sé perché imparasse l’arte dello scolpire, il padre dichiarasse arrabbiatissimo “che non patirebbe mai ch’el figliolo fosse scalpellino”.

Nel romanzo autobiografico *Cosima* Grazia Deledda ricorda la genesi della sua vocazione di scrittrice; parla della scrittura come costretta da una forza sotterranea e come ciò che più la interessasse quando era scolaretta non fosse assolutamente la scuola, ma “la libreria del Signor Carlino, dove si vendono i quaderni, l’inchiostro, i pennini; tutte quelle cose magiche, insomma, con le quali si può tradurre in segni le parole e più che la parola il pensiero dell’uomo”.

Gabriele D’annunzio¹⁰ oltremodo versatile nelle lingue ha parlato in molte prose memoriali dell’insorgenza della sua vocazione all’arte, del suo sfrenato desiderio di sapere e delle sue insofferenze scolastiche per colpa di insoffribili insegnanti; d’altronde un suo insegnante aveva percepito le straordinarie abilità linguistiche dell’allievo quattordicenne, che sapeva scrivere perfettamente in sei lingue, greco, latino, italiano, inglese, francese e spagnolo e notato la sua versatilità anche nel disegno e nella musica.

Tratte dal bel libro di Dacia Maraini di Dacia Maraini *E tu chi eri?*¹¹, costituito da interviste a uomini e donne famosi sulla loro infanzia, sulla scuola e, in generale, sulla loro formazione, riportiamo alcune testimonianze:

⁹ idem.

¹⁰ cfr. la documentatissima biografia di Anna Maria Andreoli *Il vivere inimitabile*, Milano Garzanti 2004

¹¹ Dacia Maraini *E tu chi eri? Interviste sull’infanzia* Rizzoli, Milano 1998

Eugenio Montale:...Studiavo come esterno in un collegio di barnabiti. Per quattro, cinque anni. Poi li ho lasciati. Ho lasciato anche gli studi. Mia sorella ha fatto l'università fino alla laurea...era l'unica di noi che mostrasse di avere tendenze letterarie. Nessuno si era accorto che invece ne avevo anch'io...mi è venuto spontaneo scrivere poesie.

Goffredo Parise ...La scuola non mi è mai piaciuta. Lo studio nemmeno. Studiavo. Ma mi perdevo per strada. Non ricordavo niente. Le cose astratte mi annoiavano. A me interessavano le cose reali, quelle che si possono toccare con le mani. Anche i sogni che facevo volevo trasformarli in realtà.

Natalia Ginzburg ...Fino alle medie non sono mai andata a scuola. Mio padre aveva l'idea che a scuola si prendono le malattie. Mi faceva venire delle maestre in casa. Sono andata a scuola per la prima volta a dodici anni...sono cominciate le mie malinconie...studiavo male. L'aritmetica per esempio non la capivo per niente. Ero brava in italiano...la cosa che mi faceva soffrire di più nella scuola era la noia. Mi ricordo una noia mortale.

E ancora testimonianze dirette tratte dai loro stessi libri:

Hermann Hesse...*La scuola è l'unico problema culturale moderno che io prendo sul serio, e per cui, in qualche modo mi riscaldo. A me la scuola ha procurato gran danno, e conosco poche tra le personalità più significative a cui non sia capitato lo stesso. Io vi ho imparato solo il latino e la menzogna.*¹²

Thomas Bernhard...*bisognava anche imparare a scrivere e far di conto. Fin dall'inizio trovai tutto molto noioso...le uniche materie che mi interessavano erano il disegno e la geografia.*¹³

L'elencazione potrebbe continuare ancora a lungo; a chi fosse interessato ad un approfondimento sui disagi scolastici famosi si consiglia la lettura del *Codice dell'anima* di Hillmann.

Infine un breve cenno all'importanza di riflettere sul fatto che le occasioni di apprendimento sono molteplici, anche fuori della scuola e questa consapevolezza deve indurre la scuola, per una vera personalizzazione, a tesaurizzare e a tenere in considerazione le varie esperienze conoscitive dell'allievo. Come ultimo esempio ricordiamo Gorge Steiner, il grande filosofo del pensiero, che, nella sua bellissima autobiografia intellettuale *Errata*, ci narra di come, a sei anni, davanti ad un libro di araldica, regalatogli da uno zio per tacitargli le irrequietezze e la noia di pomeriggi di pioggia, avesse cominciato ad interessarsi al mistero dell'uomo, all'irripetibilità di ogni essere agli innumerevoli sistemi di discorso specificamente adattati

Essere complici di possibilità trascendenti

Attraverso questa brevissima elencazione di disagi famosi si è cercato di rimarcare l'importanza dell'osservazione e valorizzazione delle predisposizioni; ciò comporta sicuramente nuovi ed importanti compiti di sviluppo per la nostra scuola, innanzitutto la dismissione e l'allontanamento di una mentalità purtroppo ancora molto radicata sia nei docenti che nei genitori, che "vedono" più ciò che è carente o è negato rispetto a ciò che ognuno ha già ed è potenzialmente predisposto ad acquisire ed approfondire.

Nella scuola avere spazi fisici e attrezzati convenientemente (un laboratorio di musica, di artistica...) è importante; anche avere insegnanti specialisti per dare competenze nei vari campi del sapere è importante, ma è ancora più importante acquisire questa sensibilità a comprendere ed incoraggiare le predisposizioni così, è probabile, che quei bambini "disfunzionali dal potere esplosivo" possano essere visti in altro modo e si possa "forse leggere in altro modo i dati dei disturbi dell'apprendimento e i casi di difficoltà scolastiche"¹⁴.

¹² Hermann Hesse, *Lecture da un minuto*, B.U.R., Milano 1995

¹³ Thomas Bernhard *Un bambino*, Adelphi, Milano, 1994, p.82

¹⁴ J. Hillmann op. cit., 113

In fondo, come è stato di recente sottolineato, anche nelle pagine di Don Milani il più profondo e vero insegnamento che si può cogliere è quello di guardare alle cose nascoste, di andare oltre la banalità dell'evidenza.

Se dunque il bambino incontra sia a livello familiare che scolastico questo tipo di sensibilità, questa possibilità di essere percepito non solamente come “stupido” o “intelligente”, questo fatto potrà sembrargli come un miracolo indimenticabile.

Forse questa è la strada per uscire dalla situazione di irriverenza in cui si trova ad operare la scuola e dare concretezza al quella mirabile riflessione di G. Steiner, che riportiamo a conclusione del nostro breve intervento: “Anche a un livello modesto, come quello di maestro di scuola, insegnare, e insegnare bene, significa essere complici di possibilità trascendenti. Una volta risvegliato, quel bambino esasperante nell'ultima fila potrà scrivere pagine o concepire teoremi che terranno impegnati per secoli. Una società, come quella basata sul profitto sfrenato, che non fa onore ai propri insegnanti è difettosa”¹⁵.

¹⁵ G. Steiner *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano, 2004

Il tempo scuola

Gian Carlo Sacchi

Il tempo scuola è un problema che è sempre stato affrontato dall'esterno, cioè dalle condizioni sociali e dalle visioni ideali che hanno coinvolto i processi formativi.

È ovvio che si tratti di un'esigenza dei territori soprattutto industrializzati che hanno un elevato tasso di occupazione di entrambi i genitori, ma c'è anche chi sostiene che lo Stato non può occupare tutto il tempo educativo sottraendolo alle famiglie. I tempi molto dilatati di custodia esercitati dalle scuole non statali vengono prescelti dai bisogni reali delle stesse famiglie ma non vi è traccia di loro nei dibattiti ideologici. Insomma, dopo tante discussioni, la domanda di tempo pieno, soprattutto nelle scuole elementari, è però in costante aumento.

Con la legge Moratti sembrava volersi superare una visione totalizzante dei processi formativi attraverso il tempo scuola introducendo una maggiore possibilità di scelta da parte delle famiglie, che di fatto si è conclusa con un'opzione massiccia verso il tradizionale tempo pieno.

Allora è il caso di abbandonare ogni retorica anti o pro il tempo pieno e di concentrarsi sugli interrogativi di fondo di questa formula: pieno perché e "pieno di che". In buona sostanza, una strategia del tempo scuola non può prescindere né dalle esigenze del contesto, né dalle caratteristiche dell'offerta formativa.

Alla prima domanda si risponde da un lato facendo coincidere il tempo con il modello e, dall'altro, con un curriculum minimo per tutti da implementare progressivamente a scelta delle famiglie. Di qui nasce la seconda risposta che riguarda la flessibilità didattica - organizzativa e l'autonomia progettuale dei docenti.

Un'altra questione è legata al numero delle figure professionali presenti: dagli insegnanti così detti di classe, a quelli specialisti, anche al di fuori della scuola, a funzioni di sostegno, di tutoraggio, di coordinamento, di assistenza, ecc. Insomma si deve individuare un organico di istituto ed introdurre un'organizzazione flessibile del lavoro.

Nella continuità tra i segmenti del primo ciclo poi c'è da tenere sotto controllo la notevole variabilità di scelta tra i tempi scuola della scuola primaria quelli della secondaria di primo grado: è una questione legata all'età del soggetto ed alle sue diverse scelte, alla diversificazione delle attività extrascolastiche, all'insoddisfazione dell'esperienza svolta nel segmento precedente o nell'offerta attuale. Se è pensabile che ad un aumento del tempo corrisponda un incremento della proposta formativa, è da escludere che per fare ciò a questa non debba corrispondere un'innovazione sul piano didattico, che dia più spazio alle relazioni, ad un apprendimento attraverso i laboratori, ai rapporti con il territorio.

Se abbandoniamo l'idea di tempo scuola come contenimento e ci concentriamo sulla qualità del tempo allora il problema della scelta è da vedere nell'ottica dell'equilibrio tra l'unità di impostazione e la "soddisfazione del cliente". La scelta dei diversi tempi scuola è sempre stata possibile, ma si limitava al pacchetto orario, mentre con la proposta Moratti, anche se non attuata interamente, per ragioni di gestione dell'attuale organico, si voleva entrare in un negoziato più profondo, cioè a scegliere fra tempi e contenuti.

L'opzione, nel passato, riguardava modelli già predisposti, massimi, con la garanzia del servizio pubblico, all'interno dei quali erano possibili percorsi individualizzati; ora si propone un pacchetto generale minimo con un'idea di personalizzazione che viene decisa dall'esterno, a domanda individuale e tende a differenziare i percorsi all'interno della stessa scuola.

Il curriculum non può essere ostaggio di una visione totalizzante o minimalista; è l'autonomia del progetto educativo su quel determinato territorio, seppure all'interno degli obiettivi generali e degli standard nazionali, che definisce le modalità organizzative, compreso il tempo, è la flessibilità l'elemento che consente la diversificazione dell'offerta.

Non si può infatti generalizzare a livello amministrativo un tempo scuola che risponde a determinate esigenze che non sono sentite in altri contesti; il tempo è una variabile del modello pedagogico – didattico e deve essere lasciato alle intese territoriali, pur potendo contare su garanzie e risorse istituzionali di carattere nazionale.

Tempo scuola e sperimentazione

Le sperimentazioni nate attorno al tempo scuola hanno, come si è detto, una spinta esterna, proveniente dal mondo sindacale e degli enti locali, soprattutto riferita all'occupazione femminile; si concretizzano didatticamente nella collaborazione tra i docenti delle scuole elementari statali e quelli assunti dai comuni operanti presso le scuole stesse per l'attivazione dei doposcuola. Nascono da qui modalità innovative che si diffondono fino a sollecitare il potere politico a farne oggetto di revisione istituzionale (attività integrative e avvio al tempo pieno: L. 820/1971). Nella scuola media l'aumento del tempo scuola è dovuto alla necessità di superare una didattica frontale, avviare la pratica dei laboratori ed i rapporti con il territorio. Nel 1982 il ministero cercò di armonizzare i diversi modelli che nel frattempo si erano diffusi un po' su tutto il territorio nazionale e con un decreto fissò le regole per la gestione del "tempo prolungato".

La formula più onnicomprensiva del tempo pieno consentì a quel modello di adeguarsi progressivamente recependo i cambiamenti e modulandosi sulla domanda sociale, mentre quello della scuola media ebbe un impatto molto duro sull'utenza e molto meno successo; una formula rigida, tutta centrata sulle materie scolastiche presenti nel curriculum nazionale, che non arrivò mai, come invece era solito nelle elementari, alle quaranta ore settimanali, pur avendo, almeno nei primi tempi, una certa disponibilità di organico. Ci si aspettava un'innovazione metodologico – didattica, una maggiore attenzione agli apprendimenti (recupero – sviluppo), all'integrazione dei linguaggi formativi (il richiamo dei nuovi programmi della scuola media delle discipline come educazione è rimasto largamente inascoltato). Se di materie si doveva parlare se ne volevano delle nuove: il tempo prolungato fu infatti la grande occasione per introdurre lo studio della lingua inglese, ragione vera della scelta, che una volta raggiunta faceva recedere da quella del più tempo. Quindi non un qualsiasi tempo lungo, ma uno che fosse funzionale ad opzioni sociali.

L'introduzione del tempo prolungato nella scuola media fu motivata dall'obiettivo della "piena educazione", ed è innegabile il tentativo di farlo apparire più in una dimensione pedagogica rispetto a quello della scuola elementare al quale poteva essere attribuito un carattere più sociologico, ma non è stato accettato fino in fondo nella sua strutturazione ministeriale, anche perchè sul piano didattico in molte esperienze continuava ad essere evidente che il curriculum era legato al così detto tempo normale, mentre le aggiunte erano perlopiù destinate a situazioni di recupero o ad esigenze di custodia. Anzi, le logiche di tipo disciplinarista consigliavano il tempo prolungato nella scuola media, da parte di molti docenti delle elementari, ai ragazzi con più problemi, che potevano vedere nel tempo lungo una maggiore possibilità di recupero, facendo sì percepire una scuola media collocata tra due diversi livelli qualitativi.

Qualche idea interessante emergeva da quelle situazioni di scuole isolate, di montagna, dove l'incremento del tempo scuola aumentava la socializzazione e la qualificazione dell'offerta locale.

Al tempo prolungato standard si affiancò ben presto, sotto forma sperimentale, un tempo detto "flessibile potenziato", che voleva aumentare l'orario di alcune discipline o ampliare strategie metodologiche, ma

molto legate alla domanda sociale, tendendo quindi ad una differenziazione di modelli nella stessa scuola: furono queste le scuole nelle quali venne realizzato per la prima volta “l’organico funzionale di istituto”. In tal modo il principio della scelta si concretizzò anche dal punto di vista organizzativo avendo per ogni modello un personale quanto- qualitativamente adeguato.

Nella logica dell’organico funzionale nelle scuole superiori iniziò una sperimentazione, così detta dell’autonomia, in cui era possibile da parte degli alunni scegliere alcune materie ed in quella elementare e materna fu introdotto come insegnamento “specialistico” la lingua inglese.

La riforma Moratti fece esplodere anziché risolvere il problema del difficile intreccio tra coerenza pedagogico – didattica della proposta, scelta dell’utenza e risorse necessarie per realizzarla.

Il nuovo governo tutto questo se lo trova ancora di fronte quando si parla di autonomia e di flessibilità: quali sono i punti in comune per l’intero sistema, come viene interpretata la domanda sociale, chi gestisce le risorse umane e finanziarie? Ed un altro versante del conflitto riguarda ciò che viene richiesto dalle famiglie, ciò di cui la scuola pensa abbia bisogno l’alunno e ciò che lui desidera veramente: il tempo scuola, pedagogicamente, era nato sull’idea di individualizzazione e, di conseguenza, sulla possibilità di modificare la struttura scolastica.

L’allungamento del tempo scuola, nella secondaria, tendeva ad aumentare la quantità dell’offerta, ma, soprattutto, come si è detto, la flessibilità: si pensava al 20% di compresenza nella scuola media, all’area di progetto nelle superiori, per l’introduzione di metodologie più legate alla ricerca ed alla costruzione, più che trasmissione, della conoscenza e ad un’organizzazione che favorisse l’attiva partecipazione degli allievi al lavoro didattico e consentisse a ciascuno di prendervi parte con le proprie caratteristiche si da valorizzare le individualità in vista di un risultato comune.

È ovvio che puntando sull’organico funzionale era possibile non solo ottimizzare l’attività di classe, ma anche realizzare tutte quelle azioni “di sistema” che sono necessarie non solo per gestire una struttura complessa, ma anche per pensare all’innovazione, ai rapporti con il territorio, ed al sostegno alla professione docente.

Tempo scuola e curriculum

Il tempo lungo non solo ha favorito la continuità verticale del processo formativo, ma anche quella orizzontale. È stato possibile integrare il curriculum scolastico con esperienze di apprendimento legate al territorio. È il “fare scuola fuori dalla scuola” l’elemento integratore, il momento in cui la scuola elabora una propria proposta formativa per la crescita della comunità locale, dove la partecipazione delle famiglie innanzitutto, ma la corresponsabilizzazione della comunità stessa non riduce la scuola ad un supermarket e nello stesso tempo si sviluppa un curriculum di territorio.

La scuola si trasforma così in un laboratorio, ma tutto il territorio diventa un “alfabetiere culturale” dove i ragazzi affrontano i loro “compiti di sviluppo” tra scoperte conoscitive e scelte responsabili.

Il tempo scuola, in sede locale, è anche il referente per incrementare la coesione sociale, in quanto, a volte, o non esistono altre forme di aggregazione in grado di garantire una certa sistematicità o sono in arrivo utenze nuove che hanno bisogno di strumenti, linguaggi, relazioni sociali.

Rispetto ai risultati scolastici, lo si vede soprattutto nella scuola media, non vi è dubbio che il maggior tempo “distende” gli apprendimenti ed il minor tasso di bocciature che si è registrato in questi anni nel tempo prolungato è a testimoniare di una positiva azione didattica (la scuola sostiene la motivazione e organizza il recupero delle abilità di base), anche tenendo conto che spesso queste classi hanno standard in ingresso più bassi della altre.

All'ombra di questi modelli si è sperimentata un'altra innovazione, che è stata poi istituzionalizzata come prerogativa dell'intero sistema: la compresenza, modalità di sostegno agli apprendimenti, che invocava anche il lavoro per gruppi e le così dette classi aperte, ma anche occasione per aprire all'interdisciplinarietà, all'introduzione simultanea di punti di vista diversi ad illuminare la realtà.

Tuttavia, soprattutto dove è più accentuata la visione disciplinare, si fa fatica a pensare ad una riprogettazione complessiva dell'intero curriculum, meglio parlare ancora di "attività integrative" che per lo più sono tese ad inserire nuove conoscenze con metodologie di tipo trasmissivo – consegnative. Piuttosto indietro nelle indagini è l'obiettivo di far acquisire agli allievi un metodo di lavoro, spendibile in altre attività.

Il contesto privilegiato dell'attività integrativa è quello di farla avvertire come meno scolastica, più libera e vicina agli interessi degli alunni e alla loro realtà¹. L'acquisizione, come si è detto, di un metodo di lavoro attraverso vie alternative non è percepita come un'azione delle attività integrate, quanto una modalità di recupero, da demandare a momenti di studio assistito.

"Dall'analisi complessiva dei dati [...] sembra che si possa rilevare ancora una diffusa mancanza di cultura delle attività integrative nella scuola piuttosto che un'assenza di interesse o una mancanza di disponibilità dei docenti"². Uno dei problemi maggiori, rileva Ennio Draghicchio nella sua esperienza pionieristica di Spilamberto, è stato quello del maestro del mattino (più importante) e di quello del pomeriggio. Ci sono voluti mesi di seminari di decondizionamento e il lento mescolarsi delle attività per ottenere qualche risultato³.

Gli insegnanti hanno una visione scuolacentrica; infatti i migliori risultati vengono attribuiti al rapporto con gli alunni, mentre quello con il territorio ad esempio è abbastanza in fondo alla classifica.

Anche l'autonomia delle scuole sembra più un problema da presidi che da docenti, salvo poi che questi ultimi rivendicano l'autonomia progettuale; tutto questo comporta una riorganizzazione culturale prima di tutto in una prospettiva di "sistema delle autonomie".

Conclusione

Dall'esperienza maturata si evince che l'allungamento del tempo – scuola sia nocivo là dove il livello formativo e didattico è basso; la mancanza di motivazione può infatti esasperare il ragazzo costretto a passare tante ore della giornata a scuola, fino ad arrivare a forme di gran rifiuto. Certi allarmi a volte di notano, per l'appunto, nel passaggio tra scuola primaria e secondaria di primo grado. Quando va bene, nella scelta dei genitori circa l'opzione a tempo lungo in quest'ultimo grado di scuola, le indagini pongono la continuità con il tempo pieno della scuola elementare nella parte medio bassa della classifica, preferendo convincersi di persona del valore educativo della proposta.

Le famiglie, infatti, investono molto sulla formazione, ma non sulla scuola.

Se poi si aggiunge che la scelta del tempo lungo spesso è condizionata in senso negativo dallo status culturale della famiglia, e questo la scuola lo deve accettare come libera richiesta appunto, correndo anche il rischio di formare classi ghetto, rispetto alla tradizione delle classi eterogenee costituite con il preciso scopo di ridurre le distanze e quindi lo svantaggio, allora si ripropone il dissidio tra modelli diversi nella stessa scuola, tra scuole, ognuna delle quali con una propria modalità oraria, un orario base uguale per tutti con opzioni integrative, o un quadro ampio ma caratterizzato da un forte flessibilità

¹ IRSSAE Lombardia: *Tempo prolungato, situazioni e prospettive*; in Quaderni n. 17/1987, pag. 121

² AAVV: *Il tempo prolungato nella scuola media. Indagine nazionale sui modelli organizzativi e le modalità di innovazione*, Firenze, Le Monnier, 1990, pag. 119

³ Draghicchio E.: *Una scuola per la comunità*. Spilamberto; in Cerini G. (a cura di): *Idee di tempo idee di scuola*; Tecnodid, 2005, pag. 161

interna, salvo poi scoprire che in termini di risultati di apprendimento il tempo non è una variabile determinante.

Bisogna tenere il livello alto anche in condizioni difficili, perché abbassare l'autostima degli allievi è sentito da questi come un abbandono.

È la ricerca pedagogica che si va frattanto liberando da logiche di schieramento, a proposito del tempo scolastico, per coglierne il nesso con la quantità, la qualità, le relazioni, i risultati di un lavoro educativo. Una maggiore conoscenza dei fatti e dei problemi dovrebbe rendere più sicura l'attitudine a pattuire un servizio migliore.

Le ricerche mettono in evidenza che gli insegnanti approvano il tempo lungo soprattutto per la maggiore possibilità di seguire gli alunni nei processi di apprendimento, in particolar modo per quanto riguarda il superamento della rigidità dell'organizzazione curricolare: un abbassamento del rapporto alunni – insegnanti, il minor numero di classi, le compresenze, il lavoro per piccoli gruppi, ecc., pongono le premesse per un miglioramento dei climi relazionali. Esattamente il contrario di quanto prevedono le leggi finanziarie. È un punto che andrà chiarito a livello istituzionale, anche per migliorare i risultati e l'immagine sociale della scuola.

Il tempo della scuola è sempre stato vissuto contro al tempo extrascolastico e il senso unitario della crescita e della formazione si è andato sempre più frazionando in segmenti temporali connotati ognuno da un proprio valore, che diverge dall'altro: che cosa significhi questa frammentazione nel tempo e quindi nella vita dei bambini e dei giovani, nel loro cercare una propria identità, è un problema di cui la scuola non può non occuparsi. Essa però non è un luogo in cui si impara a percepire e governare il tempo, in quanto il tempo scolastico è sempre modellato dalle esigenze strumentali degli adulti, mentre è di fatto un contenuto dell'istruzione e della relazione educativa.

L'ozio, il ciondolare, l'aspettare, l'hanging out, cioè letteralmente il dondolarsi come i panni stesi ad asciugare, sono gli indispensabili "frattempi" che i ragazzi mettono fra sé e le aspettative adulte.

Ogni acquisizione e ogni vera conquista hanno bisogno del loro tempo e ogni soggetto possiede tempi diversi di maturazione, così che il processo educativo è tale quando rispetta la differenziazione dei ritmi e dei percorsi di apprendimento, da tempo alla sedimentazione, alla riflessione, alla elaborazione, insomma esalta più la lentezza che la rapidità⁴.

In definitiva ci sono elementi di convergenza tra il tempo scuola e la trasformazione della stessa. Il bisogno di più scuola e soprattutto di più tempo scuola è stato legato alla convinzione che la stessa poteva divenire di per se fonte di promozione culturale e intellettuale, una risposta ai principi di uguaglianza e di democrazia.

⁴ Ceccatelli Gurrieri G.: *Ore di scuola e tempo della vita*; Angeli, 1997, pag. 49

Gli strumenti della progettazione nelle Indicazioni Nazionali: congetture per la revisione

Luciano Lelli

Dagli obiettivi ai profili

Nelle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* (d'ora innanzi nel testo IN) è prevista l'adozione da parte degli insegnanti di un'ampia batteria di strumenti per progettare l'attività didattica (subito precisato che nel medesimo documento la parola "progettare" non è assunta nel suo significato consueto di *Ideare e studiare in rapporto alle possibilità e ai modi di attuazione o di esecuzione* (Devoto-Oli), bensì in accezione più complessiva, assai opinabile concettualmente, la quale include anche le scansioni attuative e valutative dell'azione, sicché la collocazione "a posteriori" finisce col prevaricare rispetto a quella, semanticamente più ricorrente, "a priori").

Fornisco qui l'elenco degli strumenti menzionati, sui quali si accentrerà questa argomentazione all'esordio: gli obiettivi generali del processo formativo, gli obiettivi specifici di apprendimento, gli obiettivi formativi personalizzati, le unità di apprendimento, i piani di studio personalizzati, il portfolio delle competenze individuali, i profili educativi, culturali e professionali di fine ciclo.

Come si sa, le IN sono un documento provvisorio, se pure normativamente in vigore (anche se da qualche tempo pure i responsabili di vertice del MPI non sostengono lo stesso avviso, ma insistono sulla loro *sperimentalità*): ad ogni modo già il precedente Ministro manifestò il proposito di porvi mano per migliorarle (senza per altro passare a concrete attuazioni dello stesso) e l'attuale ha reiterato l'intenzione di cambiarle (forse più per annichilirle che per emendarne gli innegabili difetti).

Nel contesto della appena richiamata incerta e stentata vigenza delle IN, a quasi tre anni dalla loro contestata entrata in scena, è quanto mai opportuna la formulazione di un quesito: qual è la pertinenza culturale e operativa degli strumenti rammentati?

Fuor di schematismi ideologici e di approcci pregiudiziali, gli stessi sono da considerare in piena salute, e quindi da sostenere e imporre con perentorietà alle scuole, oppure sono ormai precocemente obsoleti e corrotti, tanto da giustificare la giubilazione strisciante che, nella concretezza delle reali contingenti evenienze, li sta devitalizzando?

Ho intenzionalmente evidenziato le due collocazioni antinomiche del problema: per rappresentare la mia convinzione che il sensato atteggiamento nei riguardi di detti strumenti si situa in un ventaglio di posizioni intermedie.

Do pertanto corso qui a una rassegna critica sistematica delle loro specificità, con il proposito di esplicitare, con approccio che mi prefiggo solo razionale, che cosa è opportuno fare degli strumenti in argomento.

Obiettivi generali, specifici e formativi

Enfatizzo, innanzi tutto, la circostanza che nella tipologia di progettazione privilegiata nelle IN la collocazione centrale è riconosciuta agli obiettivi: pertanto in esse il gradiente di innovazione rispetto a una tradizione di impostazione del lavoro didattico risalente a quasi un trentennio fa non appare particolarmente vistoso, anche rilevato che la tripartizione degli obiettivi sopra notata non differisce né teoricamente né sul versante operativo in maniera netta da altra per svariati anni in uso (costituita da obiettivi

educativi, obiettivi didattici generali e obiettivi didattici specifici). Si tratta, dunque, di un impianto assai collaudato, radicato in molte pronunce reperibili in letteratura e in una molteplicità di pratiche, dal quale pertanto non è congruo prendere senz'altro recisamente le distanze.

Il timbro del discorso muta alquanto se si mette in questione la peculiarità degli obiettivi confezionati nelle IN: essi risultano spesso formulati male (cioè a dire con dizioni linguistiche di problematica decifrazione), frettolosi e approssimativi nella configurazione concettuale, molto carenti di rigore epistemologico, privi di giustificazione metodologica, sostanzialmente sterili sul piano operativo.

Il rilievo fortemente spregiativo pertiene sia agli obiettivi generali (buttati sulla carta a casaccio, senza perseguimento di essenzialità nell'identificazione, con logica che sfugge vuoi sul piano della motivazione della loro scelta e dell'esclusione di altri forse ugualmente se non più pertinenti, vuoi per quanto concerne la sequenza di presentazione entro il documento) sia agli obiettivi specifici (quantitativamente sovrabbondanti all'inverosimile, davvero mal calibrati per quanto riguarda il loro rapporto con gli statuti delle discipline, non di rado inficiati da strafalcioni disciplinari e didattici, affastellati alla rinfusa senza adesione a un criterio almeno minimo d'ordine logico e psicologico, collocati aleatoriamente assai spesso nella colonna delle conoscenze o in quella delle abilità, senza una qualche legittimazione di detti incasellamenti).

L'intero apparato degli obiettivi specifici di apprendimento viene, nelle IN, innestato in un meccanismo di dinamizzazione fornito di qualche valenza di problematica novità: si dice, dunque, che la persona umana in quanto tale è connotata da sue peculiari virtualità, le *capacità*; esse danno avvio al loro processo di realizzazione allorché impattano nelle *conoscenze* disciplinari; lo continuano configurandosi quali *abilità* di ciascuno; perfezionano l'itinerario (transitano, aristotelicamente, dalla potenza all'atto) quando assumono la veste avvalorante e prestigiosa di *competenze*.

Di primo acchito tale sequenza antropologica, epistemologica e didattica pare di apprezzabile caratura; come *congettura*, però, punto di vista, opinione intersoggettiva: proposta invece quale verità esclusiva, indiscutibile e da condividere senz'altro, come le IN inclinano a fare, ben presto evidenzia volto arrogante e natura sterile, tra l'altro anche per la problematica identificazione/distinzione, nella concretezza delle pratiche, di ciascuna delle quattro scansioni rispetto alle altre.

Passo ora a dire qualcosa dei cosiddetti obiettivi formativi. Innanzi tutto la locuzione designativa è affetta da notevole ambiguità, se si pone mente all'ovvietà che in sé tutti gli obiettivi scolastici sono inevitabilmente formativi. In particolare confusa e improbabile, inoltre, appare l'esplicazione della procedura di scelta e messa a punto degli obiettivi formativi, che il testo ipotizza, con pari pertinenza, desumibili o dal vissuto esperienziale degli allievi o dagli obiettivi specifici.

Ma una siffatta apertura genera inevitabilmente incertezza e approssimazione: molto più lineare e realizzabile sarebbe l'indicazione che gli obiettivi formativi sono la concretizzazione, nella vivezza delle peculiari situazioni di apprendimento di ciascun alunno, di quelli specifici, referenti imprescindibili dell'attività didattica individuati, a livello nazionale, per l'"allievo epistemico" (ovvero sia come lo stesso dovrebbe essere, secondo le più accreditate teorie dello sviluppo della personalità), i quali assumono però consistenza e veridicità se e solo se vengono con la massima adeguazione adattati alle peculiarità attuali degli "allievi reali".

È opportuna, nel testo delle IN, la puntualizzazione che gli obiettivi formativi non dovrebbero mai venire identificati in maniera atomizzata, bensì sempre richiamandosi al principio dell'ologramma: allo scrivente però sembra preferibile, per evidenziare siffatta circostanza, il riferimento alla indispen-

sabile configurazione *reticolare* degli obiettivi, in luogo del ricorso ossessivo al loro intreccio “ologrammatico”; per una qualche insofferenza che la menzione reiterata del pretenzioso e tedioso termine genera.

Infine, per concludere la ricognizione delle revisioni auspicabili, nelle IN rigenerate, afferenti all’apparato degli obiettivi: nella letteratura concernente la didattica privilegiata nelle IN e nelle pratiche dei docenti a proposito degli obiettivi formativi hanno altercato due scuole di pensiero.

Secondo una di esse detti obiettivi sono descrittivi di conoscenze e abilità di contenuta estensione quantitativa, in quanto identificati come “significativi per i singoli alunni” (non si può in linea di principio minimizzare il rischio, da ciò conseguente, che gli insegnanti atomizzino i saperi, devitalizzino la configurazione reticolare degli obiettivi). Secondo l’altra gli obiettivi formativi sono di ampio raggio, fondono in più estese aggregazioni gli obiettivi specifici e non li dettano in un’ottica di concretizzazione e di adattamento alla peculiarità degli approcci diversificati e quotidiani (siffatta concezione sterilizza fuor di dubbio gli obiettivi formativi, ne rende la messa a punto da parte dei docenti un esercizio retorico e meramente rituale).

Assai appropriato sarebbe, allora, precisare che gli obiettivi formativi (o come altrimenti li si vorrà denominare) sono operativamente legittimati solo se tengono conto, per quanto possibile, delle esigenze e delle peculiarità di apprendimento degli allievi impegnati a perseguirli/conseguirli, se contornano ambiti di conoscenze e di abilità bene inquadrati e delimitati, se la tipologia della loro appropriazione da parte di ciascun discente è con alta approssimazione verificabile.

Le “Unità di apprendimento”

La locuzione trascinata nelle IN per designare itinerari compiuti di approccio ai saperi disciplinari, dei quali si sostanziano i cosiddetti “Piani di studio personalizzati”, appare pertinente nella sua funzione di raffigurazione di ogni macroespressione dell’attività didattica, quindi largamente accettabile. Immediatamente specificato però che le unità di apprendimento (UA) sono del tutto assimilabili, nella loro sostanza concettuale e applicativa, alle unità didattiche, con le quali per qualche decennio legioni di insegnanti si sono variamente cimentate.

Va, infatti, recisamente confutata l’asserzione, a gran voce propalata dai propugnatori del “nuovo verbo”, a dire dei quali le UA sarebbero esemplari strumenti di lavoro mirati con ogni intensità e intenzionalità alle “ragioni dell’apprendimento”, mentre al contrario le unità didattiche sarebbero del tutto asservite alle discipline, indifferenti alle esigenze e alle disponibilità degli allievi. Una tesi così estremistica e dicotomica non è suffragata né dalla letteratura che ha argomentato in merito alle unità didattiche né dalle pratiche messe in atto sempre in proposito da molti insegnanti. Smentisce in un certo senso la perentoria divaricazione quanto previsto dalle IN stesse, allorché specificano le articolazioni interne di una UA: le stesse, con quasi totale sovrapposizione, che compattamente la letteratura sul tema riconosce peculiari delle unità didattiche.

Conseguentemente, e sempre nella ipotizzata prospettiva di riscrittura del testo delle IN, è perspicuo asserire che ciascuna UA (unità didattica) è pertinente e funzionale se mantiene i propri occhi contestualmente e sinergicamente riversati sia sugli statuti epistemologici delle discipline, i quali nel processo “per sé” in atto di formazione culturale è essenziale che ogni allievo interiorizzi, sia sulle peculiarità contingenti degli scolari in attività di apprendimento, non già per appiattirsi con rassegnazione sulle eventuali limitazioni e difformità delle stesse, bensì per innestare la tensione auto ed etero educativa in un terreno bene conosciuto e con cura già fertilizzato.

Una ulteriore rigidità costitutiva delle UA, così come le IN le forgiavano, occorre alleviare e magari togliere del tutto di mezzo: quella secondo cui le UA hanno sempre struttura multidisciplinare se non proprio interdisciplinare, poiché alla loro progressiva configurazione concorrono, con i loro apparati di obiettivi e contenuti, ventagli di saperi. Può essere, senz'altro: ma perché escludere l'eventualità che siano fattibili UA monodisciplinari anche di egregia caratura concettuale e di vivida pregnanza operativa?

La teoria della progettazione, che le IN inclinerebbero almeno parzialmente a confinare in soffitta, con encomiabile saggezza identificativa a questo proposito discerne le *unità didattiche*, appunto, quali percorsi di insegnamento/apprendimento monodisciplinari, dai *progetti didattici*, invece ambiti di attività formativa multi o interdisciplinari, per questo connotato molto affini alle UA.

Nelle IN si riscontra una vera e propria incontinenza irrealistica nella smazzata del ventaglio di UA da mettere in scena, ovvero sia da pensare, tradurre in pratiche, controllare: individuali, di gruppi di livello, di compito o elettivi, oppure di gruppo classe. Si è al cospetto di uno spettro di necessità operative che potrebbe spaventare gli insegnanti più ligi alle disposizioni loro impartite e meno collaudati nel discriminare, in ogni circostanza professionale, "il grano dal loglio".

Gesto programmatico più equilibrato e prudente sarebbe stato (dovrebbe essere nell'ambito della riscrittura che qui si ipotizza) additare (non imporre in termini di cogenza deontologica, come sosterrò oltre qualche altro passaggio argomentativo) due tipologie integrate di UA, quelle di gruppo classe in quanto prassi normale e le individuali (meglio, individualizzate) al servizio di soggetti bisognosi di una cura particolarmente accentuata delle loro singolarità.

Ho già accennato alla articolazione interna delle UA: obiettivi formativi (con definizione degli standard di apprendimento), attività educative e didattiche, metodi, soluzioni organizzative, modalità di verifica. Si tratta di censimento sufficientemente accettabile, condiviso da più d'una teoria della programmazione: magari però si sarebbe potuto procedere nella delineazione con maggiore finezza e sistematicità designative.

Di grana veramente grossa, invece, è, nelle IN, l'asserzione – dalle tesi che le sostanziano circa le UA inferibile (nei documenti tecnici di corollario detta in termini dettagliati e perentori) – che le medesime sono tali solo *post rem* (discorso che sfocia per consequenzialità logica nell'assunzione del convincimento davvero bizzarro, antinomico, che si progetta a posteriori!).

Più persuasiva sarebbe stata una formalizzazione "complessa" della messa a punto delle UA, secondo la quale le stesse come congetture, gesti mentali vengono identificate prevalentemente a priori (non escludendo, anzi, esplicitamente assumendo l'opportunità di revisioni *in itinere*, in una prospettiva di autoregolazione continua dei processi), per cui, dunque, in fase di concreta realizzazione gli impatti con le effettive risposte di apprendimento degli alunni possono imprimere sulle ideazioni variazioni anche cospicue. In siffatta ottica sistemica le UA (unità didattiche) effettivamente sono riconoscibili come tali a conclusione dell'intero percorso di ideazione, realizzazione, verifica/valutazione.

A chiusura della riflessione sulla problematica delle UA, una raccomandazione dal rilievo veramente primario, fondativa rispetto ad ogni altra determinazione: nelle IN restaurate le UA siano in ogni caso proposte non quali strumenti coattivi ma esemplificativi, riconoscendo dunque alle scuole (ai singoli docenti) la facoltà di disciplinare con procedure differenziate le loro iniziative didattiche (fatta per altro salva l'adesione a tre criteri essenziali: il riferimento agli obiettivi specifici nazionali, il perseguimento delle competenze "finali" stabilite, l'innesto delle proprie pratiche in paradigmi attuativi consapevolmente e criticamente maneggiati, fuori da casualità e avventurismo di pensiero e d'azione).

Ritengo che ciascuno intenda senza soverchia difficoltà il significato della pressante esortazione or

ora formulata: l'autonomia operativa in campo metodologico e didattico va, infatti, ribadita e garantita, resistendo alla tentazione di imporre a livello nazionale itinerari del fare e strumenti. Con contestuale spostamento dell'enfasi sopra i risultati conseguiti, che l'amministrazione, a tutela degli utenti e dei cittadini tutti, ha il diritto e il dovere di conoscere e controllare (come seriamente mai finora è invece avvenuto).

I “Piani di studio personalizzati”

Specificano le IN che ai “Piani di studio personalizzati” (PSP) dà origine l'insieme delle UA. Quale il significato concreto della determinazione? Vuole essa forse esplicitare che i PSP sono la somma aritmetica di tutte le UA tendenzialmente realizzate per ogni allievo? Probabilmente è così, la soluzione s'appalesa anche inevitabile, ma in sé veramente banale.

Altra evidente e connessa incongruenza: i PSP così come le IN li configurano sono esiti complessivi del lavoro didattico, assumono forma e attitudine comunicativa “a posteriori”, fuor d'ogni dubbio: ma un “piano di studio”, se tale davvero è, come può, semanticamente e operativamente, manifestare i propri connotati soltanto dopo che si è agito?

Ho ritenuto significativo evocare anche solo un paio di anomalie per far toccare con mano quale e quanta evanescenza di pensiero facilmente si scopra sottesa al disegno sul quale si regge l'edificio trabalante delle IN.

La locuzione qui investigata con il microscopio si sostanzia esplicitamente del principio di personalizzazione e ciò è quasi senza riserve condivisibile. Però sarebbe stato segnale apprezzabile di attenzione alla concreta evoluzione delle prassi di insegnamento/apprendimento la puntualizzazione che la personalizzazione è in sé tensione operativa, impegno etico, *terminus ad quem* mai definitivamente catturabile ed esauribile nelle effettive e circoscritte azioni educative intraprese.

Una spicciativa interpretazione di PSP rischia, infatti, di indurre l'equivoco convincimento che, portata a compimento fattuale l'attività formativa, effettivamente si sia senz'altro conseguito un grado eminente di personalizzazione. Neppure tenendo in conto per sovrappiù che nella vivezza e nella rugosità delle concrete e singolari situazioni del fare scuola è altamente improbabile la configurazione di un PSP per ogni allievo, con spiccati elementi di caratterizzazione e di differenziazione rispetto ai documenti della stessa natura approntata per gli altri alunni.

Riprendo e porto qui a sistema lacerti di dissenso anche sopra seminati. “Piano di studio” è locuzione davvero infelice. Perché suscita l'immagine di un armamentario statico, di un tracciato predefinito, di un cammino privo di flessibilità. La scelta della stessa, dunque, non potrebbe essere più inopportuna e inappropriata, anche con riferimento alla sostanza concettuale entro di essa condensata. Per converso, rispetto all'adozione di “piano di studio”, dalle IN è rigorosamente e capillarmente bandito il termine “curricolo”, carico, come ciascuno sa, di storia e di prestigio operativo.

I motivi dell'ostracismo ad esso, addotti in svariate circostanze dall'elaboratore delle IN e dalla squadra dei suoi seguaci, permangono fumosi e per null'affatto convincenti. Pertanto, ritengo senza riserve auspicabile il recupero dello stesso, magari nel contesto della formulazione, certamente più accattivante e pregnante dell'attuale, “curricolo personalizzato”.

Ultimo rilievo, sempre in veste di contributo al restyling linguistico e concettuale delle IN: ritengo legittima e pertinente la disposizione, da parte del MPI, che i curricoli personalizzati (con uno spessore più o meno consistente di effettiva personalizzazione, come sopra discusso) siano documentati in forma scritta, principalmente per la comunicazione “verticale” delle scuole progressivamente frequentate dagli

alunni e per informazione agli stessi e ai genitori: senza però imposizione di modalità coattive circa la configurazione di detti curricoli, molto quindi confidando sull'attitudine riflessiva e costruttiva delle istituzioni scolastiche autonome.

Il “Portfolio delle competenze individuali”

All'esordio della proposta alle scuole, in un quadro complessivo di ostilità preconcepita e ideologica diffusa alla riforma degli ordinamenti, il portfolio non fu bersaglio di strali polemici e oppositivi particolarmente reiterati e acuminati: il suo debutto sulla scena venne anzi seguito con un certo, non troppo diffidente interesse.

Sagacemente in quella occasione (2004) l'allora MIUR non intervenne con disposizioni circa il modello del portfolio, lasciando alle istituzioni scolastiche ogni facoltà di iniziativa in merito. Fu un palese errore politico e strategico, invece, nel 2005 l'emanazione da parte del Ministero di una circolare in argomento corredata da un modello di portfolio confezionato con apprezzabili abilità e proprietà tecniche, ma inficiato dal difetto di essere largamente impositivo. Contro di esso si verificò una inevitabile levata di scudi, anche, per non dire soprattutto, orchestrata dai soggetti politici e sindacali pregiudizialmente ostili alla riforma, inclini quindi ad attaccarsi a qualsivoglia pretesto pur di far montare la canea protestataria.

Improvvidamente, secondo l'opinione dello scrivente, ha operato la nuova amministrazione scolastica nazionale, con provvedimenti nel contempo laconici e perentori devitalizzando il portfolio, minimizzandone la peculiarità funzionale, demandando in toto all'iniziativa delle scuole la responsabilità di mantenere in scena detto strumento o di espungerlo: perché è insito in ciò un forte rischio di allentamento della tensione degli insegnanti all'offerta di una didattica di qualità, con rigore controllata e documentata.

Dovrebbe essere ben noto, infatti, che strumenti di documentazione e valutazione più o meno analitici sono stati quasi sempre in uso nella scuola italiana, a corredo di quelli sintetici (pagella, scheda di valutazione). A causa della cronica deficienza di memoria storica, peculiare del “carattere italico”, si è dimenticato che, dal 1993, è stato disposto – nell'ambito di una preoccupazione allora molto intensa per la continuità verticale e orizzontale delle esperienze di apprendimento – il “Fascicolo personale dell'alunno”, non abissalmente diverso dal portfolio, persosi per strada ma mai esplicitamente abrogato. Aspetto non trascurabile in proposito, inoltre, è la circostanza che il portfolio sia diffusamente adoperato in svariati Paesi.

Le considerazioni “a difesa” appena addotte, pertanto, e molte altre non menzionate, dovrebbero far optare per il mantenimento in scena dello strumento, con previsione di partecipazione alla sua messa a punto di docenti, genitori, allievi. Senza però interventi perniciosi da parte del MPI per imporre obblighi circa la sua confezione; non escludendo, per altro, la proposta, per agevolazione delle scuole, a scopo esemplificativo di modelli e itinerari.

Il “Profilo educativo, culturale e professionale”

Il cosiddetto PECUP (acronimo veramente orrido) può ritenersi, nella sua sostanza, uno strumento rilevante, fornito di una virtuale consistente carica di efficacia formativa e operativa (ma si espunga dallo stesso il termine “professionale”, totalmente fuori luogo nella designazione di un documento finora approntato soltanto per il primo ciclo!).

Messe così le mani avanti, non posso esimermi dal manifestare un dissenso davvero cospicuo dal solo

PECUP finora configurato, testo di rara bruttezza, ridondante e aggrovigliato, privo di qualsiasi attitudine di orientamento delle prassi didattiche, specimen singolare di arroganza dispositiva e confusione ideativa; è d'uopo perciò una sua riscrittura totale.

Un profilo effettivamente funzionale, infatti, ha da essere essenziale, sostanziato delle competenze veramente indispensabili per la maturazione umana e culturale di tutti e di ciascuno, consultabile quotidianamente come una sorta di decalogo.

La familiarità operativa qui raccomandata non è di certo consentita da un documento di svariate pagine, incontinente e reiterativo, criptico nelle sue formulazioni e scarsamente decifrabile nelle sue intenzioni.

Verso nuove Indicazioni Nazionali per la Lingua italiana

Martin Dodman

Sistema formativo e indicazioni nazionali

Una società fa due tipi di investimento nel proprio futuro. In primo luogo, fa figlie e figli e accoglie immigrate e immigrati, allo scopo di assimilare entrambi al suo interno e allo stesso tempo accomodarsi ai cambiamenti portati dalle nuove generazioni e dai nuovi arrivati. Inoltre, crea e rinnova un sistema formativo capace di promuovere questo processo di assimilazione e accomodamento, in cui la società cerca di aiutare i suoi membri di costruire i saperi di cui ritiene che essi abbiano bisogno e anche permettere che tali saperi – e dunque la società in quanto tale – vengano costantemente arricchiti dai membri stessi. Il Regolamento dell'autonomia DPR 275/99 prevede indicazioni nazionali fornite dal MPI volte a permettere alle scuole di costruire curricoli in tal senso. Per essere all'altezza del compito, entrambi devono essere il risultato di una visione articolata del presente e del futuro, di una strategia a lungo termine capace di realizzarla. La mancanza di questa visione e di questa strategia equivale al tradimento da parte della società della propria gioventù e dunque di se stessa.

Le attuali Indicazioni nazionali sono palesemente inadeguate per fornire al sistema scolastico quanto necessario per permettere a esso di cogliere una sfida del genere e costruire percorsi formativi in tal senso. Numerose sono le lacune presentate dai documenti allegati al D. lgs 59/04 e analizzate da molti commentatori. La struttura e il linguaggio sono spesso caratterizzati da confusione, imprecisione e vaghezza, tali da rendere gli elenchi forniti difficilmente utilizzabili per costruire proposte articolate e unitarie. Il concetto di Piano di studio personalizzato rischia di essere un dettato in cui si procede a una precoce canalizzazione attraverso una diagnosi – di “intelligenze, vocazioni, attitudini, capacità” -condotta a priori che si (auto)avvera successivamente. Il principio dell'individualizzazione (obiettivi uguali per tutti e percorsi diversificati per raggiungerli al massimo livello possibile) non va confuso con quello della personalizzazione (obiettivi diversi che portano a percorsi differenti e risultati predestinati).

La stesura di nuove Indicazioni nazionali deve innanzitutto affrontare il nodo cruciale della concezione, lo scopo, la struttura, i contenuti delle stesse Indicazioni come parte di un quadro legislativo complessivo (personalmente ritengo opportuno una nuova Legge Quadro) che definisce un sistema basato sulle autonomie in cui il MPI esercita la sua funzione di indirizzo. A mio avviso le indicazioni fornite devono essere allo stesso tempo articolate ed essenziali, in quanto volte a orientare e guidare ma non prescrivere o determinare le scelte effettuate dalle scuole. Non devono contenere elenchi dettagliati di contenuti disciplinari o di obiettivi specifici di apprendimento, ma piuttosto identificare le componenti di un curricolo, i tipi di scelta da effettuare, gli orientamenti da tenere presenti.

In primo luogo occorre facilitare la costruzione di un lessico comune che sia veicolo di un'idea di scuola condivisa e che permetta di confrontarsi e cooperare nella realizzazione di quella idea. Chi ha letto i vari documenti ministeriali degli ultimi dieci anni ha sovente la sensazione di parole chiave - curricoli, obiettivi (generali del processo formativo e specifici di apprendimento), competenze, standard, valutazione e altre - che non sono impiegate in maniera univoca, ma che addirittura vengono usate per esprimere idee assai diverse. È naturale che esistano pareri diversi e talvolta contrastanti sul significato da assegnare ai singoli termini e dunque sull'idea sottesa ai curricoli da costruire. Si tratta di una caratteristica

inevitabile di ogni fase di transizione, quando il passaggio da un paradigma di riferimento a un altro comporta una confusione terminologica e dunque la ricerca di un nuovo lessico con cui inquadrare i complessi processi di cambiamento.

Linee guida ministeriali sono una componente fondamentale di questo processo. Ma, molto più di elenchi più o meno vincolanti, è la condivisione di una concezione di curricolo, delle sue componenti e delle procedure per costruirlo la chiave per la salvaguardia dell'unitarietà del sistema e la garanzia del principio di uguaglianza di opportunità per tutti, da realizzare attraverso percorsi differenziati in un sistema di autonomie. Naturalmente occorre un piano pluriennale di investimenti a supporto della formazione, della ricerca e della sperimentazione necessarie.

Le indicazioni fornite devono prevedere:

- la riaffermazione della centralità del concetto di curricolo;
- la formulazione degli obiettivi generali del processo formativo e l'esplicitazione di un'idea di saperi essenziali, intesi come il contributo particolare alla realizzazione di questi obiettivi che ciascuna delle aree disciplinari che compongono il curricolo deve dare;
- l'individuazione degli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze che formano i saperi essenziali da promuovere e la caratterizzazione dei processi di apprendimento da favorire;
- la definizione di standard o livelli di prestazione insieme a criteri e modalità di valutazione delle competenze raggiunte.

Tutti questi elementi dovrebbero convergere in una visione di scelte effettuate dalle scuole allo scopo di realizzare curricoli caratterizzati dalla continuità (un percorso formativo unitario con cicli che si intersecano da 0 a 18 anni), dall'essenzialità (un sapere capace di ulteriore arricchimento attraverso tutti i cicli del percorso) e dalla trasversalità (un sapere unitario basato su competenze polivalenti sviluppate in tutte le aree disciplinari del curricolo).

La centralità del curricolo

Il concetto di curricolo è molto più ricco e articolato di quello di piani di studio personalizzati, in quanto esso comprende un'idea di scuola nel suo complesso organizzativo e operativo, strutturale ed esperienziale. Dalle basi etimologiche della parola, *currere-currus*, emergono due componenti fondamentali e costitutive della nozione di curricolo. Dal verbo *currere* deriva l'idea di correre, percorrere, e dunque di un percorso, un processo che si articola e si snoda nel tempo, una scelta di contenuti su cui lavorare e di obiettivi da raggiungere. Poi dal sostantivo *currus* deriva l'idea di carro e così di un veicolo, di qualcosa che funge da portatore in modo da permettere il passaggio da un luogo a un altro, da una situazione a un'altra, una scelta di metodologie capaci di permettere il raggiungimento degli obiettivi e di strumenti di valutazione con cui monitorare e costantemente rivedere quanto proposto e realizzato. Dunque, un curricolo presuppone una descrizione del percorso che si vuole costruire e le modalità con cui si intende perseguirlo. Le indicazioni fornite alle scuole devono facilitare questa descrizione.

In primo luogo, un curricolo deve cercare risposte a domande fondamentali che riguardano i valori sottesi alla formazione, alle caratteristiche dell'offerta formativa che si vuole proporre, alla natura stessa dei processi che si vuole promuovere, alle esigenze e ai ruoli delle persone che ne fanno parte. La costruzione di un curricolo richiede allora una dettagliata analisi di bisogni formativi e di processi di apprendimento capaci di soddisfare tali bisogni, una profonda riflessione su che cosa insegnare e perché, su quan-

do e come farlo. Occorre interrogarsi su quale ambiente scolastico si vuole creare adesso, con quale rapporto con la società attuale, e per quale società futura si vuole formare cittadine e cittadini.

I curricoli devono essere flessibili e variabili, capaci di costante aggiornamento, percorsi che si rinnovano in base all'evoluzione del sapere e della società. Devono prevedere elementi di unitarietà negli obiettivi e nei percorsi previsti dal sistema formativo nazionale e allo stesso tempo permettere caratteristiche di polivalenza e diversificazione. Devono garantire percorribilità del sistema, in quanto occorre assicurare che ogni percorso formativo permetta l'accesso a un altro successivo, ma anche a un altro parallelo o diverso. Devono realizzare la continuità, in quanto costituiti di elementi che si intersecano e si alimentano a vicenda, così creando una tessitura organica e unitaria. Devono dimostrare coerenza attraverso elementi di ripetizione (indicatore di continuità e arricchimento), la progressione (indicatore di sviluppo e direzionalità), la sistematicità (indicatore di interdipendenza e consequenzialità) e la pertinenza (indicatore di significatività e utilità). Credo che la questione di come realizzare una percezione della pertinenza di quanto proposto dal curriculum, da cui deriva la sua capacità di motivare, sia la sfida principale che la scuola deve affrontare e temo che la mancanza di un progetto di costruzione dei curricoli coerente con il Regolamento dell'autonomia abbia fatto perdere molto terreno negli ultimi anni.

Obiettivi generali del processo formativo e un sapere linguistico essenziale

Le indicazioni devono descrivere nella maniera più essenziale possibile gli obiettivi generali del processo formativo che l'intero sistema scolastico, in tutti i suoi cicli e indirizzi, mira a favorire. Personalmente ritengo che questi obiettivi siano riconducibili a tre grandi finalità: promuovere l'apprendimento lungo l'intero arco della vita, facilitare la costruzione di una propria cultura personale, permettere la realizzazione di una piena cittadinanza.

La definizione dei saperi che i curricoli devono aiutare ogni apprendente ad acquisire va effettuata in base al contributo che questi saperi danno alla promozione degli obiettivi generali. In questo senso, indicazioni per la costruzione dei curricoli di Lingua italiana, come i curricoli di tutte le lingue e dei linguaggi, devono aiutare le scuole a promuovere un sapere linguistico essenziale. Essenziale in quanto una base, un potenziale in costante espansione e anche perché indispensabile per raggiungere gli obiettivi generali definiti.

A questo proposito, vi è una differenza fondamentale fra le discipline che costituiscono un'area linguistico-espressiva – l'area che comprende linguaggi visivi, corporei, sonori e anche le lingue – e quelle che si collocano nelle altre aree disciplinari – scientifico-tecnologica, antropologica, matematica, e così via. Mentre il sapere di questo tipo di disciplina fa riferimento a statuti epistemologici e metodologici che stabiliscono che tipo di conoscenza si costruisce in una determinata disciplina e come si procede per farlo, i linguaggi - e le lingue che ne sono una forma particolare - non possiedono lo stesso tipo di statuti. Sono piuttosto strumenti o veicoli, una risorsa per la creazione del significato, un processo centrale ai processi attraverso i quali gli esseri umani possono negoziare, costruire e cambiare la natura dell'esperienza personale e sociale che dà luogo all'apprendimento e alla formazione della persona.

Per quanto concerne l'apprendimento lungo l'intero arco della vita, occorre sviluppare un sapere linguistico che permetta ad alunne e alunni di sfruttare appieno tutte le attività proposte in ambiti e discipline nell'intero curriculum scolastico e in qualsiasi altro percorso formativo, in quanto la partecipazione a ciascuna di esse dipende da una gamma di forme di comunicazione orale e scritta.

Per quanto concerne una propria cultura personale, occorre sviluppare un sapere linguistico che per-

metta a ognuno di realizzare appieno le proprie potenzialità, di accumulare un proprio patrimonio culturale, di portare avanti un proprio progetto di vita, in modo che tutti possano fare scelte e aver esperienze capaci di favorire il proprio benessere e anche contribuire al benessere collettivo.

Per quanto concerne la cittadinanza, occorre sviluppare un sapere linguistico che permetta a cittadine e cittadini di godere i diritti e assolvere ai doveri della vita in una società democratica, una società dell'informazione, una società multilingue e multiculturale, una società caratterizzata da provvisorietà, pluralità, polivalenza e problematicità.

Fra le caratteristiche più importanti di un sapere linguistico capace di favorire questi obiettivi vi sono:

- la rendicontabilità del pensiero e dell'espressione, in quanto si è capaci di usare in modo chiaro e corretto le risorse di sistemi linguistici e linguaggi per fare affermazioni e proposte, in modo che esse possano essere discusse, porre contestazioni e contro-affermazioni motivate, formulare ipotesi e costruire conoscenze attraverso un ragionamento trasparente per tutti, affinché ognuno se ne possa appropriare;
- lo sviluppo di consapevolezza e capacità critiche, in quanto si è capaci di identificare e di problematizzare i presupposti sottostanti, sovente nascosti, a comportamenti o idee spesso considerati evidenti o dati per scontati, di ideare ed esplorare alternative ad attuali modi di pensare e agire, di esercitare uno scetticismo riflessivo di fronte alla pretesa di asserire verità assolute o offrire spiegazioni definitive;
- la piena dignità della persona, una dignità che deriva dall'acquisizione di competenze tali da permettere all'individuo di partecipare e contribuire alla vita e alle attività dei gruppi a cui appartiene, di ricevere stima e nutrire fiducia in sé, elementi i quali comportano un senso del proprio valore, delle proprie capacità, creative e critiche, del proprio potere di realizzare il cambiamento, personale e sociale.

Per poter favorire obiettivi formativi e caratteristiche del sapere di questo tipo occorre esplicitare un'idea di lingua e un'idea dell'apprendimento, capaci di permettere il raggiungimento degli obiettivi prefissati e che diano luogo a scelte che riguardano contenuti, obiettivi, metodologie, materiali e tecnologie, criteri e modalità di valutazione.

L'idea di lingua sottesa al curriculum di educazione linguistica deve essere multiforme, in modo da rendere giustizia alla ricchezza e alla complessità della lingua stessa. Allo stesso tempo, deve proporre una concezione di lingua sufficientemente chiara e omogenea da essere utile al fine di promuovere un sapere linguistico essenziale. Deve essere comprensibile e accessibile all'apprendente, in modo da promuovere una vera consapevolezza linguistica, un'idea di lingua come forma e come funzione, di ciò che la lingua è e ciò che se ne fa.

A livello di forma, occorre esplicitare come una lingua, allo stesso modo di ogni linguaggio, è un sistema, inteso come una serie di elementi interconnessi che dimostrano legami particolari atti a elaborare e sfruttare le potenzialità sinaptiche del cervello e permettere la costruzione del significato. Occorre promuovere un uso corretto e appropriato di sistemi lessico-grammaticali, fonologici e ortografici. Occorre descrivere caratteristiche dei canali orali e scritti e promuovere competenze riferite alle specificità di entrambi, i quali offrono modi alternativi di percezione e rappresentazione della realtà. L'apprendente deve impadronirsi di due modi complementari di vivere l'esperienza: il modo dinamico e concreto del parlato, il quale è più naturale e più immediato, e il modo sinottico e astratto, ma anche più elaborato e lontano dall'esperienza pratica e immediata, dello scritto. Occorre definire come si intende realizzare questa complementarità nelle attività proposte, in modo che i due canali possano alternarsi e svolgere ruoli diversi in un rapporto dinamico mentre gli apprendenti si immergono nelle attività, elaborano discorsi e costruiscono competenze.

A livello di funzione, occorre esplicitare il modo in cui due macrofunzioni - lingua come riflessione e lingua come azione - possono intersecarsi nel curriculum. La prima corrisponde a un'idea di lingua come pensiero, ciò che ci permette di rappresentare le nostre percezioni e le nostre esperienze, costruire i nostri schemi mentali riguardo alla realtà in cui viviamo, interpretare ciò che ci accade attorno e dentro. La seconda coincide con un'idea di lingua come comunicazione, attraverso la quale riusciamo a interagire con gli altri, comunicare, scambiare informazioni, pensieri, memorie e desideri, cercare di influenzare, regolare, e così via. Occorre inoltre esplicitare una terza funzione, quella testuale, l'idea di lingua come testo, sia orale che scritto. Un curriculum deve favorire una consapevolezza del modo in cui questa funzione permette di organizzare e dare struttura ai discorsi, creare un tessuto in cui il tutto è collegato in un insieme coeso e coerente.

In base all'idea di lingua proposta, si possono definire i contenuti dei curricoli, intesi come le tematiche portanti del sapere linguistico essenziale che si vuole promuovere, degli obiettivi che si vuole raggiungere. A mio avviso, per l'educazione linguistica le tematiche non dovrebbero essere riferite all'ascoltare, al parlare, al leggere o allo scrivere - i quali sono piuttosto obiettivi da raggiungere in quanto la base di competenze linguistico-comunicative - e nemmeno a componenti comunque centrali dei curricoli come la riflessione sulla lingua - la quale è piuttosto una scelta metodologica che riguarda un approccio alla lingua in quanto tale - ma basate sulla funzione testuale della lingua. L'idea di lingua come testo può dare luogo a curricoli verticali basati su una tipologia testuale che permette di comprendere idee di lingua come forma, scritta e orale, come pensiero e comunicazione, riflessione sul mondo e azione nel mondo, approfondimento degli argomenti trattati nei testi scelti e sviluppo delle relative abilità ricettive e produttive.

La tipologia testuale scelta deve comprendere i canali del parlato e dello scritto, entrambi riferiti a una gamma di generi (di fantasia ed empirica), di tipi (narrativi, descrittivi, informativi, conativi, argomentativi), di strutture (continui, non-continui, ipertesti), di scopi (uso privato, uso pubblico, studio) e di tecnologie (parlato diretto, telecomunicazione, carta e penna, schermo e tastiera).

Le tematiche portanti possono essere proposte e riproposte in tutti i cicli del percorso scolastico, con una progressione a spirale e una scelta di esempi specifici pertinenti ai bisogni formativi di una particolare fascia di età e declinati in base alla specificità di gruppi e individui.

Per ciascuna tematica portante si individuano i nuclei fondanti, gli elementi costitutivi delle stesse tematiche, i nodi concettuali o concetti strutturanti su cui lavorare. A mio avviso questi nuclei sono riconducibili a tre grosse categorie: caratteristiche (strutturali, linguistiche e semantiche) dei testi, relazioni (temporali, spaziali, causali e interpersonali) nei testi e trasformazioni (delle caratteristiche e le relazioni) dei testi.

Competenze e processi di apprendimento

Lavorare su una tipologia testuale intesa in questo modo comporta uno sviluppo longitudinale di competenze volto alla realizzazione degli obiettivi generali relativi all'attitudine all'apprendimento, allo sviluppo di una cultura personale e alla promozione di una piena cittadinanza. Molti sono stati i tentativi di proporre definizioni della parola competenza e certamente non ve ne può essere una sola considerata valida. Ciononostante ritengo opportuno la ricerca di una convergenza sul senso che sta alla base di questo termine così diffuso in tutta la letteratura internazionale sul concetto di formazione. Personalmente continuo a pensare che questo senso venga espresso molto bene nella definizione "la capacità di orientarsi" (Devoto e Oli). Orientarsi è "assumere un preciso indirizzo di ordine pratico o intellettuale (cui

spesso si associa o si sostituisce la capacità di formulare delle idee sufficientemente chiare in merito a problemi specifici)”. In altre parole, le competenze sono capacità di comprendere determinate situazioni e di agire in maniera consapevole, allo scopo di raggiungere certi obiettivi.

Penso che questi obiettivi possano essere raggruppati in quattro macro-categorie che riguardano la costruzione della conoscenza, l’acquisizione di una pluralità di linguaggi e il loro uso in varie forme di comunicazione, la sperimentazione e il consolidamento di una gamma di metodologie e operatività, lo sviluppo di una relazionalità con se stessi e con gli altri. In questo senso, questi quattro tipi di obiettivi corrispondono a quattro macro-competenze:

Competenze conoscitive

Saper costruire conoscenza attraverso l’esperienza per riconoscere i nuclei fondanti delle tematiche portanti del curricolo.

Competenze linguistico-comunicative

Saper utilizzare una pluralità di lingue e linguaggi e di forme di comunicazione per comprendere, interpretare, narrare, descrivere e rappresentare fenomeni e processi, rielaborare dati, esporre e argomentare idee.

Competenze metodologico-operative

Saper analizzare dati, valutare situazioni e prodotti, formulare ipotesi e previsioni, sperimentare scelte, soluzioni e procedimenti, eseguire operazioni ed elaborare prodotti.

Competenze relazionali

Sapersi relazionare con se stessi e con gli altri agire con autonomia e consapevolezza, riflettere e valutare il proprio operato, rispettare gli ambienti, le cose, le persone, confrontarsi, collaborare, cooperare all’interno di un gruppo.

Tutte le competenze si intersecano e si alimentano a vicenda. Lo sviluppo di qualsiasi tipo di competenza dipende da un processo analogo per tutti i tipi. Inoltre è fondamentale riconoscere come ogni tipo di competenza sia totalmente trasversale e che qualsiasi esempio specifico di una competenza sia solo frutto del modo in cui essa venga declinata in base alle particolari caratteristiche dello statuto epistemologico, linguistico e metodologico di una disciplina. Pur non facendo riferimento a uno statuto disciplinare, anche l’educazione linguistica concorre alla promozione dell’intera gamma di competenze e indicazioni per la costruzione dei curricula della Lingua italiana devono mettere in evidenza questo ruolo trasversale. Mentre l’insegnamento dell’italiano ovviamente porrà particolare enfasi sulle competenze linguistico-comunicative promosse attraverso attività basate sulla tipologia testuale proposta e ne declinerà esempi più specifici, non potrà trascurare l’interdipendenza dei quattro tipi di competenze e dovrà declinare esempi specifici per tutti.

Le indicazioni dovrebbero anche aiutare le scuole a formulare un’idea dell’apprendimento come una costruzione attiva e creativa delle proprie competenze ed esplicitare principi metodologici che orientano le scelte metodologiche adottate nella costruzione dei curricula. Occorre esplicitare come si intende promuovere un crescente livello di autonomia propositiva, organizzativa e operativa da parte dell’apprendente. Occorre esplicitare come si intende proporre attività capaci di costruire un rapporto fra elementi noti ed elementi nuovi, in modo che il nuovo possa essere assimilato al noto e il noto possa accomodarsi al nuovo, con conseguente arricchimento di schemi mentali e competenze. Tali presupposti devono pre-

vedere attività che propongono cicli composti da fasi di esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva.

In base all'idea dell'apprendimento formulata, occorre costruire orientamenti metodologici coerenti con le scelte di contenuti e obiettivi. Occorre decidere in che cosa devono consistere l'agire dell'insegnante e l'agire degli apprendenti. Occorre prendere decisioni volte a realizzare armonizzazione di stili e strategie educativi. Occorre prendere posizione su specifiche tematiche metodologiche: gli schemi di interazione impiegati in classe, la tipologia di attività didattiche proposta, l'analisi e il trattamento dell'errore, e molte altre.

Occorre assicurare un equilibrio fra due tipi di uso della lingua nelle attività scolastiche. La lingua può svolgere un ruolo ausiliare, in quanto accompagna l'attività, permettendo l'interazione e facilitando l'azione. Altrimenti l'uso della lingua è l'attività stessa, in quanto entrambi sono la medesima cosa. Si parla, si scrive, si interpreta, si descrive, si discute, tutto è lingua, nel senso che esso non svolge un ruolo ausiliare all'azione.

Occorre proporre attività che creino interesse, motivazione e coinvolgimento, una sfida per stimolare lo sforzo di superare i propri limiti ed estendere le proprie competenze, uno scopo o risultato concreto delle operazioni eseguite e i prodotti elaborati per offrire la possibilità di autovalutazione, di gratificazione, di arricchimento personale.

La scelta di materiali e tecnologie deve prevedere una gamma di opportunità di sperimentare lingue e linguaggi in contesti che favoriscono e valorizzano la creatività. Tali contesti devono permettere lo sviluppo di intelligenze multiple, di incontrare ed esprimere idee, ragionamenti, analisi, argomentazioni, insieme a sentimenti, emozioni e aspirazioni, sensazioni e intuizioni. Occorre assicurare un forte ruolo per le tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Criteri e modalità di valutazione

Indicazioni per stabilire e applicare criteri di valutazione devono basarsi sull'accertamento di competenze riferite a scenari precisi che specificano una serie di variabili (canale, genere, tipo, struttura, scopo, tecnologia). Occorre stabilire indicatori per la valutazione di determinati tipi e livelli di competenza. Gli indicatori devono essere dati osservabili e interpretabili in base alle informazioni che forniscono sulle competenze da valutare.

Per ciascuna competenza si devono individuare indicatori particolarmente significativi, cioè ricchi di informazioni relative al suo sviluppo. L'importante è raccogliere indicatori di diversi tipi, di modo che essi possano essere incrociati. Un solo tipo di indicatore non può mai considerarsi sufficiente per valutare una competenza. Una valutazione degli apprendimenti, effettuata attraverso la raccolta di più indicatori, richiede l'utilizzo di una gamma di strumenti diversi, scritti e orali, strutturati e non-strutturati. Allo stesso tempo, è evidente che ogni tipo di valutazione deve misurarsi con alcuni vincoli e variabili. I vincoli sono essenzialmente i costi, in termini di tempo impiegato e di risorse umane, materiali e finanziarie necessarie e disponibili, che inevitabilmente pongono dei limiti all'elaborazione e alla realizzazione del progetto. Le variabili consistono in scelte influenzate dal desiderio di ottenere livelli accettabili di rendicontabilità, trasparenza, validità e attendibilità nella metodologia proposta. Un processo di valutazione deve essere impostato di modo che si possa realizzare il maggiore equilibrio possibile fra vincoli e variabili.

Il modo in cui la valutazione viene espressa risulta fondamentale. Valutare significa ricercare la qualità degli apprendimenti in maniera sistematica. La qualità dei fenomeni (nel caso degli apprendimenti, le

competenze) è determinata da caratteristiche o proprietà che servono a determinarne la natura e a distinguerli da altri fenomeni. Occorre mettere a fuoco competenze in modo da assegnarle un valore. Un valore è una caratteristica o proprietà di un prodotto a cui viene assegnato un determinato tipo di descrittore (numerico, letterale, discorsivo, ecc.). Quello che deve essere chiaro è che servono descrittori coerenti con il fenomeno scelto. Una valutazione di competenze non può essere effettuata attraverso un solo numero, una sola lettera e tanto meno una parola che esprime un giudizio sintetico come “ottimo”, “distinto”, “buono”, ecc. Richiede una forma discorsiva che descrive il tipo di competenza e il livello raggiunto.

Questa descrizione deve essere ricondotta a un determinato numero di livelli di prestazione o standard fissato con valore sul territorio nazionale. Una nuova scheda di valutazione ministeriale dovrebbe elencare un numero limitato di competenze trasversali ed esprimere il livello di competenza raggiunto in ciascun ambito o disciplina in base all'ordine e al ciclo di riferimento.

Curricola di matematica per il 1° ciclo: alcune riflessioni

Rossella Garuti - Aurelia Orlandoni

I curricula tra passato e presente

Una riflessione sui curricula di matematica per il primo ciclo di istruzione ci pare importante in un momento nel quale da un lato l'attenzione è rivolta all'autonomia didattica delle scuole, ma dall'altro dalle scuole stesse viene la richiesta di un qualche orientamento comune che aiuti la "lettura" delle Indicazioni stesse.

In questo momento la situazione, per quanto riguarda il primo ciclo (scuola primaria e scuola secondaria di I grado), è la seguente: sono in vigore le Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative (All. A, B e C del D. Lvo 19 febbraio 2004, n. 19 Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione). Per meglio inquadrare la situazione particolarmente interessante ci è parsa l'analisi fatta da O. Robutti (2006) su come è cambiato il modo di organizzare un curriculum in questi trent'anni. Nella tabella sottostante sono riportate i principali riferimenti istituzionali che hanno coinvolto la scuola negli ultimi trent'anni per quanto riguarda la costruzione del curriculum:

Riferimento istituzionale	Ordine scolastico	Organizzazione
1979 D.M. 9 febbraio 1979 programmi per la scuola media	Scuola media	Contenuti
1984 D.P.R. 104/1985 programmi didattici per la scuola primaria	Scuola primaria	Obiettivi
1985 Piano Nazionale per l'Informatica (PNI)	Sperimentazione scuola superiore	Contenuti
1991 D.M. 3 giugno 1991 Orientamenti dell'attività educativa nella scuole materne statali	Scuola dell'infanzia	Campi di esperienza ¹
2004 Legge 53/2003 e D.Lgs. 59/2004 (Indicazioni Nazionali)	Riforma globale: tutti gli ordini di scuola	Conoscenze e abilità

Vediamo come descrive la tabella O. Robutti: "Nel nostro Paese il curriculum della appena riformata scuola media era costruito in modo che i contenuti fossero suddivisi per grandi temi preceduti da una serie di obiettivi e di finalità generali sull'insegnamento della matematica. Ciò significava modificare il ruolo dell'insegnante, gravandolo di una responsabilità maggiore che nel passato, in quanto autore di un progetto didattico fatto di obiettivi specifici e contenuti organizzati attraverso i temi, nei tre anni di scuola". Se vogliamo con una sola parola cogliere la novità di quei programmi allora quel termine è **matematizzazione** essi dicono infatti che "...verrà dato ampio spazio all'attività di matematizzazione

¹ Con questo termine si indicano i diversi ambiti del fare e dell'agire del bambino e quindi settori specifici ed individuabili di competenze nei quali il bambino conferisce significato alle sue molteplici attività. Per la matematica il campo di esperienza è *Lo spazio, l'ordine, la misura*.

intesa come interpretazione matematica della realtà nei suoi vari aspetti (naturali, tecnologici, economici, linguistici,...)” Questo accresciuto interesse per la matematizzazione, che trovava un riscontro nella ricerca didattica nazionale e internazionale, mostrava la matematica come strumento per analizzare situazioni reali e quindi complesse, o per verificare ipotesi e non solo per costruire improbabili monumenti con solidi sovrapposti. Bisogna inoltre osservare che questi programmi erano accompagnati da suggerimenti metodologici e orientamenti per la lettura dei contenuti.

Continuando con Robutti a proposito di scuola elementare *“Lo splendido curriculum della scuola elementare del 1985 superava le novità del precedente perchè, pur essendo organizzato in temi (suddivisi nei due cicli-primi due anni e ultimi tre anni-), proponeva nei temi stessi non già i contenuti, ma gli obiettivi, scanditi in modo progressivo indicando quindi specificatamente a quale livello sviluppare quei contenuti suggeriti implicitamente negli obiettivi: Ma offriva anche qualcosa in più, come i problemi e le indicazioni metodologiche, di carattere trasversale, con attenzione ai processi e al modo di fare matematica in classe.”* La parola chiave di questi programmi risulta essere appunto **problemi**, nel senso che si consigliava di introdurre le attività di matematica attraverso situazioni problematiche significative per gli allievi.

Nel 1985 abbiamo l'introduzione delle sperimentazioni nella scuola secondaria, come il PNI (Piano Nazionale Informatica) che pur non essendo una riforma introdusse l'insegnamento della matematica con l'utilizzo delle tecnologie. I programmi, per il biennio, erano organizzati in una premessa che ne fissava gli obiettivi e in contenuti. Questi erano raggruppati in cinque temi e si può osservare una loro naturale continuità con i programmi della scuola media per quanto riguarda gli aspetti relativi alla matematizzazione della realtà insieme, ovviamente, ad una spinta verso una formalizzazione più rigorosa. L'innovazione di questi programmi è data da **informatica e algoritmi** in quanto la proposta prevedeva l'analisi del problema e l'individuazione dell'algoritmo risolutivo, da tradurre in un secondo tempo in linguaggio di programmazione.

“Con il 1991 si raggiunge l'apice della programmazione curricolare del precedente secolo, perchè gli Orientamenti per la scuola dell'infanzia sono giudicati a tutt'oggi un capolavoro di pedagogia da esperti di tutto il mondo” (Robutti, 2006) Nella scuola dell'infanzia l'attenzione era rivolta naturalmente allo sviluppo complessivo del bambino, ma erano presenti anche indicazioni curricolari organizzate attraverso *campi di esperienza* (per la matematica *Lo spazio, l'ordine e la misura* nel quale l'azione didattica si esplicava in due direzioni principali: quella del raggruppare, ordinare contare e misurare e quella della localizzazione).

Nella sottostante tabella viene riassunto quanto prima esposto:

<i>Rif. Istituzionale</i>	<i>Contenuti</i>	<i>Elementi innovativi</i>	<i>Organizzazione</i>
1979 D.M. 9 febbraio 1979 programmi per la scuola media	<ul style="list-style-type: none"> - La geometria prima rappresentazione del mondo fisico - Insiemi numerici - Matematica del certo e del probabile - Problemi ed equazioni - Il metodo delle coordinate - Trasformazioni geometriche - Corrispondenze. Analogie strutturali 	Matematizzazione: intesa come interpretazione matematica della realtà	Obiettivi generali, suggerimenti metodologici e orientamenti per la “lettura” dei contenuti

Speciale Indicazioni Nazionali

1984 D.P.R. 104/1985 programmi didattici per la scuola primaria	<ul style="list-style-type: none"> - Problemi - Aritmetica - Geometria e misura - Logica - Probabilità statistica e informatica 	Problemi: intesi come situazioni problematiche concrete su cui vanno fondate e costruite le nozioni matematiche di base	I temi matematici sono articolati per obiettivi suddivisi fra il primo ciclo (I e II anno) e il secondo (III,IV e V anno) seguiti da indicazioni didattiche
1985 Piano Nazionale per l'Informatica (PNI)	<ul style="list-style-type: none"> - Elementi di logica e informatica - La geometria del piano e dello spazio - Gli insiemi numerici e il calcolo - Relazioni e funzioni - Elementi di probabilità e statistica 	Informatica e algoritmi: dall'algoritmo risolutivo di un problema alla sua traduzione in linguaggio di programmazione	Una premessa fissa i contenuti e gli obiettivi
1991 D.M. 3 giugno 1991 Orientamenti dell'attività educativa nella scuole materne statali	<ul style="list-style-type: none"> - Lo spazio, l'ordine e la misura 	Campi di esperienza: diversi ambiti del fare e dell'agire dei bambini	Finalità generali e indicazioni curricolari
2004 Legge 53/2003 e D.Lgs. 59/2004 (Indicazioni Nazionali)	<ul style="list-style-type: none"> - Il numero - Geometria - La misura (insieme a Geometria in III media) - Dati e previsioni - Introduzione al pensiero razionale - Le relazioni (solo per la III media) 	Argomentare: si esplicita il legame fra il linguaggio naturale e attività matematiche quali il ruolo della definizione, degli esempi e dei contro-esempi, la generalizzazione.	Gli obiettivi specifici di apprendimento (OSA) sono articolati secondo conoscenze e abilità. Il PECUP (profilo educativo, culturale e professionale) rappresenta ciò che un ragazzo deve sapere e saper fare al termine del I ciclo di istruzione

Questi mutamenti curricolari hanno segnato la storia della scuola italiana in un processo continuo, ma seppur con grandissimi pregi e notevoli ricadute sul sistema scuola, si concentravano principalmente su un livello scolastico, trascurandone altri. La novità introdotta con le riforme (Berlinguer e Moratti) del nuovo secolo è stata quella di considerare il curriculum nella sua globalità.” [Robutti, 2006].

Un altro elemento da tenere in considerazione è che tra il 1991 (Programmi scuola infanzia) e il 2003 (Riforma Moratti) la scuola è stata coinvolta in mutamenti importanti primo fra tutti il fatto che le istituzioni scolastiche hanno conseguito personalità giuridica e autonomia organizzativa e didattica di ricerca, sperimentazione e sviluppo (art.21, Legge 59/1997 e D.P.R. 275/99). Questo potrebbe spiegare perchè le Indicazioni Nazionali sono uscite senza suggerimenti metodologici²

Curricoli UMI-CIIM (Unione Matematica Italiana): La matematica per il cittadino

I curricoli UMI³ (Unione Matematica Italiana) presentati a partire dal 2001 considerano tutte le fasce scolari dalla primaria alla secondaria di secondo grado e si articolano in quattro nuclei di contenuto (Numero, Lo spazio e le figure, Relazioni, Dati e previsioni) e tre nuclei di processo (Misurare, Porsi e risolvere problemi e Argomentare e congetturare) trasversali ai contenuti. I temi sono organizzati in tabelle di abilità

² Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria sono state pubblicate come materiale di lavoro per gli insegnanti nella sezione del sito del Ministero dedicata alla Riforma

³ UMI-CIIM (Commissione Italiana Insegnamento della Matematica), SIS (Società Italiana di Statistica) e Mathesis all'interno di un protocollo d'intesa con il MIUR ha presentato Matematica 2001-2003 e 2004 scaricabili all'indirizzo <http://www.dm.unibo.it/umi/italiano/Matematica2001/matematica2001.html>

Speciale Indicazioni Nazionali

e conoscenze, presentando così l'articolazione e lo sviluppo dei contenuti stessi. All'interno della proposta si offrono indicazioni metodologiche attraverso la definizione di: *contesti di apprendimento*, di *discussione matematica in classe* e di *ruolo delle tecnologie* nell'apprendimento della matematica. Il tutto è accompagnato da decine di attività di classe che rendono esplicito, attraverso esempi, il curriculum proposto.

<i>Curriculi UMI</i>	<i>Nuclei</i>	<i>Elementi innovativi</i>	<i>Organizzazione</i>
- Matematica 2001: la matematica per il cittadino (primo ciclo) - Matematica 2003 (secondaria superiore, primi quattro anni) - Matematica 2004 (ultimo anno secondaria superiore)	Di contenuto - Il numero - Lo spazio e le figure - Relazioni - Dati e previsioni Di processo - Argomentare e congetturare - Misurare - Risolvere e porsi problemi	Il curriculum è pervaso dalla doppia funzione della matematica: strumento essenziale per una interpretazione quantitativa della realtà (funzione strumentale) e sapere logicamente coerente e sistematico, caratterizzato da una forte unità culturale (funzione culturale)	Una premessa con indicazioni metodologiche; articolazione in conoscenze e abilità; esempi di attività in classe per ogni nucleo

Nella proposta UMI un elemento di grande novità, almeno per l'Italia, è la struttura *verticale* del curriculum: i nuclei di contenuto e di processo sono gli stessi dalla prima classe della scuola primaria all'ultima della scuola secondaria per consentire una verticalità reale del curriculum, sono le abilità e le conoscenze ciò che gli allievi dovranno possedere relativamente alla loro età. Ad esempio “*scoprire semplici relazioni tra numeri, a partire da esperienze concrete*”, abilità relativa al nucleo *Le Relazioni* per la prima classe della scuola primaria, diventa “*ordinare elementi di un insieme numerico in base ad un criterio*” alla fine della scuola primaria e “*utilizzare le lettere per esprimere in forma generale semplici proprietà e regolarità numeriche*” nella scuola secondaria di I grado.

Un elemento non trascurabile, e fortemente innovativo in questa proposta è la relazione fra nuclei di contenuto e nuclei di processo, questi ultimi rappresentano l'elemento metodologico che rende significativi i contenuti dal punto di vista dell'insegnamento-apprendimento della matematica. I nuclei di processo sono intesi come nuclei trasversali poiché entrano in ogni nucleo tematico, senza però possedere le caratteristiche di contenuti specifici della matematica. Il nucleo *Risolvere e porsi problemi* (tra i tre il più “tradizionale”) può entrare in ogni nucleo tematico assumendo di volta in volta i contenuti affrontati e collocandosi trasversalmente ai nuclei tematici offre la possibilità di riconoscere approcci risolutivi diversi, di scegliere fra soluzioni diverse, di impegnarsi in un compito per il quale la soluzione non è nota, sviluppando nel tempo una capacità decisionale. Il nucleo *Misurare*, articolato lungo tutto il percorso scolastico e pensato come nucleo di processo permette di superare il binomio Misura-Geometria, nel quale era tradizionalmente confinato. La misura offre conoscenze, strumenti e metodi per affrontare e risolvere problemi e contribuisce alla costruzione di concetti matematici (ad esempio nella costruzione del numero decimale, oppure nella costruzione di rappresentazioni utilizzate nel nucleo *Dati e previsioni*). Infine in nucleo di processo *Argomentare e congetturare* pone l'accento sulle attività che preparano alla dimostrazione, mettendo in evidenza lo stretto legame fra linguaggio verbale (scritto e orale) e linguaggio simbolico proprio della matematica e i processi coinvolti vanno attivati precocemente nelle diverse aree tematiche della matematica.

⁴ National Council of Teachers of Mathematics: Standards 2000- Principles and Standards for School Mathematics

Una scelta simile è stata fatta negli U.S.A nella redazione degli standard fatta da NCTM⁴ nei quali cinque standard descrivono i contenuti matematici che gli studenti dovrebbero imparare (Numeri e operazioni; Modelli, funzioni e algebra; Geometria e senso dello spazio; Misura; Analisi dei dati, statistica e probabilità), e cinque standard descrivono i processi matematici attraverso i quali gli studenti dovrebbero acquisire e usare le loro conoscenze matematiche (Problem solving; Ragionamento e dimostrazione; Comunicazione; Collegamenti; Rappresentazioni).

Altri due elementi caratterizzano il documento UMI: la presenza di tanti esempi di attività in classe e gli “sconsigli” cioè alcuni suggerimenti su cosa *non* si dovrebbe fare in classe. Gli esempi sono organizzati verticalmente in relazione ai nuclei previsti, essi rappresentano una ricchezza per i docenti in quanto descrivono *come* organizzare le attività e *cosa* osservare in quanto tutte le attività sono state ampiamente sperimentate in classe dai docenti che hanno fatto parte dei gruppi di lavoro.

Le Indicazioni Nazionali per la Matematica (D. Lvo 59/2004)

Le Indicazioni *esplicitano i livelli essenziali di prestazione a cui tutte le Scuole del Sistema Nazionale di Istruzione sono tenute per garantire il diritto personale, sociale e civile all'istruzione e alla formazione di qualità.*

Nella parte iniziale, comune a tutte le discipline, vengono indicati gli Obiettivi generali del processo formativo, gli Obiettivi specifici di apprendimento e gli Obiettivi formativi.

Questi, insieme al Profilo Educativo, Culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione, sono gli elementi caratterizzanti la Riforma Moratti.

Negli obiettivi generali viene sempre sottolineata l'importanza di un'educazione integrale e della funzione educativa e orientativa che la scuola deve svolgere nella costruzione delle competenze necessarie al futuro cittadino.

Gli obiettivi specifici di apprendimento, che sono la parte che più ci interessa in quest'analisi, sono suddivisi in *Conoscenze e Abilità* e “... hanno lo scopo di indicare con la maggior chiarezza e precisione possibile i *livelli essenziali di prestazione* (intesi qui nel senso di standard di prestazione del servizio) che le scuole della Repubblica sono tenute *in generale* ad assicurare ai cittadini ...”.

Quindi, almeno nella premessa, sembra emergere una scuola che privilegia gli aspetti di continuità, verticalità e formazione di un cittadino attento e critico.

Se passiamo allo specifico degli OSA (Obiettivi Specifici di Apprendimento) per la Matematica possiamo osservare che sono individuati alcuni nuclei tematici che vengono sviluppati in verticale e che, per la maggior parte, sono sempre presenti: *Il Numero, Geometria, La misura, Introduzione al pensiero razionale, Dati e previsioni*. Invece il nucleo *Relazioni* compare solo negli OSA della classe terza della Scuola Secondaria di I grado.

Bisogna riconoscere che l'impianto degli OSA deve molto alle proposte curriculari del documento UMI, anche se alcuni cambiamenti, ne hanno snaturato in parte gli elementi di maggior innovazione.

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha attivato, fra gli altri, un gruppo di ricerca sulla matematica, rispondendo anche alla legittima richiesta della scuola e dei docenti di essere considerati parte attiva nell'attivazione di dinamiche migliorative. Il gruppo, coordinato da Anna Maria Benini – D.T. presso l'USR ER – ha visto la partecipazione ed il contributo attivo di persone di diversa caratterizzazione professionale: docenti universitari, insegnanti - in servizio o distaccati presso Scienza della formazione o presso IRRE ER - di Scuola Primaria o di Scuola Secondaria di primo e di secondo grado. Compito del gruppo era quello di approfondire l'analisi del curriculum di matematica all'interno della Riforma degli Ordinamenti scolastici.

Il nucleo che ha destato meno perplessità nella sua presentazione sembra essere *Dati e previsioni*. Infatti la sua articolazione appare più organica dei programmi precedenti e sottolinea gli aspetti di *strumento di analisi e interpretazione della realtà* sia per particolari indagini intraprese dalla scuola, sia per una lettura critica di dati e grafici realizzati da altre fonti. Inoltre sono altrettanto chiari ed espliciti i contenuti per la probabilità: si tratta di affrontare un approccio al concetto di probabilità attraverso la valutazione di probabilità in casi semplici e la comprensione di quando e come utilizzare le diverse misure di probabilità (classica, frequentista, soggettiva), rimandando a studi successivi lo sviluppo della teoria della probabilità. Non dovrebbe quindi più verificarsi ciò che è accaduto in passato, che alcuni libri di testo presentassero tutto lo sviluppo della teoria della probabilità in forma sintetica (e non sempre facilmente comprensibile per un alunno di quel livello scolastico!).

Diverse perplessità hanno invece sollevato i nuclei: *Misura*, *Introduzione al pensiero razionale* e la scomparsa del nucleo relativo a *Problemi*. Per quanto riguarda i primi due la formulazione degli OSA non è sempre chiara, ad esempio *Introduzione al pensiero razionale* fa pensare ad un avvio un po' precoce alla formalizzazione, e diversi insegnanti hanno interpretato il nucleo come un modo diverso di introdurre "elementi di logica", venendo così a cadere l'elemento innovativo presente nel nucleo *Argomentare e congetturare* previsto nei curricoli UMI. Non sembra un caso che gli elementi di perplessità esplicitati dagli insegnanti riguardino proprio quei nuclei che erano stati definiti di processo, la loro "trasformazione" in nuclei tematici ha generato confusione e a volte incoerenze. Inoltre il nucleo *Relazioni*, relegato all'ultimo anno della scuola secondaria di I grado, sembra far riferimento esclusivamente ad attività legate a funzioni ed equazioni, quando invece è importante iniziare precocemente a trattare questo nucleo se si vuole che poi, ad esempio, il passaggio dall'aritmetica all'algebra avvenga in modo significativo e senza traumi.

Molte di queste perplessità avrebbero potuto essere risolte fornendo suggerimenti metodologiche o orientamenti per la "lettura" degli OSA. Non va inoltre dimenticato che la genesi delle Indicazioni, seppure riviste e parzialmente modificate, sono le proposte UMI, in cui vi era stato uno sforzo di chiarezza attraverso la distinzione fra nuclei di contenuto e nuclei di processo l'esplicitazione di indicazioni metodologiche e la presenza di "sconsigli", in genere molto utili nella dialettica scolastica. Ricordiamo quanta importanza ebbero, nel tempo, alcune indicazioni su cosa sarebbe stato meglio *non* fare in classe presenti nei Programmi per la scuola media del '79⁵.

Alcune considerazioni conclusive

Dopo questa disamina che vuole inquadrare, anche "storicamente", i *curricula* di matematica per il primo ciclo di istruzione ci sembra necessario soffermarci su alcuni punti che a nostro avviso renderebbero più coerenti e coesi gli OSA di Matematica nella attuale Riforma degli Ordinamenti.

Il primo punto è che in qualche modo sarebbe opportuno fornire ai docenti una sorta di "guida" alla lettura che, senza nulla togliere alla autonomia didattica delle scuole, possa aiutare i docenti nella individuazione degli elementi di novità didattica e metodologica presenti nei nuovi *curricula*. A nostro avviso sarebbe importante ripristinare la distinzione fra nuclei di processo e nuclei di contenuto o, in alternativa, rivedere almeno i nuclei meno chiari (*Misura*, *Introduzione al pensiero razionale* e *Relazioni*). Diffondere il più possibile nelle scuole il materiale prodotto da UMI-CIIM, del resto in convenzione

⁵ "...va sconsigliata l'insistenza su aspetti puramente meccanici e mnemonici [...]ad esempio argomenti come la scomposizione in fattori primi, la ricerca del massimo comune divisore e del minimo comune multipli, il calcolo di grosse espressioni aritmetiche, l'algoritmo di estrazione di radice quadrata, il calcolo letterale avulso da riferimenti concreti, non dovranno avere valore preponderante nell'insegnamento e tanto meno nella valutazione."

con il Ministero della Pubblica Istruzione, che potrebbe rappresentare una guida alla lettura di cui si parlava poc'anzi.

Un altro elemento da mettere in evidenza riguarda la necessità di definire competenze e standard considerati i cambiamenti in atto nel Sistema Nazionale di Valutazione e i risultati delle rilevazioni OCSE-PISA che hanno avuto il pregio di aprire una discussione, almeno nel mondo della scuola, sul modo con il quale la matematica viene insegnata.

Bibliografia

- T. De Mauro - L. Lombardo Radice, *I programmi della media inferiore*, Roma, Editori Riuniti, 1984
- Arzarello F., Ciarrapico L., (2006), *Indicazioni nazionali in matematica*, in Nuova Secondaria, n. 6
- Arzarello F., Robutti O., (2002) *Matematica*, Brescia La Scuola
- Bartolini Bussi M.; (1992), *Lo spazio, l'ordine, la misura*, Juvenilia Edizioni
- Benini A.M., Orlandoni A.(2006), *Insegnare matematica nel 1° ciclo*, (in stampa)
- Ciarrapico L. (1989), *Nuovi programmi di Matematica per la scuola secondaria superiore*, Notiziario della Unione Matematica Italiana, Anno XVI supplemento al n. 7, luglio 1989
- Ferrari M., (2003), *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria. Piccole chiose relative alla matematica*, in L'Insegnamento della Matematica e delle scienze integrate, vol. 26A n. 4
- Ferri F., (2003), *Indicazioni per la scuola secondaria di 1° grado. Un commento a caldo...*, in L'Insegnamento della Matematica e delle scienze integrate, vol. 26A n. 2
- Garuti R. (2006), *Analisi dei quesiti INValSI 2004/2005*, in Innovazione Educativa, allegato al n.3/4 del 2006, Tecnodid, Napoli
- Robutti O. (2006), *La matematica in laboratorio e l'interazione fra studenti*, XXVI Convegno UMI-CIIM, Reggio Emilia, 2006 (in stampa)

Quali condizioni per il rinnovamento del curriculum di scienze?

Carlo Fiorentini

È diffusa tra gli esperti di didattica della scienze, per lo meno da qualche decennio, la consapevolezza della crisi drammatica dell'insegnamento scientifico nella scolarità preuniversitaria. Sono state conseguentemente avanzate alcune proposte innovative, che non hanno, tuttavia, minimamente incrinato il paradigma dominante. Noi crediamo che ciò sia avvenuto anche a causa della debolezza teorica delle proposte stesse.

Il paradigma dominante è ben identificabile e robustamente resistente al cambiamento in quanto è, in modo totalitario, solidale con la formazione culturale di generazioni di insegnanti, caratterizzata dall'identificazione dei saperi accademici specialistici con i saperi che devono essere trasmessi, nel corso della scolarità preuniversitaria, sulla base di ovvie mediazioni didattiche tramandate dal senso comune di una tradizione didattica secolare.

Negli ultimi decenni, con la trasformazione della scuola in tutti i paesi industrializzati in scuola di massa, questo impianto è entrato in crisi per una molteplicità di problemi, tutt'altro che riducibili a questioni di rinnovamento di tecniche didattiche. La crisi dell'insegnamento scientifico – e probabilmente dell'insegnamento della maggior parte delle discipline – o detto, in altre parole, il problema dell'individuazione di un curriculum (il che cosa e il come insegnare alle varie età) adeguato ad una situazione economica, sociale e culturale incompatibilmente diversa da quella di alcuni decenni fa, impone la necessità di ricercare soluzioni nuove su un terreno molto più complesso di quello su cui si sono collocate molte proposte innovative del passato.

È entrata definitivamente in crisi l'idea che sia possibile **trasmettere in modo significativo** l'enciclopedia dei saperi scientifici, linearizzati dalla secolare pratica scolastica di adeguamento dei pacchetti di verità scientifiche – purificate dalle scorie della complessità della reale ricerca scientifica – che meritavano di essere trasmesse alle nuove generazioni. Ormai da molto tempo viene prospettata la necessità di un approccio totalmente diverso, basato sull'assunto che sia necessario “scegliere e concentrarsi”, “insegnare alcune cose bene e fondo, non molte cose male e superficialmente”, e che sia quindi indispensabile individuare “nuclei fondanti” (Maragliano, 1997). Questa è tuttavia un'operazione avventurosa perché postula le necessità di destrutturare i saperi tramandati dalla tradizione manualistica e di iniziare a costruire nuove architetture di conoscenze scientifiche che possano entrare in consonanza con le strutture cognitive e motivazionali degli studenti di una scuola ormai da molto tempo non più selettiva ed elitaria.

Queste nuove ipotesi di curriculum dovranno indubbiamente essere caratterizzate da determinate metodologie didattiche, diversamente articolate in relazione sia all'età dei discenti che alla specificità dei saperi disciplinari. Ma tutto ciò, per non ricadere nell'illusione didatticistica delle innovazioni passate, dovrà saldarsi, da una parte, con un profondo ripensamento epistemologico del sapere scientifico scolastico – tuttora ancorato ad una visione cumulativa e dogmatica della scienza- alla luce dei contributi della filosofia e della storia della scienza degli ultimi decenni, e dall'altra, con la necessità di prospettare un modello psicopedagogico per l'insegnamento scientifico consapevole di ciò che rimane ancora oggi significativo – al di là delle mode e delle infatuazioni momentanee- dei contributi più alti della pedagogia e della psicologia dell'apprendimento di questo secolo.

Il problema epistemologico nel rinnovamento dell'educazione scientifica

La maggior parte degli esperti che hanno avanzato negli ultimi decenni nuove proposte per l'insegnamento scientifico hanno quasi sempre fatto riferimento alla rivoluzione epistemologica degli ultimi cinquant'anni, essendo consapevoli che essa ha generato una "nuova visione della scienza" radicalmente diversa da quella usualmente presente nell'insegnamento scientifico. Generalmente, tuttavia, il nodo epistemologico non è stato da loro considerato centrale nel ripensamento culturale e pedagogico-didattico dell'insegnamento scientifico.

La nostra visione è invece opposta: riteniamo che sia necessaria una rivoluzione copernicana nell'insegnamento scientifico, perché esso è ancora spesso ancorato ad una visione della scienza di stampo ottocentesco, di tipo cumulativo, continuista e dogmatico, che costituisce, a nostro parere, la causa fondamentale della sua inefficacia formativa.

Le rivoluzioni scientifiche dei primi decenni del Novecento (relatività e meccanica quantistica) e la successiva rivoluzione epistemologica (Bachelard, Popper, Kuhn, ecc.) hanno fornito una nuova concezione della scienza. In questa è stata totalmente messa da parte la nozione di verità assoluta ed è stata posta al centro la dimensione dell'ipotesi, non solo in riferimento al contesto della scoperta ma anche a quello della giustificazione. Nella nuova visione della scienza, anche le teorie più solide devono essere considerate ipotesi: scienza è continua rimessa in discussione anche delle conoscenze più consolidate, è atteggiamento critico, è critica della tradizione.

La scienza rappresenta, d'altra parte, il tentativo di spiegare il noto per mezzo dell'ignoto, di spiegare il comune mondo dell'esperienza quotidiana per mezzo di congetture che sono quasi sempre molto al di là o addirittura in contraddizione con le conoscenze di senso comune. Lo sviluppo della scienza è quindi costantemente caratterizzato da elementi di discontinuità (Popper, 1969).

Le considerazioni precedenti delineano gli aspetti più significativi della scienza rivoluzionaria, ma vi è anche una scienza normale che ha caratteristiche ben diverse e per molti aspetti opposte (Kuhn, 1962). L'immagine della scienza che si ricava dal dibattito epistemologico successivo alla pubblicazione del libro di Kuhn "Le rivoluzioni scientifiche" è indubbiamente più articolata e complessa di quella delineata da Popper. Tuttavia, il dualismo scienza normale – scienza rivoluzionaria, e più in generale questo dibattito, non hanno minimamente indebolito la caratteristica della discontinuità. Anzi, gli epistemologi che hanno preso le distanze dalla visione di Popper, ritenendola idilliaca, hanno vieppiù accentuato l'aspetto della discontinuità tra le varie teorie, fino ad arrivare a sostenere l'incommensurabilità tra i diversi paradigmi (Feyerabend, 1975).

Negli ultimi decenni, molte ricerche hanno evidenziato l'inefficacia dell'insegnamento scientifico e ne hanno individuato la causa principale nella lontananza tra le conoscenze scientifiche che vengono insegnate e le concezioni spontanee e le strutture cognitive degli studenti (Grimellini Tomasini e Segrè, 1991). Conseguentemente sono state effettuate analisi epistemologiche molto interessanti di specifici concetti, o sono state prospettate significative proposte didattiche in riferimento a specifiche problematiche, ma riteniamo che generalmente delle precedenti considerazioni epistemologiche non sia stata evidenziato il *ruolo pedagogico-didattico fondante* per un rinnovamento significativo dell'insegnamento scientifico.

Noi pensiamo che uno degli obiettivi principali dell'insegnamento scientifico sia quello, di carattere trasversale alle specifiche discipline scientifiche, di costruire un'immagine la più adeguata possibile della scienza. E un aspetto importante di questa immagine aggiornata è indubbiamente costituito dal superamento della concezione dogmatica della conoscenza scientifica. Se ciò, tuttavia, costituisse soltanto una pur importante esigenza culturale, ma estrinseca alle dinamiche psicologiche dell'apprendimento,

probabilmente essa continuerebbe a rimanere una buona intenzione pedagogica, d'altra parte inutilmente proclamata da moltissimo tempo. Riteniamo, invece, che la *causa fondamentale* dell'inefficacia dell'insegnamento scientifico tradizionale risieda proprio nella sua *impostazione epistemologica*, sostanzialmente ancora tardo ottocentesca, contraddistinta da molteplici aspetti tra loro solidali, quali il dogmatismo, l'enciclopedismo, il riduzionismo, il formalismo e il continuismo.

La deriva scienziata è approdata a degli esiti paradossali sul piano pedagogico-didattico, in quanto ha contribuito a sviluppare in molti studenti un'immagine della scienza opposta a quella che ha ispirato i grandi scienziati degli ultimi quattro secoli, ad identificare nella scienza una nuova scolastica o una moderna magia: infatti molte conoscenze scientifiche sono astruse, esoteriche nei loro tecnicismi, risultano incomprensibili ai più e perspicue soltanto a pochi eletti.

I metodi della scienza

Fanno parte del senso comune alcuni slogan sul metodo della scienza, spesso etichettato come metodo galileiano o metodo sperimentale. E nonostante che la riflessione epistemologica abbia da molto tempo evidenziato una maggiore complessità del problema, non risulta molto più sofisticato il senso comune generalmente presente nella formazione universitaria e nella manualistica scientifica. Spesso la descrizione che viene fornita del metodo scientifico è sostanzialmente quella del procedimento induttivo anche in quei casi in cui si fa ricorso – avendo evidentemente captato per lo meno qualche termine dal dibattito epistemologico – all'etichetta di procedimento ipotetico-deduttivo, come metodo caratteristico della scienza sperimentale.

Ci troviamo di fronte ad un nodo di fondo, perché le metodologie di tipo induttivo sono cosa radicalmente diversa dai procedimenti ipotetico-deduttivi, c'è anche chi confonde il metodo ipotetico-deduttivo con il procedimento deduttivo. Il senso comune misconosce tutto ciò, miscela brandelli di nozioni eterogenee ed in modo magico ripropone l'ormai mitico metodo scientifico (alla faccia del rigore scientifico); ma soprattutto, e a maggior ragione, neanche immagina le conseguenze pedagogico-didattiche di queste distinzioni.

La diversità non sta nel fatto che il metodo ipotetico-deduttivo sia la riproposizione di un modo di fare scienza pregalileiano, ma consiste nel ritenere che molti concetti scientifici non siano stati ricavati con un procedimento osservativo-sperimentale, ma con attività di tipo creativo. Il procedimento induttivo presuppone, invece, che una mente sgombra da pregiudizi individui un certo problema, inizi a fare osservazioni e arrivi quindi alle ipotesi, per poi trovare gli esperimenti adatti per verificarle o confutarle. Lo sviluppo della scienza sarebbe quindi avvenuto in modo cumulativo e lineare attraverso attività di osservazione sistematica della natura.

I grandi scienziati che in modo creativo hanno proposto nuove ipotesi, e quindi nuovi concetti in un determinato campo disciplinare, conoscevano generalmente a fondo quel problema sia sul piano teorico che osservativo-sperimentale; tuttavia, le nuove conoscenze scientifiche significative sono emerse per mezzo di processi inventivi che andavano molto al di là dell'esperienza, del quotidiano, del percettivo, delle conoscenze consolidate, dove il quotidiano per lo scienziato sono non tanto le conoscenze di senso comune, ma i paradigmi dominanti.

Nuove teorie emergono dalla capacità di alcuni scienziati di andare oltre i paradigmi accettati e di creare ipotesi che le teorie consolidate non fanno neppure immaginare, e che le osservazioni, di per sé, non fanno percepire. Quasi tutti i concetti fondamentali delle diverse discipline scientifiche hanno rappresentato una *rottura*, una *discontinuità* rispetto alle concezioni accreditate nelle diverse comunità scien-

tifiche in un determinato periodo storico. In molti casi, la discontinuità è stata di tale portata da impedire la comunicazione tra gli innovatori e gli scienziati più anziani. La storia della scienza fornisce infatti innumerevoli esempi di affermazione delle nuove teorie solo dopo la morte dei sostenitori dei paradigmi precedenti. È stato introdotto il concetto di riorientamento gestaltico per indicare il fatto che i nuovi concetti spesso non si siano limitati ad ampliare la conoscenza, ma abbiano determinato un modo radicalmente diverso di percepire la realtà (Kuhn, 1962).

Discutere del *metodo scientifico* non è quindi una disquisizione accademica, ornamentale, da collocare, come fanno tutti i manuali nel primo capitolo, e ininfluente rispetto alla trattazione successiva delle varie problematiche. Comprendere la centralità, nello sviluppo della scienza, del metodo ipotetico-deduttivo, pur senza arrivare alle posizioni popperiane di antinduttivismo radicale, significa prendere consapevolezza della centralità nella scienza della discontinuità e delle connesse *implicazioni pedagogico-didattiche*.

Qui sta il bandolo della matassa: comprendere effettivamente le considerazioni precedenti, e cioè il nesso inscindibile tra procedimento ipotetico-deduttivo e discontinuità, permette di fornire una spiegazione generale ai risultati delle ricerche, già menzionate, sulle concezioni degli studenti. Dalle ricerche emerge che la maggioranza degli studenti alla fine della scuola secondaria superiore ha conoscenze inadeguate nei vari ambiti disciplinari ed un atteggiamento prescientifico che fanno sostanzialmente riferimento al senso comune. Occorrerebbe stupirsi non tanto di questi risultati, ma se essi fossero invece sostanzialmente diversi.

La mancanza di comprensione si riferisce anche ai concetti più elementari della struttura delle varie discipline scientifiche e non solo a quelli più formalizzati. Ora è sufficiente pensare a quale riorientamento gestaltico abbiano dato origine, per esempio, le teorie di Galileo, Newton, Lavoisier e Darwin, per rendersi conto come i *concetti elementari dell'organizzazione specialistica* delle discipline scientifiche siano tutt'altro che elementari sul piano epistemologico e psicologico.

Mentre nella concezione tradizionale della scienza, dogmatica e lineare, ogni nuovo concetto appare come un ovvio ampliamento di quelli precedenti, nella nuova concezione, ogni nuovo concetto significativo è il prodotto del superamento di un *ostacolo epistemologico* (Bachelard, 1972). Mentre nella vecchia concezione, ogni concetto è di per sé evidente grazie alla sua collocazione nell'ordine deduttivo della disciplina, nella seconda, ogni concetto significativo può essere compreso nella misura in cui si colgono le connessioni e le discontinuità con le problematiche che ne hanno permesso l'invenzione (Bruner, 1996). Mentre la prima concezione contempla una struttura delle conoscenze scientifiche di tipo logico-deduttivo, grammaticale, linguistico, la seconda ipotizza una organizzazione delle conoscenze di carattere problematico, contestuale e semantico, grazie all'utilizzo della storia e dell'epistemologia.

Dovrebbe esser nata da tempo la domanda del perché l'insegnamento scientifico più diffuso continui ad essere quello tradizionale, ispirato ad una visione della scienza superata, nonostante i risultati catastrofici sul piano formativo. Le motivazioni sono sia di carattere generale, culturale e politico, che di carattere specifico. Le motivazioni generali, che riguardano non soltanto l'insegnamento scientifico, ma tutte le discipline scolastiche, consistono nella sfasatura storica che si è verificata in Italia negli ultimi quaranta anni tra la realizzazione della scuola di massa e la comprensione delle condizioni di carattere culturale-pedagogico-curricolare e conseguentemente istituzionale che avrebbero potuto effettivamente garantirne la qualità formativa.

La scuola italiana è diventata da molti decenni di massa, ma l'insegnamento scientifico è ancora oggi improntato ad un modello di scuola selettiva ed elitaria, nel quale l'obiettivo fondamentale non è quello

di utilizzare alcune conoscenze significative delle scienze per contribuire alla formazione di tutti i cittadini, ma è quello di individuare i pochi eletti che saranno in grado di comprendere sofisticati formalismi e potranno quindi continuare la ricerca nei vari ambiti specialistici. I limiti ed i punti di forza dell'insegnamento scientifico tradizionale erano stati evidenziati più volte nel passato. È sufficiente ricordare alcune considerazioni di Kuhn; egli afferma da una parte "che si tratta di un'educazione rigida e limitata, forse più rigida e limitata di ogni altro tipo di educazione, fatta eccezione della teologia ortodossa" e dall'altra "che prepara lo studente a diventare membro della particolare comunità scientifica (...) Per la ricerca all'interno della scienza normale, per risolvere rompicapo all'interno della tradizione definita dai manuali lo scienziato viene preparato quasi alla perfezione" (Kuhn, 1962). In Italia, i dati nuovi, di grande rilevanza rispetto al 1962 (che è casualmente l'anno sia della riforma della scuola media che della pubblicazione del libro di Kuhn *Le rivoluzioni scientifiche*) sono la radicale modifica con la scuola di massa del contesto scolastico e la constatazione dell'inefficacia formativa del modello tradizionale dell'insegnamento scientifico.

Le discontinuità del curriculum

Le considerazioni precedenti sul metodo ipotetico-deduttivo e sulla discontinuità hanno delle implicazioni divergenti sull'impostazione dell'insegnamento scientifico nella prima fase della scolarità (fino a 13-14 anni) e nella seconda fase (fino a 18-19 anni). Per quest'ultima, che coincide con la scuola secondaria superiore, le conseguenze culturali e metodologiche sono immediatamente ricavabili dalle considerazioni precedenti. È necessario mettere da parte l'impostazione specialistica, lineare ed enciclopedica usuale ed iniziare a porre come variabile fondamentale il contesto entro cui è inserita una qualsiasi disciplina scientifica. Mentre oggi ci troviamo di fronte all'insegnamento della stessa struttura concettuale – in realtà della stessa enciclopedia di nozioni – in alcuni indirizzi nel biennio ed in altri nel triennio, in determinati casi in un solo anno scolastico con 2-3 ore settimanali, ed in altri per più anni; in futuro occorrerà invece ribaltare tale logica, partendo primariamente dal contesto, nella consapevolezza della necessità di tempi lunghi per potere comprendere alcuni concetti, per non limitarsi più soltanto alla memorizzazione di nozioni scientifiche senza significato per lo studente.

L'insegnamento dovrebbe essere caratterizzato da un'impostazione di tipo problematico e contestuale, che permetterebbe di affrontare molte delle conoscenze generalmente presenti anche nell'impostazione tradizionale, seppur in una prospettiva completamente diversa, quella che abbiamo cercato di delineare nei paragrafi precedenti. L'obiettivo fondamentale dovrebbe essere quello di realizzare la comprensione dei concetti elementari della struttura specialistica delle varie discipline. Aspetti più specialistici potrebbero essere affrontati soltanto in corsi pluriennali del triennio. Per esempio, nel caso della chimica nel biennio occorrerebbe trattare le teorie ed i concetti della chimica classica, quali il concetto di elemento, composto, di trasformazione chimica, e rimandare al triennio le teorie di questo secolo, quali quelle del legame chimico.

Per la prima fase della scolarità, le implicazioni curricolari delle precedenti considerazioni epistemologiche sono invece quelle di non includere nel curriculum neppure i concetti elementari della struttura specialistica delle discipline scientifiche – da rimandare al biennio come si è già detto – in quanto la loro comprensione presuppone, da una parte, lo sviluppo di determinate competenze operativo-logico-linguistiche, e dall'altra, contemporaneamente, l'acquisizione di specifiche conoscenze e competenze di tipo fenomenologico.

Pensiamo che sia indispensabile un curriculum longitudinale all'interno di una prospettiva di continuità educativa, ritenendo superato ormai da molto tempo il curriculum tradizionale (e non solo per le scienze

sperimentali) caratterizzato dalla discontinuità fasulla attualmente esistente tra i 3 gradi scolastici. E immaginiamo la continuità educativa connessa al curriculum verticale, non tanto come una melassa indistinta, ma come la progettazione di una proposta educativa maggiormente in consonanza con le discontinuità reali che si realizzano durante la crescita del soggetto e che, d'altra parte, caratterizzano anche il materiale di studio.

Nello specifico del curriculum longitudinale delle scienze sperimentali, noi pensiamo che siano necessarie alcune discontinuità, e che indubbiamente quella più rilevante si dovrebbe realizzare nel passaggio tra scuola media e scuola secondaria superiore. I motivi che ci portano ad individuare questa età sono innanzitutto di tipo teorico (psicologici, pedagogici ed epistemologici), ma vi è anche un aspetto più pragmatico, legato alla tradizione culturale e scolastica italiana, lo spazio limitato, cioè, che le scienze sperimentali continuano ad avere nella scuola elementare e media (2 ore alla settimana), nonostante le riforme significative che hanno caratterizzato questi gradi scolastici.

Una proposta metodologica per la scuola di base

Abbiamo già in più occasioni indicato che cosa intendiamo per impostazione fenomenologica. In questi articoli abbiamo anche evidenziato le discrasie esistenti tra i manuali – e i sussidiari – e gli innovativi programmi di educazione scientifica della scuola elementare e media (Fiorentini, 1999). Facendo riferimento a queste riflessioni, ci proponiamo ora di approfondire alcuni aspetti.

Preliminarmente una questione terminologica, tutt'altro che marginale. Per indicare l'impostazione dell'educazione scientifica adeguata alla scuola di base ci sembra più appropriato parlare di *impostazione fenomenologico-operativa*, fenomenologica in relazione al contenuto, e operativa in riferimento alla metodologia didattica.

Abbiamo già indicato precedentemente in alcuni fenomeni scientifici l'oggetto dell'insegnamento. Il fatto di aver escluso dalla scuola di base anche i concetti più elementari della struttura delle discipline dovrebbe già rappresentare un'indicazione chiara; tuttavia, ci rendiamo conto che il campo rimane molto vasto ed ambiguo in quanto i fenomeni che potrebbero essere proposti potrebbero essere i più disparati in relazione alla loro accessibilità cognitiva ed allo loro significatività. La riflessione epistemologica ha anche da molto tempo sottolineato la teoreticità dei fatti sperimentali, l'intreccio costante, cioè, che si realizza nello sviluppo scientifico tra teorie ed osservazioni sperimentali.

Si apre qui un ambito fondamentale di ricerca e sperimentazione didattica, dove è necessario che si confrontino diverse ipotesi curriculari in relazione alla individuazione delle fenomenologie più significative che siano indipendenti dalla struttura specialistica delle discipline, ed alla loro collocazione più adeguata nel curriculum della scuola dai 6 ai 14 anni, tenendo conto sia della loro elementarità psicologica che di eventuali relazioni di propedeuticità.

Questa ricerca, come abbiamo già altrove argomentato, è contemporaneamente ardua e fondamentale. È ardua perché si situa sul terreno della complessità. L'individuazione delle problematiche più adeguate alle varie età presuppone un'attività di ricerca e sperimentazione sui saperi disciplinari – o pluridisciplinari – di tipo interdisciplinare con l'utilizzo delle competenze scientifiche, di quelle storico-epistemologiche e di quelle delle scienze dell'educazione. Questa ricerca è fondamentale, perché sono essenzialmente le scelte curriculari che possono realizzare e verificare l'adeguatezza educativa di finalità e principi pedagogico-metodologici generali, che possono, in altre parole, permettere l'incontro sinergico tra due mondi tradizionalmente disgiunti, quello delle conoscenze disciplinari e quello della pedagogia.

Nel caso dell'insegnamento scientifico, vi è stato spesso, in relazione al metodo, sovrapposizione e

confusione tra il significato didattico e quello scientifico specialistico. Abbiamo scelto non casualmente il termine fenomenologico piuttosto che sperimentale. Nei decenni passati, infatti, proprio le proposte innovative hanno prospettato metodologie sperimentali in contrapposizione all'insegnamento tradizionale, identificando la portata innovativa delle scienze nel così detto *metodo sperimentale*. In questo modo, queste proposte sono generalmente rimaste nello stesso orizzonte epistemologico dell'insegnamento libresco che criticavano, arrivando conseguentemente a fare proposte didattiche improntate spesso al totale pressapochismo, purché fossero sperimentali. Inoltre, anche ammettendo che il metodo sperimentale abbia il ruolo che loro gli attribuiscono, gli attivisti e gli sperimentalisti ingenui compiono un errore categoriale, in quanto traducono senza mediazioni in metodologia pedagogico-didattica una metodologia della disciplina specialistica, ricadendo così nello stesso errore, seppure sul lato opposto, dell'insegnamento enciclopedico tradizionale, in un atteggiamento adultistico.

Le metodologie didattiche trovano, invece, la loro fondazione innanzitutto all'interno della riflessione pedagogica, e più in generale delle scienze dell'educazione. Nel nostro caso, quello delle scienze sperimentali nella scuola di base, il riferimento pedagogico-metodologico fondamentale è costituito dal costruttivismo (Boscolo, 1986), movimento che, da una parte è il prodotto della ricerca psicopedagogica più recente, e dall'altra, rappresenta anche la sintesi delle riflessioni dei psicopedagogisti più significativi di questo secolo, quali Dewey, Piaget, Vygotskij e Bruner (Calvani, 1998).

Per il costruttivismo l'apprendimento si può realizzare se lo studente è posto al centro del processo di costruzione della sua conoscenza, se lo studente è attivo sul piano cognitivo e se il processo di insegnamento-apprendimento tiene conto delle complesse dinamiche relazionali che possono facilitare o ostacolare la costruzione della conoscenza. Il costruttivismo ha rielaborato, realizzandone una sintesi felice, i punti di forza del contributo pedagogico di quei grandi pensatori, e lasciando invece cadere gli aspetti più effimeri.

Il costruttivismo costituisce il quadro pedagogico-metodologico generale entro cui si sviluppa la nostra proposta metodologica per l'insegnamento scientifico, di tipo fenomenologico-operativo. Alla luce delle precedenti considerazioni, *operativo* sta a significare sostanzialmente un'operatività cognitiva e non un'attività manuale (Ferreiro, Teberosky, 1979): la metodologia didattica deve sviluppare quanto è più possibile le condizioni che permettano a ciascun studente di costruire la conoscenza, e non tanto di poter effettuare in prima persona il maggior numero possibile di esperimenti. Lo sperimentalismo e l'attivismo hanno invece sempre accentuato questo secondo aspetto, ed hanno così anche per questo motivo determinato la loro marginalità educativa, non riuscendo minimamente a tradurre in proposta didattica plausibile la presunta centralità del metodo sperimentale della ricerca scientifica specialistica.

La riflessione e la sperimentazione, che stiamo conducendo da molti anni, ci hanno portato a prospettare un modello metodologico per l'educazione scientifica nella scuola di base, che non va assunto come un dogma, ma appunto come un modello che deve essere adattato costantemente sia all'oggetto della conoscenza che alle condizioni reali della costruzione della conoscenza. Questo modello, che si articola in cinque fasi, nella sua indicatività, permette di evidenziare le condizioni complesse del processo di concettualizzazione.

1) La prima fase è generalmente quella della sperimentazione-osservazione. Riteniamo che nella scuola di base, come abbiamo più volte indicato, l'impostazione debba essere fenomenologica. Da ciò ne consegue che ogni percorso didattico significativo debba svilupparsi sulla base di fenomenologie che si sperimentino e/o osservino, e non che vengano, invece, raccontate o descritte dal libro o dall'insegnante (Dewey, 1933).

2) La seconda fase è quella della verbalizzazione scritta individuale. Effettuare e/o guardare delle esperienze può rappresentare, di per sé un'attività più o meno ludica, ma non realizza la costruzione della

conoscenza, o usando un'altra terminologia, il processo della concettualizzazione (Dewey, 1933). Ciò che dei fenomeni deve principalmente interessare, al di là del primo momento, quello dello stupore, non è il loro aspetto estetico, magico, ma la loro logica fenomenologica, la rete di connessioni che può essere costruita. Ciò non è nella immediatezza dell'esperienza, ma nella riflessione sull'esperienza, che non può essere realizzata che per mezzo della mediazione del linguaggio. È soltanto il linguaggio che permette l'effettuazione di quelle attività cognitive – descrivere, rappresentare, individuare differenze e somiglianze, individuare relazioni e connessioni causali, classificare e definire – che possono produrre consapevolezza delle relazioni significative che caratterizzano una determinata fenomenologia (che permettono quindi di concettualizzarla). Ed è in particolare il linguaggio scritto che ha queste caratteristiche, ed a maggior ragione in classi che sono costituite da 20 e più bambini.

Prevediamo che questa centralità del linguaggio scritto possa suscitare molte perplessità sia di tipo teorico (prima l'oralità) che di tipo pratico (i bambini non vogliono scrivere, si annoiano). Il linguaggio scritto a cui facciamo riferimento deve essere il più libero possibile dagli impacci della forma, deve essere pensiero direttamente in azione. Ciò che deve interessare è la sua adeguatezza cognitiva. Se la consegna fosse, ad esempio, la descrizione di un fenomeno, l'adeguatezza consisterebbe nell'evidenziazione degli aspetti significativi, collocati nella loro successione spaziale e temporale. Tuttavia, pur avendo messo da parte la correttezza linguistica, pensiamo che non sia semplice per la maggioranza degli studenti, non abituati ad osservare la realtà (non solo in ambito scolastico), fornire una descrizione adeguata di fenomeni benché elementari. È proprio in questo caso, ancora più importante, che tutti gli studenti siano impegnati nell'iniziare, con la descrizione, a dare un ordine alla porzione di mondo che si sta indagando. Ed è fondamentale che ogni studente sia, sulla base delle proprie strutture cognitive, impegnato nel tentativo. L'obiettivo della seconda fase non è, infatti, la concettualizzazione adeguata; è, invece, quello di far sì che tutti gli studenti inizino il processo di concettualizzazione.

Rispetto alle perplessità del secondo tipo, e cioè che agli studenti non piacerebbe scrivere, la sperimentazione effettuata nel corso di molti anni ci ha fatto cogliere una realtà più complessa. In molti casi abbiamo constatato il coinvolgimento degli studenti anche nelle attività di scrittura perché ne hanno interiorizzato, nel corso del tempo, la motivazione cognitiva (avevano compreso che gli era essenziale per capire). In alcuni casi, è stata evidenziata, insieme all'utilità cognitiva, anche la fatica; ad esempio i ragazzi di una terza media, alla fine dell'anno scolastico, commentarono nei seguenti termini l'attività effettuata per la prima volta con la nuova metodologia: lavorare in questo modo a scuola è molto più faticoso, ma ci piace molto di più perché ci sentiamo coinvolti e ci permette di capire effettivamente i vari argomenti.

L'insegnante deve gestire la seconda fase con molta competenza ed intelligenza. In realtà ciò vale per tutte le fasi, per la conduzione di tutta l'attività. Con metodologie costruttiviste il ruolo dell'insegnante cambia radicalmente: non trasmette più conoscenze, ma è il regista del processo di costruzione della conoscenza. E questo è un ruolo molto più complesso perché presuppone grandi competenze epistemologiche sui materiali con cui deve essere costruita la conoscenza e grande competenza psicologica-pedagogica-relazionale per coinvolgere consapevolmente tutti gli studenti nel processo.

Le consegne devono infatti essere non ambigue ed essenziali rispetto agli obiettivi che si vuole perseguire. Ad esempio, siamo stati per molto tempo in un atteggiamento di rifiuto aprioristico nei confronti dell'utilizzo di griglie di osservazione e tabelle di registrazione, in quanto pensiamo che l'utilizzo non meditato di questi strumenti non permetta agli studenti di sviluppare, con i tempi necessari, le proprie capacità osservative e di costruire consapevolmente le proprie conoscenze; ciò che deve essere osservato è già nello strumento proposto dall'insegnante, mentre l'attività dello studente consiste nel mettere pas-

sivamente crocette. Successivamente, la riflessione intorno a problemi emersi durante la sperimentazione ci ha portati a modificare la nostra posizione quando è necessario confrontare contemporaneamente più di 2-3 esperimenti. È in questi casi un compito troppo impegnativo per lo studente riuscire ad individuare, confrontando la descrizione degli esperimenti, le somiglianze che permettono di classificare e definire. Prendiamo come esempio il percorso delle soluzioni, da noi proposto all'inizio del secondo ciclo della scuola elementare: occorre effettuare un certo numero (6-7) di esperimenti di mescolamento di materiali (quali sale, zucchero, solfato di rame, polvere di marmo, ecc.) con acqua. Effettuati i primi esperimenti (2-3) con le relative descrizioni di come appare l'insieme dopo mescolamento, prima di procedere con gli altri, riteniamo indispensabile l'introduzione di una tabella a doppia entrata, che riporti in verticale l'elenco dei materiali ed in orizzontale le varie caratteristiche che si osservano dopo il mescolamento. Successivamente, quando si fanno gli altri esperimenti, si chiede ai bambini di non effettuare più le descrizioni, ma di segnare con crocette le proprietà osservate. Con questo strumento, che viene introdotto dopo una fase di osservazione libera, il confronto tra gli esperimenti diventa molto più semplice. Inoltre, la tabella va fornita ai bambini già "belle e pronta" o deve essere da loro costruita? La sperimentazione che abbiamo effettuato ci ha mostrato che per la maggioranza dei bambini è una impresa troppo ardua la costruzione della tabella, nonostante che tabelle a doppia entrata siano spesso utilizzate dai bambini fin dal primo ciclo. Ma una cosa è limitarsi ad impiegare una tabella, altra cosa è comunque tentare di costruirla: questa seconda attività presuppone la presa di coscienza della funzione di un tale strumento, e sviluppa una maggiore consapevolezza nel suo impiego. Riteniamo conseguentemente che vada proposto ai bambini la costruzione della tabella, di trovare, cioè, una qualche soluzione che permetta in modo più evidente, più schematico, il confronto tra le miscele, pur nella consapevolezza che in questo caso l'intervento dell'insegnante dovrà essere più decisivo.

Infine, in determinati casi, il linguaggio principale per rappresentare la realtà potrà essere costituito da un disegno o da uno schema grafico. Ad esempio, nella osservazione di piante, il disegno ha un ruolo cognitivo fondamentale; la sola descrizione verbale di tali oggetti rischia, infatti, di far perdere di vista ciò cui si riferisce, e di essere quindi senza significato.

3) 4) La terza fase è quella della discussione collettiva, del confronto; la quarta fase è quella dell'affinamento della concettualizzazione. La terza fase è quella più consolidata sia sul piano teorico che sul quello pratico. Indubbiamente, infatti, questa fase è impiegata da molti insegnanti elementari, anche se raramente con piena padronanza epistemologica e tecnica della metodologia. Nel dibattito teorico italiano, rilevanti sono i contributi forniti da Clotilde Pontecorvo nell'evidenziare, rifacendosi al cognitivismo americano di ispirazione vygotkiana, il grande significato motivazionale, cognitivo e comportamentale del confronto e della discussione in classe (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991). Non abbiano nulla da aggiungere a queste riflessioni nei loro aspetti generali di proposta pedagogico-metodologica adatta a tutti gli ambiti disciplinari. L'unica considerazione che riteniamo necessario sviluppare è in riferimento all'educazione scientifica: la terza fase ha, anche a nostro parere grande importanza, ma non di per sé, e solo nella misura in cui è connessa alle prime due, solo in quanto, cioè, contribuisce in modo determinante con l'intervento dei pari all'affinamento, con correzioni e completamenti, della costruzione della conoscenza che ciascun studente ha già realizzato.

Abbiamo preferito aggiungere una quarta fase, nonostante che l'affinamento della conoscenza si realizzi essenzialmente nella terza, perché c'è bisogno anche di un momento in cui ciascun bambino corregga, modifichi e integri, alla luce della discussione collettiva, la sua precedente concettualizzazione.

5) Anche la quinta fase, infine, quella della sintesi collettiva, è strettamente connessa alla terza, ma

abbiamo ritenuto recentemente necessario evidenziarla per la seguente motivazione: l'insegnante alla fine dell'attività, utilizzando tutto il materiale prodotto e condiviso dagli studenti, ne realizza una sintesi scritta graficamente chiara e linguisticamente corretta, che deve poi essere fotocopiata per tutti i bambini e incollata nel loro quaderno. Ci siamo convinti di questa necessità, perché, da una parte, le modalità con cui i bambini realizzano l'affinamento della concettualizzazione sono troppo diversificate, anche nella chiarezza grafica, e perché dall'altra, è necessario che il quaderno, che rappresenta il resoconto del processo di costruzione della conoscenza, contenga anche delle sintesi di questo processo comuni a tutti gli studenti.

Se le cinque fasi del modello metodologico proposto sono tutte necessarie e tra loro strettamente interdipendenti, indubbiamente quelle più innovative sono, a nostro parere, la seconda e la quarta, quelle, cioè, che postulano, all'interno di un processo di costruzione della conoscenza scientifica caratterizzato significativamente dalle dimensioni fenomenologica, sociale e relazionale, anche delle attività cognitivo-linguistiche individuali. Infatti se queste due fasi fossero saltate, l'attività procederebbe indubbiamente in modo molto più spedito e sarebbe quindi possibile affrontare molte più problematiche, ma la concettualizzazione non sarebbe generalmente realizzata da nessun bambino; la sintesi collettiva sarebbe in questo caso effettuata, non solo graficamente, soltanto dall'insegnante che la realizzerebbe componendo in una struttura organica le impressioni atomiche esplicitate ora dall'uno ed ora dall'altro studente. Prendendo ancora, ad esempio, la descrizione di un esperimento, la concettualizzazione non consiste nell'indicare qualche aspetto disorganico del fenomeno, ma nel coglierne gli aspetti significativi nella loro successione spaziale e temporale; la concettualizzazione non consiste, cioè, in un'elencazione atomica di aspetti percettivi, ma nella loro concatenazione in una trama narrativa.

Gli obiettivi trasversali dell'educazione scientifica

Abbiamo lasciato questo nodo pedagogico per ultimo non casualmente. In relazione all'importanza che gli attribuiamo avremmo dovuto invece trattarlo per primo. Abbiamo fatto questa scelta per voler evidenziare l'autonomia culturale delle considerazioni e delle proposte rispetto a finalità politiche e pedagogiche, di per sé ineccepibili, ma che potrebbero, tuttavia, risultare estrinseche ad una fondazione solida di tipo epistemologico e metodologico-didattico adeguata al sapere scientifico. Ci interessa particolarmente, alla fine di questo nostro contributo, cogliere la convergenza fra i due piani del discorso.

Sia i programmi della scuola elementare che della scuola media indicano come obiettivi fondamentali dell'educazione scientifica obiettivi di carattere generale, quali il contribuire allo sviluppo nello studente di competenze osservative-logico-linguistiche. E questi obiettivi vengono in generale indicati, non solo per le scienze ma per tutte le discipline, come per tutti gli insegnamenti viene indicata come finalità fondamentale quella di contribuire alla formazione democratica dell'uomo e del cittadino. Tuttavia, spesso questa finalità e questi obiettivi rimangono delle proclamazioni di intenti, che non trovano nessuna realizzazione nell'impostazione tradizionale dell'insegnamento, e ciò non tanto per cattiva volontà degli insegnanti, quanto per l'impossibilità epistemologica e psicopedagogica di conferire una dimensione educativa, in una scuola di tutti, a modelli di saperi che sono stati strutturati per formare le élite.

Le proposte epistemologiche e metodologiche effettuate possono, a nostro parere, effettivamente contribuire alla formazione democratica e allo sviluppo di competenze trasversali di carattere osservativo-logico-linguistico. E lo possono fare perché gli obiettivi specifici di conoscenza (conoscenze fenomenologiche) proposti per la scuola di base sono soltanto quelli che possono essere acquisiti per mezzo della metodologia da noi prospettata di carattere, appunto, osservativo-logico-linguistico. Gli obiet-

tivi generali possono essere effettivamente realizzati perché sono stati trasformati, in modo non estrinseco, nella modalità usuale, costante di conduzione dell'attività didattica.

Considerazioni simili possono essere effettuate per il contributo alla formazione democratica. Anzi già lo sviluppo delle competenze trasversali precedentemente indicate costituisce un aspetto fondamentale nella formazione dell'uomo e del cittadino, in quanto viene facilitata la realizzazione di uno sviluppo sinergico ed armonico sia della componente culturale che di quella comportamentale. Ed in particolare la proposta metodologica prospettata permette costantemente di sviluppare, di nuovo in modo non estrinseco, alcuni aspetti centrali della formazione democratica, quali: 1) l'apertura mentale, 2) l'importanza del confronto e del dialogo, 3) un atteggiamento non dogmatico e rigido, 4) il coinvolgimento emotivo, 5) l'adeguatezza cognitiva del materiale oggetto di studio, ecc (Rorty, 1982-1989).

Abbiamo più volte evidenziato l'inutilità cognitiva della proposta culturale dell'insegnamento scientifico tradizionale, in quanto i contenuti proposti risultano generalmente incomprensibili. Alla fine del nostro contributo vogliamo sottolinearne il significato educativo: sviluppare negli studenti, nell'arco di molti anni, comportamenti opposti a quelli indicati precedentemente, abituarli ad impegnarsi, a studiare e memorizzare delle nozioni di cui non si conosce il significato hanno indubbiamente un ruolo educativo, contribuiscono, infatti, a non realizzare una formazione democratica.

Bibliografia

- Bachelard, G. (1972) *Il materialismo razionale*. Tr. it.: Dedalo, Bari 1975.
- Boscolo, P. (1986) *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi*. UTET, Torino.
- Bruner, J. (1996) *La cultura dell'educazione*. Tr. it.: Feltrinelli, Milano 1997.
- Calvani, A. (1998) *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie*. In: Bramanti, D. (a cura di) *Progettazione formativa e valutazione*. Carocci, Roma.
- Dewey, J. (1933) *Come pensiamo*. Tr. it.: La Nuova Italia, Firenze, 1961.
- Feyerabend, P. K. (1975) *Contro il metodo*. Tr. it.: Feltrinelli, Milano 1979.
- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1979) *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Tr. it.: Giunti, Firenze 1985.
- Fiorentini, C. (1999) "Fare scienze". In: Sasso, A., Toselli, S. *Il sapere della scuola. Proposte e contributi*. Zanichelli, Bologna.
- Grimellini Tomasini, N. e Segrè, G. (1991) *Conoscenze scientifiche: le rappresentazioni mentali degli studenti*. La Nuova Italia, Firenze.
- Kuhn, T. S. (1962) *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Tr. it.: Einaudi, Torino, 1969.
- Maragliano, R. (a cura di) (1997) *Sintesi dei lavori della Commissione tecnico-scientifica incaricata dal Ministro della Pubblica Istruzione di indicare <<le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana dei prossimi decenni>>*. Annali della Pubblica Istruzione, 78, Le Monnier, Firenze.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., Zucchermaglio, C. (1991) *Discutendo si impara*. La Nuova Italia Scientifica, Roma
- Popper, K. R. (1969) *Congetture e confutazioni*. Tr. it.: Il Mulino, Bologna 1972.
- Rorty, R. (1982-1989) *Scritti sull'educazione*. Tr. it.: La Nuova Italia, Firenze, 1996.

Quali apprendimenti e competenze attraverso la tecnologia?

Maria Famiglietti

Non di rado le fasi di sospensione di un processo di mutamento oltremodo complesso, quale è quello della riforma del nostro sistema di istruzione e formazione, possono dare agli operatori scolastici e a coloro che - a vario titolo e da punti di vista differenti - ne orientano l'azione, il modo di riflettere in profondità su che cosa si intende proporre per contribuire a dotare il Paese di una scuola adeguata alle sue necessità e aperta alla promozione culturale e sociale di tutti i suoi giovani.

Ci sembra che l'attuale fase di stallo della riforma offerta dalla Legge n° 53/03 si configuri proprio come una preziosa pausa di riflessione per fare il punto su ciò che è stato avviato, discernendone gli spetti positivi e criticandone quelli negativi in una logica propositiva. Per fare ciò, limitatamente all'ambito della tecnologia e della sua dimensione formativa, che ne giustifica l'inserimento nei curricoli di istruzione dai tre ai diciotto anni, proveremo dunque a sviluppare un ragionamento fondato sui quattro punti nodali o elementi d'insieme che, ad avviso di chi scrive, connotano l'intera questione dell'insegnamento/apprendimento tecnologico, vale a dire:

- il *chiarimento terminologico* legato allo sviluppo storico dell'insegnamento tecnologico nell'ultimo mezzo secolo;
- il problema della *scelta dei contenuti* in rapporto alla individuazione del dominio specifico della disciplina;
- la determinazione dei *curricoli disciplinari* in funzione delle diverse età evolutive degli alunni dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado;
- le *questioni metodologiche* che qualificano il processo di insegnamento/apprendimento.

Questi punti nodali ci permetteranno di delineare una posizione critica e costruttiva sulla questione che sta al centro del presente contributo e che si può dunque esplicitare, in estrema sintesi, con una domanda focale: "Quali sono gli apprendimenti e le competenze che i giovani debbono maturare attraverso la tecnologia lungo il loro percorso scolastico?". In altre parole, poiché siamo in presenza di una riforma complessiva (nelle intenzioni) del nostro sistema scolastico, basata su interventi legislativi e documenti orientativi specifici sia di taglio metodologico-didattico, sia di carattere contenutistico, dobbiamo chiederci se ciò che è stabilito e indicato sia rispondente non tanto a un orientamento ideologico, quanto piuttosto alle esigenze di formazione e di istruzione della nostra società quale si presenta oggi e quale presumibilmente si presenterà nel prossimo futuro, ovviamente per quanto riguarda il nostro ambito di riflessione.

Terminologia

Tra l'inizio degli anni Sessanta, quando viene varata con la Legge n° 1859/62 la scuola media unica obbligatoria gratuita, e oggi, l'insegnamento in ambito tecnologico ha progressivamente assunto differenti denominazioni:

- *Applicazioni tecniche maschili e femminili* fino ai programmi del 1979;
- *Educazione tecnica* dal 1979 al 2003;
- *Tecnologia* con la Legge n. 53/03 e le conseguenti *Indicazioni nazionali*.

Poiché come è noto *nomen omen*, nel nome c'è un indizio o un presagio, riflettere su questi spostamenti progressivi del significato ci dà utili spunti per ripercorrere, seppur in breve, da un lato lo sviluppo nel tempo di una idea ben precisa delle finalità e degli obiettivi via via legati a questo insegnamento e, dall'altro, la congruenza che tali finalità e obiettivi avevano e hanno con le domande formative che nel tempo la società ha espresso nei confronti di una formazione tecnologica a livello di scolarizzazione di massa.

L'epoca delle Applicazioni tecniche già nella denominazione della disciplina e nella divisione sessista dell'insegnamento, si caratterizzava per un deciso e inequivocabile approccio alla materia tecnica affidato principalmente allo sviluppo di abilità produttive ancorate all'apprendimento di un metodo (*il fare ragionato*) da applicarsi a tutte le attività di realizzazione di oggetti che erano diversificate, come si è detto, tra maschi e femmine.

A insegnare tale disciplina vennero chiamati i docenti della materia "Lavoro" della soppressa scuola di Avviamento, o di "Economia domestica" (solo per le femmine) dell'Avviamento e della scuola media, ipotizzando che tale personale sarebbe stato in grado di gestire il passaggio da una disciplina eminentemente addestrativa a un insegnamento tutto centrato su processi metodologici applicati alla realizzazione pratica di oggetti, passando quindi dal far conseguire agli alunni finalità quali: ordine, precisione, destrezza, a obiettivi connessi alla capacità di fondare il proprio fare su una riflessione e sull'acquisizione di un metodo di lavoro.

In questo meccanismo didattico il punto debole si rivelò ben presto quello della rigidità assoluta del metodo che, nella sua fissità sequenziale (*ideazione, progettazione, esecuzione, calcolo della spesa, collaudo e critica*), non solo non riproduceva la realtà ben più complessa e variabile del mondo del lavoro ma, oltretutto, si riduceva il più delle volte a una schematizzazione povera di riflessioni e in definitiva non focalizzata né sul processo né sul prodotto.

I limiti di questa impostazione dell'insegnamento portarono, negli anni Settanta, a una vasta serie di ricerche e riflessioni sia all'interno del mondo della scuola sia tra opinionisti ad esso esterni (si pensi ad esempio all'intervento di E. Gianini Bellotti¹ contro la divisione sessista, o alla polemica innescata da Giulia Borgese con l'articolo *Compito in classe fate un burattino* apparso sul "Corriere della sera" del 12 ottobre 1977, nei confronti della povertà del metodo, dei contenuti e della produzione di oggetti), che contribuirono all'emanazione dei nuovi programmi del 1979 nei quali la materia assumerà, oltre alla nuova denominazione di Educazione tecnica, anche un ben diverso spessore formativo.

Risulta quindi assai sorprendente che all'alba dell'anno 2004, fra gli obiettivi specifici di apprendimento della disciplina tecnologia nelle classi prima e seconda della scuola secondaria di primo grado, siano citati fra le conoscenze i "principi di Economia domestica" e fra le abilità la procedura "ideazione – progettazione – rappresentazione – realizzazione – collaudo – produzione – dismissione – riciclo", nonché "esperienze di ... cucitura, tessitura e ricamo per scopi funzionali ed estetici", e per di più "attività di decorazione e grafica su modelli volumetrici". Come ben si comprende, in questo caso le *Indicazioni nazionali* della riforma Moratti giungono all'assurdo di recuperare contenuti derivati dalla vecchia scuola di Avviamento e metodi largamente invalidati e superati già a partire dalla fine degli anni Settanta. Quel che più sorprende, tuttavia, non è tanto questo atteggiamento "nostalgico", quanto piuttosto l'apprezzamento espresso da alcuni commentatori che si dichiarano progressisti e che vorrebbero ripristinare tali metodi e ridurre la tecnologia ad *ancella* delle scienze.

Come si è già detto, con i programmi della scuola media del 1979 gli insegnanti di Applicazioni

¹ E Gianini Bellotti, *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano, 1973

tecniche si trovano alle prese con una nuova denominazione, Educazione tecnica, mentre già era stata abolita la divisione sessista grazie alla Legge n° 348/77. La nuova denominazione da una parte sposta decisamente il baricentro della materia sulla sua valenza formativa specifica e trasversale, mentre dall'altra mantiene la caratteristica di riferirsi alla "tecnica", vale a dire all'insieme dei metodi e dei mezzi utilizzati in qualsiasi processo produttivo, piuttosto che alla "tecnologia", cioè alla scienza che studia i processi produttivi, i metodi e i mezzi in essi impiegati. I programmi stessi, pur fornendo nelle indicazioni generali questa distinzione fondamentale, sono poi focalizzati - anche per l'influsso delle eterogenee formazioni culturali degli insegnanti e della traduzione che di tali programmi forniscono molti libri di testo - su una settorializzazione delle tecniche che lascia sullo sfondo la dimensione della riflessione tecnologica, pur essendo questa ben presente, come si è visto, nella lettera e nello spirito dei programmi.

Da qui l'Educazione tecnica entra in una crisi profonda, acuita dai problemi occupazionali del corpo docente e dalla mancanza di referenti universitari che possano orientare opportunamente l'elaborazione metodologica e la prassi didattica dei docenti stessi, con il risultato che nella pratica del fare scuola vengono privilegiati linguaggi quali il disegno (considerato tuttavia più nei suoi aspetti esecutivi e riproduttivi che come ragionamento operativo intorno alla impostazione, analisi e soluzione di problemi reali) e contenuti settoriali, approfonditi in relazione al tipo di titolo di studio posseduto dall'insegnante.

Con la riforma del 2003 e le successive *Indicazioni nazionali* la disciplina assume finalmente la denominazione di "Tecnologia" e viene inserita nella scuola primaria (Tecnologia e informatica), nonché introdotta all'interno degli obiettivi specifici di apprendimento della scuola dell'Infanzia (*Esplorare, conoscere, progettare*), ma di contro presenta, accanto alle assurdità di cui abbiamo dato cenno poco sopra, anche una evidente sproporzione di conoscenze e abilità fra la scuola primaria e quella secondaria di primo grado.

Un primo risultato della nostra rapida analisi risiede dunque nella constatazione che, per il momento solo a livello nominalistico, questo insegnamento ha assunto una sua dimensione di disciplina scientifica allineandosi quindi con gli altri insegnamenti curricolari, che da sempre veicolano a livello educativo campi disciplinari consolidati e ne forniscono un approccio alla portata dei giovani, utilizzandone la specifica dimensione formativa. Oltretutto, si è ormai affermata la distinzione epistemologica tra scienza e tecnologia, superando l'idea tradizionale che la tecnologia non fosse altro che l'applicazione pratica di principi scientifici e si è definita con chiarezza l'autonomia reciproca tra il pensiero scientifico, che ha il suo specifico nella scoperta di ciò che è, e il pensiero tecnologico, che si esplica peculiarmente nella produzione di ciò che non esiste, e si caratterizza quindi come pensiero predittivo-progettuale, mentre quello scientifico ha una fondamentale componente analitico-relazionale.

Di conseguenza, per essere tale, la tecnologia che si dovrebbe insegnare nella nostra scuola risulta come una disciplina che porta gli alunni, in rapporto alla loro età, a *riflettere su come gli esseri umani hanno prodotto e producono quotidianamente artefatti e sistemi per rispondere a bisogni concreti utilizzando delle risorse, attraverso un processo di elaborazione progettuale e processi di lavorazione che determinano impatti nell'ambiente, sono condizionati da scelte economiche e politiche e, a loro volta, trasformano i modi di vivere e i rapporti tra le persone.*

Contenuti

Se questo è vero, ne conseguono logicamente alcuni punti fermi inerenti ai contenuti disciplinari che dovrebbero quindi riguardare:

- materia;
- energia

Speciale Indicazioni Nazionali

- produzione
- economia
- informazione
- organizzazione.

Tali punti fermi determinano altrettanti sistemi di quell'insieme sistemico che costituisce la complessità della tecnologia. Essi sono in relazione fra loro, di modo che la produzione utilizza *materia* ed *energia* a scopi intenzionali in funzione di *scelte economiche* e regolando attraverso un *organizzazione* e un flusso di *informazioni* dei *processi produttivi*.

All'interno di ciascun sistema si possono individuare gli *epistemi* specifici della tecnologia, che sono sei: *bisogno/problema*, *risorsa*, *processo*, *artefatto*, *impatto*, *controllo*. Per meglio chiarire la differenza fra i sistemi e gli epistemi, si pensi ad esempio al sistema della lingua, che si articola nelle nove parti del discorso (epistemi) a ciascuna delle quali corrispondono numerosissimi sintagmi. Ciascun sintagma da solo non ci dà una informazione compiuta, che invece possiamo costruire combinando insieme, con un'operazione paradigmatica, sintagmi appartenenti a diversi epistemi, a seconda delle regole sintattiche di ciascuna lingua. Sull'asse paradigmatico la sostituzione di un sintagma con un altro all'interno dello stesso episteme produce differenti comunicazioni.

Come si vede osservando la tabella fig. 1, alcuni epistemi della tecnologia intervengono in più sistemi e producono grandi aree di contenuto in riferimento a ciascun sistema, aree che a loro volta si possono articolare in differenti contenuti specifici disciplinari che abbiamo indicato a livello esemplificativo nella quarta colonna della tabella.

<i>Sistemi del dominio tecnologico</i>	<i>Epistemi</i>	<i>Area di contenuto</i>	<i>Contenuti specifici</i>
Materia	Risorsa Impatto Controllo	Materie prime Materiali	Legno, metalli... Carta, vetro....
Energia	Risorsa Impatto Controllo	Fonti energetiche Trasformazioni energetiche	Rinnovabili e non rinnovabili Convertitori...
Produzione	Bisogno - problema Processo Artefatto	Analisi dei bisogni Teoria dei problemi Processi produttivi Artefatti	Bisogni materiali e immateriali I problem: finding, talking, setting, solving, posing, networking Tecnologia pesante tecnologia leggera Artificiale
Economia	Impatto	Macro economia Micro economia	Indicatori economici Costi, ricavi, investimenti, profitti e perdite
Informazione	Controllo	Linguaggi non verbali di rappresentazione e di comunicazione Linguaggio macchina	Linguaggi della rappresentazione grafica Linguaggi informatici e multimediali
Organizzazione	Processo	Sistemi produttivi Settori della produzione	Città - campagna Primario, secondario, terziario e terziario avanzato

Fig. 1

Osservando la tabella, e le esemplificazioni di contenuti che essa presenta, si possono certamente notare alcune omissioni. Non vengono ad esempio citati i mezzi di trasporto, che tradizionalmente fanno parte dei settori tecnologici. In realtà non si tratta di dimenticare o eliminare qualche settore, ma piuttosto della volontà di *non ricadere nella settorializzazione della tecnologia*, bensì di individuare con chiarezza quelli che sono i *fondamenti concettuali* della disciplina e su questi costruire dei *percorsi conoscitivi* logicamente articolati che, sempre per rimanere nell'esempio citato, inquadrino i mezzi di trasporto nel sistema economia, come soluzione che gli uomini hanno dato storicamente al bisogno di esplorare, comunicare con altri uomini, trasportare merci e persone, armi ed eserciti ecc.

Come si è detto, gli epistemi della tecnologia intervengono e si combinano fra loro dandoci differenti punti di vista dai quali affrontare i diversi tagli della disciplina che, ricollegandoci all'analogia tra gli epistemi e le parti del discorso del sistema lingua, ci permettono di effettuare sulla tecnologia stessa delle operazioni di tipo paradigmatico, approcciandone in tal modo la complessità.

Nella figura 2 abbiamo visualizzato gli epistemi in un rapporto di relazione che li evidenzia tutti su uno stesso piano.

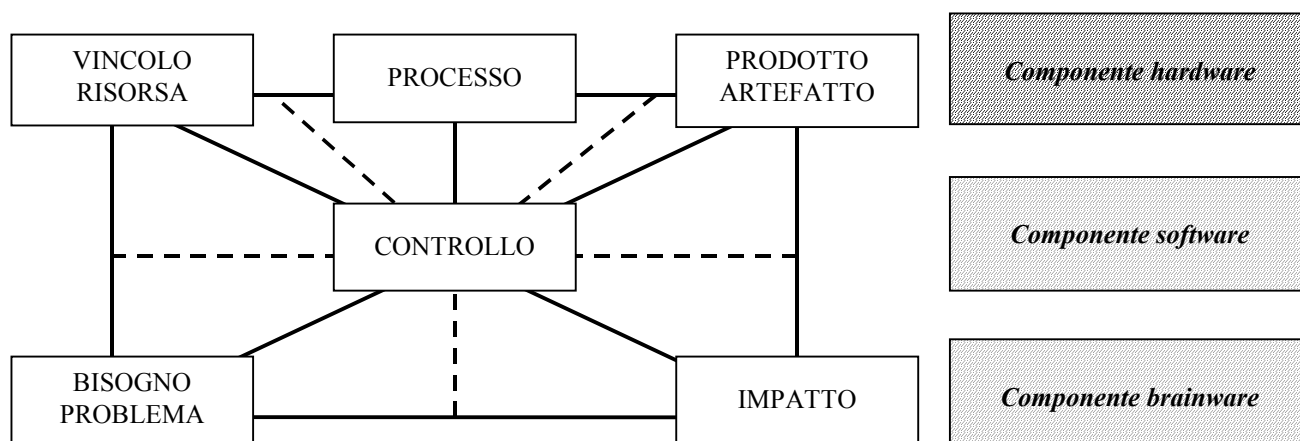


Fig. 2

Tuttavia è possibile articolare tali relazioni secondo differenti approcci alla disciplina: ideativo, progettuale, realizzativo, gestionale, valutativo socio-economico, valutativo socio-ecologico, merceologico.

Da quanto si è finora osservato, si può affermare che le *Indicazioni nazionali* della riforma Moratti risultano senz'altro apprezzabili per quanto riguarda l'inserimento a livello di scuola dell'Infanzia di obiettivi specifici riferiti alla tecnologia, mentre per la scuola primaria si ritiene necessario un rafforzamento delle conoscenze e delle abilità relative all'approccio cognitivo ai modelli (icastici, iconici e analogici) nonché di quelle relative agli strumenti logico-formativi (grafi, tabelle a colonne e a doppia entrata, mappe, linguaggio degli insiemi). Per le classi quarta e quinta occorre poi introdurre le scale di proporzione e un avviamento alla composizione modulare, fermo restando che in questa età scolare la rappresentazione grafica non venga precocemente tecnicizzata impartendo regole e uso degli strumenti da disegno, ma sia lasciata ancora sul piano della *visualizzazione libera* delle proprie *rappresentazioni mentali* come passaggio intermedio, anche attraverso il confronto con i compagni, *dalla percezione della realtà alla sua codificazione simbolica*. Riguardo poi all'informatica, conoscenze e abilità ci sembrano in linea con le potenzialità di questo ordine di scuola.

Il discorso diventa più complesso per la scuola secondaria di primo grado, dove, accanto alle critiche già espresse in apertura del presente lavoro, occorre osservare la povertà delle *Indicazioni* in ordine a diversi ambiti conoscitivi che vanno quindi opportunamente rinforzati o addirittura inseriti:

- settori della produzione;
- analisi dell'oggetto per riconoscere il rapporto forma – funzione – funzionalità;
- analisi dei processi produttivi dei materiali in funzione della possibilità di utilizzo;
- potenziamento dello studio delle strutture portanti e modulari delle forme attraverso la realizzazione di modelli di composizioni con elementi modulari;
- introduzione della metodologia progettuale come processo per risolvere problemi grafici costruttivi;
- potenziamento degli strumenti logico-formativi al fine di rappresentare e sistemare i dati e dei modelli logici al fine di produrre nuova conoscenza.

Inoltre è necessario *riunificare l'insegnamento della tecnologia e dell'informatica* in continuità con la scuola primaria. Per quanto riguarda poi la classe terminale, occorre introdurre lo studio del territorio e degli spazi urbani, evidenziando le competenze di analisi e di rappresentazione, nonché lo studio di elementi di design accanto al disegno tecnico. Altri campi che risultano assenti sono quelli delle tecnologie della mobilità e dei trasporti e delle comunicazioni di massa, nonché le principali tecnologie alimentari e i loro processi di produzione, conservazione e trasformazione. Inoltre occorre conferire un particolare rilievo all'analisi dei cambiamenti economici, ambientali e sociali determinati dalle trasformazioni tecnologiche in campo produttivo e comunicativo dalla prima Rivoluzione industriale ad oggi: sarà compito del docente far cogliere ai giovani gli *elementi storici* che creano le condizioni per una nuova tecnologia e/o che partecipano a determinarla.

Anche per quel che concerne l'informatica è necessario porre l'accento sui mutamenti e le trasformazioni che le attività a distanza introducono nell'organizzazione lavorativa e nell'esistenza quotidiana della società e delle persone.

Metodologia

Come è accaduto per altre discipline che si insegnano a scuola - e che hanno fondato il rinnovamento dei curricula e dell'approccio metodologico su una analisi epistemologica che ne ha messo in luce, a livello di ricerca scientifica, il nucleo fondante che regge la disciplina, i metodi e i linguaggi - allo stesso modo *l'insegnamento tecnologico deve essere modellato sullo statuto epistemologico della tecnologia intesa come disciplina scientifica*. La ricerca di questo statuto ha ricevuto un importante contributo dai risultati di una pluriennale attività di ricerca sul campo effettuata da cinque IRSSAE (ora IRRE)², all'interno della quale è stata assunta ai fini dell'analisi epistemologica una griglia elaborata da Franco Frabboni³ che consente, una volta definito in modo non ambiguo il dominio proprio della disciplina, di procedere alla sua analisi epistemologica rispondendo a una serie di *domande focali* che vengono poste per ciascu-

² G. Righetto, M. Famiglietti (a cura di), *Educazione tecnologica anno '10. Proposte per aggiornare i processi di insegnamento in educazione tecnologica verso uno scenario degli anni '10*, IRSSAE E/R – Edizioni Calderini, Bologna, 1996.

M. Famiglietti (a cura di), *Teche Now. Una nuova proposta per l'educazione tecnologica nella scuola della formazione generale*, IRSSAE Sicilia – IRSSAE E/R, Bologna, 1999.

M. Famiglietti (a cura di), *Progetto Icaro. La ricerca sul pensiero tecnologico come motore della formazione per tutti e per tutta la vita*, IRSSAE Sicilia – IRSSAE E/R, Palermo 2000.

M. Famiglietti, G. Vescovi, *Progetto Icaro. Riflessioni e attività per lo sviluppo del pensiero tecnologico dai tre ai quattordici anni*, IRSSAE Friuli Venezia Giulia, Trieste, 2002.

M. Famiglietti e altri, *Tecnologia e informatica, dai tre anni all'età adulta*, Tecnodid, Napoli, 2004.

³ Si veda M. Famiglietti (a cura di), *Progetto ICARO*, op. cit., Palermo 2000, pp. 69/75

no dei *punti nodali* individuati. Come abbiamo visto, per la tecnologia il *dominio specifico* è dato dai *sistemi* di cui alla figura 1. L'analisi individua quindi i *saperi essenziali* della disciplina e i *linguaggi* che li veicolano, mentre l'insieme dei contenuti e linguaggi produce il quadro delle *competenze di base*.

Tuttavia, ed eccoci ora al punto che ci interessa in questo paragrafo, per definire compiutamente l'analisi della disciplina occorre *determinare quali siano le sue metodologie di investigazione proprie* e quelle provenienti da altri campi disciplinari ma caratterizzate da una *trasversalità* che ne consente l'utilizzo in campo tecnologico. Abbiamo già evidenziato come la combinazione degli epistemi consente di attivare l'*ermeneutica* della tecnologia, vale a dire l'interrogarsi su quali siano i *punti di vista* caratteristici della disciplina che ne danno una impostazione o una prevalenza di interessi via via differente. L'insieme dei metodi di ricerca e dell'*ermeneutica* produce il quadro delle *competenze metodologiche* della disciplina stessa.

Possiamo quindi affermare che dal punto di vista intrinseco competenze di base (sapere) e competenze metodologiche (saper fare) definiscono una disciplina; tuttavia, quando una disciplina entra in rapporto in ambito educativo con i discenti, le sue competenze di base e metodologiche debbono entrare in comunicazione con l'enciclopedia dei saperi di cui ogni soggetto è portatore, in misura più o meno ampia, e di conseguenza il problema prioritario è quello di avere ben chiari *quali siano i metodi che consentono di esplicitare il potenziale generativo e la valenza formativa della tecnologia quando questa entra nel curriculum scolastico della persona dell'alunno*.

In primo luogo occorre dotare gli alunni, ai diversi livelli di età, di *competenze metodologiche di taglio ermeneutico* affinché essi siano in grado, ad esempio di fronte ad un *artefatto*, di cogliere quale tipo di conoscenza interviene a descriverlo:

- *conoscenza strutturale* delle parti (o elementi) e di come sono connesse tra loro così da arrivare alla costruzione di concetti quali: componenti, terminali, porta, nodo, connessione, ecc.;
- *conoscenza comportamentale* che descrive l'interazione tra i vari componenti dell'*artefatto* e tra questo e l'ambiente esterno, lavorando su concetti quali: tempo, grandezza fisica, stato, traiettoria, ecc.;
- *conoscenza teleologica*, riferita agli scopi di ciascuna parte e alle condizioni di utilizzo, lavorando sui verbi operatori quali: accumulare, trasportare, regolare, amplificare, tradurre, mantenere costante ecc.;
- *conoscenza funzionale*, relativa alla comprensione dei nodi in cui i singoli componenti dell'*artefatto* contribuiscono al suo corretto funzionamento, quindi istituendo un collegamento tra conoscenza comportamentale e conoscenza teleologica e i rispettivi concetti.⁴

Una volta chiariti attraverso questo modello elaborato da Elio Toppano i differenti punti di vista che possono essere dati dalla tecnologia, occorrerà lavorare su un campo di *metodologie di investigazione* che si possono raggruppare per esigenze di sintesi in quattro grandi categorie:

- il *metodo dei modelli*: modelli tridimensionali e in parte quelli strutturali nella scuola primaria; modelli strutturali simbolici e logici a partire dagli ultimi anni della scuola primaria; tra questi si segnala in particolare il *modello R.A.RE.CO.* (Rappresentazione, Analisi, RELazione, COmunicazione), che consente la conoscenza sistematica organizzata che porta ad una rigorosa costruzione dei concetti tecnologici;
- il *metodo delle prove sperimentali*: fondamentale per lo sviluppo delle capacità inferenziali e delle metodologie che sta alla base delle *prove per errore* e dello *strumento logico* della "scatola nera". In particolare risulta significativo l'utilizzo del *Diagramma di Gowin* che consente di riflettere sul fare

⁴ A proposito di questa metodologia ermeneutica si veda E. Toppano, *Ragionare sui sistemi tecnici mediante rappresentazioni multiprospettiche*, in M. Famiglietti (a cura di), *Techne Now*. Op. cit. pp. 143/163.

sistemando via via i concetti, i principi, le teorie;

- il *metodo delle simulazioni*: operare in situazioni simulate (in laboratorio o attraverso procedure informatiche), implica l'attivazione di attività cognitive differenti rispetto alle esperienze reali perché richiede la maturazione di un livello di *astrazione* superiore nel passaggio tra il fenomeno reale e quello simulato e quindi si può utilizzare nelle ultime classi della scuola secondaria di primo grado;

- la *metodologia progettuale*: essa rappresenta sotto il profilo metodologico l'aspetto più specifico e caratteristico della tecnologia in quanto - come afferma Domenico Chiesa - *il progettare è un aspetto fondamentale del nostro comportamento intellettuale, che si esplica nel definire uno scopo, individuare le risorse disponibili, scandagliare le soluzioni già praticate da altri e/o in altre occasioni, prospettare percorsi, scegliere quello più efficace e più coerente con mezzi, organizzare le risorse e gli strumenti necessari, avviare, governare ed eventualmente modificare il processo per raggiungere lo scopo con la massima efficacia e la massima efficienza.*

Nel chiudere queste note si ritiene di aver dato con sufficiente chiarezza, seppur in estrema sintesi, una risposta alla domanda sugli apprendimenti e le competenze che la tecnologia dovrebbe far maturare lungo il percorso scolastico che va dai tre ai diciotto anni. Tuttavia ci preme sottolineare che l'atteggiamento metodologico di fondo che sostanzia e dà valenza formativa alla tecnologia come disciplina di insegnamento, risiede nello *sviluppo della capacità di operare per problemi* e quindi in una serie di comportamenti degli insegnanti finalizzati a suscitare un *clima di ricerca* nella classe trasformando gli alunni da ascoltatori passivi, e ripetitori di conoscenze, in *équipe di ricercatori che cooperano di fronte a un problema, ne analizzano i dati, li mettono in relazione attraverso appositi strumenti logici e costruiscono modelli per produrre in modo sempre più autonomo e cosciente nuove conoscenze*. A questo scopo, come si è già ricordato in fig. 1, si utilizzano anche *procedure* rigorose basate su protocolli operativi formalizzati nei cosiddetti *problem (finding, talking, setting, posing, solving, networking, ecc.)*.

Dieci riflessioni su Riforma e Scienze Motorie

Andrea Ceciliani

Come spesso è capitato, nell'agire dei vari governi che si alternano alla guida dell'Italia, il sistema educativo/formativo scolastico è stato "shakerato" nella speranza di trovare, finalmente, un equilibrio nella qualità e dosi degli ingredienti che dovrebbero caratterizzarlo.

Tale modalità, senza una linea guida condivisa dalle parti politiche, rischia però di rallentare notevolmente il perfezionamento e l'adeguamento della nostra "scuola" alle esigenze che il prossimo futuro, dettato anche dalle direttive Europee, prospetta come obiettivi fondanti per la formazione della "persona" e del "cittadino".

L'educazione delle future generazioni produce effetti a lunga distanza che, il più delle volte, non sono immediatamente percepibili come non immediatamente percepibili sono gli effetti degli eventuali errori commessi. È necessario dunque riflettere su cosa sia bene, rispetto ai ragazzi affidati alle istituzioni, per una formazione che amalgami, nella migliore armonia possibile, aspetti professionali, civici, morali e, non meno importante, di apertura all'apprendimento continuo rispetto a una società in costante e rapida trasformazione.

La prima riflessione, dunque, è un **appello alle parti politiche** affinché concordino un orientamento certo e duraturo rispetto a ciò che le istituzioni Italiane, pur nel rispetto delle direttive e regolamenti della Comunità Europea, devono proporre come punti chiave della formazione dei nostri giovani alla luce della nostra tradizione storica e culturale, che in passato ha sfornato personaggi di qualità mondiale in tutti i campi dell'agire umano, dei valori dell'italianità, purtroppo affievoliti e diluiti in una perdita costante di identità di popolo, del ritorno al senso sano e vero di impegno per il raggiungimento di risultati che mai, come oggi, la nostra scuola regala agli studenti senza quella disciplina¹ che caratterizza e forgia il carattere della persona.

La seconda riflessione riguarda il **corpo insegnante** al quale, come sempre, viene chiesto lo sforzo di traghettare i cambiamenti attraverso la riformulazione della sua professionalità e funzione. Questo processo è sensato e opportuno, l'insegnante non può non sentirsi in dovere, lui per primo, di attuare il "long life learning" come mezzo di continua riqualificazione rispetto ai cambiamenti della società e delle generazioni che in essa crescono e maturano. È altrettanto vero, però, che gli insegnanti non sono valorizzati come risorsa primaria e indispensabile del sistema educativo. Non è difficile affermare che poco o nulla, nel tempo, è stato fatto per gratificare e premiare lo sforzo di quei docenti che, per onestà e professionalità, si impegnano realmente per il bene degli allievi rispetto a quelli che si accontentano di mantenere il loro "status quo" a giustificazione dello stipendio che lo stato riconosce loro. In questo percorso è necessaria una coraggiosa presa di posizione del Governo, anche nei confronti dei sindacati², affinché si inizi un serio percorso di riconoscimento e gratificazione dello sforzo e dell'impegno dei docenti. Senza il loro apporto di professionalità e dedizione ben poche riforme potranno attuarsi compiutamente ed efficacemente.

¹ Per disciplina intendiamo lo sforzo, l'impegno e la costanza che è richiesta per raggiungere obiettivi formativi veri e probanti. Disciplina è quella che consente a un musicista, negli anni, di divenire padrone del suo strumento, o all'atleta di divenire abile nello sport praticato, o all'avvocato di divenire specialista in un ambito particolare della giurisdizione. Ove non vi sia disciplina, secondo il senso appena declamato, non può esservi piena e vera formazione nella responsabilità e, quindi, nell'autonomia.

² I sindacati, nati con il sano obiettivo di difendere i diritti dei "lavoratori", oggi rischiano di difendere molto di più i diritti dei "non lavoratori", cioè di coloro che preferiscono non fare pur percependo uno stipendio. Tale situazione è presente nella scuola come in qualsiasi altro ambito di lavoro e tutti lo sappiamo bene ma, ora, è giunto il tempo di agire in tal senso e i sindacati stessi non possono più esimersi dall'assunzione di questa grave responsabilità così come il Governo ha l'obbligo di richiamarla.

La terza riflessione riguarda i **dirigenti scolastici** cui spetta il dovere, nella loro nuova veste giuridica, di gestire realmente la potente, ma purtroppo ancora solo potenziale, arma dell'autonomia scolastica (DL 59/04, Art.7, comma5). Solo una gestione manageriale dell'autonomia può garantire quella organizzazione e quella didattica capaci di concretizzare i piani personalizzati. *“Il Dirigente Scolastico, vero manager, deve determinare gli aspetti normativi che gli consentono di realizzare l'organizzazione didattica più confacente al proprio istituto con la conseguente assunzione di responsabilità. Il rischio è che molti Dirigenti Scolastici, timorosi ad assumersi responsabilità consone al loro nuovo ruolo, si comportino come Presidi rimanendo fermi alla tipologia di scuola che la riforma vorrebbe modificare. Quindi anche il discorso “autonomia” può essere solo una buona intenzione se buoni Dirigenti non la rendono una efficace realtà”*³.

La quarta riflessione riguarda il **termine Scienze Motorie**. Tale aspetto può essere liquidato velocemente, senza entrare nei vorticosi meandri della epistemologia disciplinare, dicendo che il termine è improprio e non trova nessun riscontro a livello internazionale. Il vecchio termine “Educazione Fisica”, Physical Education o Education Physique o Educaciòn Fisica, oltre essere il più utilizzato nel contesto internazionale, sottende l'idea di educazione attraverso il movimento e lo sport e si propone come “cura” rivolta all'allievo. Per quanto concerne la scuola primaria, mi sembra che il termine Educazione Motoria, sia molto apprezzato e riconosciuto. Non si ravvisa dunque la necessità di complicare la definizione della disciplina con il termini Scienze Motorie che, anche nelle relative Facoltà sono rivisti, almeno nella loro traduzione in lingua inglese.

La quinta riflessione riguarda l'**assetto dell'Educazione Fisica nei cicli scolastici** (DL 59/04). È ormai accettata da tutti l'importanza che l'attività motoria ha nei primi 10/11 anni di vita per lo sviluppo cognitivo, affettivo e sociale del bambino e come, per quanto riguarda lo sviluppo motorio, sia la fase più sensibile, in assoluto, in tutta la vita dell'uomo: *“Prima dei 10 anni il bambino vive ancora un vissuto corporeo emozionale e il passaggio fondamentale avviene dal corpo alla mente più che non viceversa. In questa fase d'età il piacere è ancora in gran parte dentro il corpo e non fuori, nella mente (controllo) o nel risultato (performance). Sono le sensazioni che danno piacere al bambino mentre salta, non il risultato del salto”*⁴. La formazione integrale di bambini e bambine, richiamata nelle finalità della scuola dell'infanzia (art.1 DL 59/04) e della scuola primaria (art.5, DL, 59/04), non può prescindere da un ordine di cose che pone la motricità come canale prioritario di relazione, conoscenza e adattamento. Tale sviluppo assume connotati molto importanti in relazione a diversi ambiti ampiamente dibattuti nel contesto sociale attuale: salute e benessere fisico (cultura al movimento come sana abitudine di vita), identità e autostima (cultura come accettazione consapevole e serena della propria corporeità), rispetto dell'ambiente (cultura al movimento in ambito naturale), rispetto degli altri (cultura allo sport, alla competizione e non al “tifo sportivo”). Per tali motivi è necessario che il Governo rifletta sulla necessità di introdurre una figura professionalmente preparata, l'insegnante di Educazione Motoria, nelle scuole elementari. È una scelta coraggiosa del Governo, scelta che, nell'attuale contingenza economica, può comprendere adattamenti necessari, ad esempio: pensare di limitare il contingente di insegnanti nelle scuole superiori (da utilizzare solo per attività extracurricolari rivolte agli studenti che per vari motivi non praticano più attività sportiva) e di prevedere la figura del referente per l'educazione motoria in ogni circolo didattico. La riflessione si riassume nel seguente concetto: se un ambito dell'ordinamento scolastico deve essere sprovvisto di insegnante di Educazione Fisica, non può essere certo quello della scuola primaria, l'istituzione qui è deficitaria e la collaborazione con il CONI, pur positiva, non può sostituire l'offerta formativa istituzionale in campo motorio.

³ Ceciliani A, Di Carlo M, (2005) *“Le scienze motorie umane nei nuovi cicli scolastici”*, a cura di A. Ceciliani, Libreria Universitaria Tinarelli.

⁴ G. Nicolodi *“Maestra guardami”*, Edizioni Scientifiche CSIFRA, 1992, p.13.

La sesta riflessione si riferisce al **primo anno della scuola primaria**, definito di raccordo con la scuola dell'infanzia (art.4, comma 2, DL 59/04). Per quanto riguarda l'Educazione Motoria tale raccordo non esiste in quanto, all'improvviso, il bambino si trova da una situazione dove l'espressività e la comunicazione corporea erano il fulcro di tutta l'esperienza didattica a una situazione statica, tradizionale, caratterizzata da sedia e banco come rapporto spazio temporale che condiziona il tempo scolastico. Per risolvere tale incongruenza le indicazioni nazionali dovrebbero richiamare un collegamento interdisciplinare verso l'attività motoria, dunque tutte le maestre, in tutte le discipline, dovrebbero rendere l'insegnamento il più motorio possibile. In tale anno, come indicazione operativa, sia per l'educazione motoria che per tutte le altre discipline, dovrebbero essere prioritari i seguenti obiettivi: manualità, manipolazione e stimolazione della lateralità, in riferimento all'apprendimento dei prerequisiti legati alla scrittura/lettura. Per un vero anno di collegamento, tra infanzia e scuola primaria, è necessario mantenere una elevata quantità di attività motoria capace di promuovere l'uso fantasioso e creativo della forma espressiva maggiormente utilizzata fino a quel momento dal bambino: l'espressione corporea. A tal fine non sarebbe così assurdo potenziare realmente l'attività motoria incrementando i momenti di laboratorio (il fare, l'agire) rendendoli proporzionalmente obbligatori in tutte le discipline. Per i motivi appena esposti, per l'importanza che assume il movimento, l'espressione corporea, nella fascia d'età dai 3 ai 6 anni, **non possiamo essere in accordo con la possibilità di anticipare l'iscrizione** ai gradi scolastici successivi. I genitori devono capire l'importanza che assume il rispetto dei tempi di sviluppo dei bambini, questa corsa a iniziare prima la scuola è una necessità più dell'adulto che non del bambino e, sicuramente, non può essere considerata una "cura educativa".

La settima riflessione riguarda **gli OSA della scuola primaria** (Allegato B al DL 59/04) nella necessità di identificare meglio le conoscenze e abilità specifiche dell'educazione motoria rispetto a quelle trasversali appartenenti a tutte le discipline. In tal senso si riassumono, nella seguente tabella, la proposta di modifica da alla identica tabella presentata dal DL 59/04, ovviamente per gli approfondimenti ci riserviamo di fornire ulteriori indicazioni in eventuali altre pubblicazioni:

Classe prima

Conoscenze

• *L'alfabeto motorio*

a) Le possibilità di movimento di ciascun segmento corporeo (schemi posturali di base: flettere, estendere, torcere, elevare, addurre, abduire,.....)

b) Le modalità di percezione sensoriale in relazione a:

- le diverse posizioni, atteggiamenti e attitudini, che il corpo può assumere;

- le diverse situazioni statiche e dinamiche in cui il corpo si può muovere nello spazio e nel tempo;

c) La propria lateralità manuale.

d) Gli schemi motori di base: deambulare, correre, saltellare, saltare, afferrare, portare, gettare/lanciare, arrampicare, rotolare, capovolgarsi.

• *Possibilità applicative dell'alfabeto motorio*

a) I codici espressivi non verbali (attività imitative e creative espressive).

b) Il gioco ("spontaneo", tradizionale/popolare)

c) L'applicazione ludica (staffette, percorsi, ...)

Abilità

- Mobilizzare i segmenti corporei in diverse posizioni, atteggiamenti e nei vari orientamenti spaziali.
- Controllare movimenti semplici in situazione di ipostimolazione sensoriale (occhi chiusi, dopo una serie di rotolamenti o piroette, in situazione di equilibrio instabile)
- Coordinare in forma successiva e simultanea il maggior numero possibile di movimenti semplici.
- Manipolare in forma semplice (afferrare, portare, gettare) piccoli attrezzi (codificati, di fortuna, di fantasia)
- Controllare gli schemi motori di base nelle varie direzioni di movimento, nei repentini cambi di direzione e di velocità, nella diversa ritmizzazione del movimento.
- Imitare e o creare movimenti e gesti (dimostrati dall'educatore o riferibili ad animali, situazioni, altro...)
- Assumere i ruoli previsti dai giochi o dalle diverse situazioni ludiche.
- Rispettare, anche in forma semplice, le regole, i tempi e gli spazi previsti nei giochi e nelle applicazioni ludiche.

Classe seconda e terza (primo biennio)

Conoscenze

- *L'alfabeto motorio:*
 - a) Le abilità generali riferite agli schemi posturali e motori di base (adattamento degli schemi motori alle diverse situazioni ambientali).
 - b) La propria lateralità generale (funzione crociata tra arti superiori ed inferiori)
- *Le corrette modalità esecutive:*
 - a) in relazione alle modalità d'uso degli attrezzi, spazi, tempi di lavoro.
 - b) In relazione alla presenza di compagni, arredi e attrezzi.
- *Possibilità applicative dell'alfabeto motorio:*
 - a) I codici espressivi non verbali (attività imitative e creative espressive).
 - b) Il gioco ("spontaneo", tradizionale/popolare)
 - c) L'applicazione ludica (staffette, percorsi, ...)

Abilità

- Abilità generali come variazione degli schemi motori in funzione di parametri spazio-temporali:
 - a) Controllare movimenti semplici in situazione di ipostimolazione sensoriale (occhi chiusi, dopo una serie di rotolamenti o piroette, in situazione di equilibrio instabile)
 - b) Controllare in forma efficace, anche se non precisa, la combinazione simultanea del maggior numero possibile di movimenti semplici in particolare in situazione dinamiche riferibili alla corsa, al saltello e al salto.
 - c) Utilizzare efficacemente la gestualità fino-motoria nelle azioni di ricezione, lancio e tiro (su bersagli fissi e/o mobili) e nella manipolazione di piccoli attrezzi codificati e non (apprezzamento delle traiettorie, delle distanze, dei ritmi esecutivi).
- Muoversi con velocità adeguata alla situazione e allo spazio disponibile.
- Controllare la giusta quantità di forza nell'uso della palla o dei piccoli attrezzi manipolati.
- Utilizzare i grandi attrezzi nei limiti delle proprie possibilità verificabili nell'efficacia del gesto e nella capacità di realizzare i compiti richiesti.
- Coordinarsi in forma soggettiva seguendo un supporto musicale o determinando un ritmo personale.
- Assumere i ruoli previsti dai giochi o dalle diverse situazioni ludiche.
- Proporre, modificare le regole, i tempi e gli spazi previsti nei giochi e nelle applicazioni ludiche.

Classe quarta e quinta (secondo biennio)

Conoscenze

- **L'alfabeto motorio:**

- a) Le abilità generali orientate alle attività sportive riferite al Gocosport.
- b) La propria lateralità applicata ad attività orientate.
- c) Le modificazioni del battito cardiaco e respiratorio in relazione alle attività svolte e le più semplici modalità di recupero basate sulla tecnica elementare di controllo della respirazione

- **Le corrette modalità esecutive:**

- a) In relazione a richieste di movimento intenso rispetto a quelle di lavoro di durata

- **Possibilità applicative dell'alfabeto motorio:**

- a) Il Gocosport
- b) La danza.

Abilità

- Abilità generali orientate al Gocosport:
 - a) Coordinare gli schemi motori in situazioni orientate verso una determinata disciplina sportiva individuale o di squadra (saper correre alla massima velocità, saper correre e ricevere una palla, saper collegare in successione movimenti artistici).
 - b) Eseguire i movimenti con efficacia (raggiungimento dello scopo) ma anche con precisione (accuratezza esecutiva)
 - c) Adattare lo stesso movimento a situazioni esecutive sempre più complesse e/o variabili.
- Controllare la respirazione (fase inspiratoria ed espiratoria) sia durante l'attività che durante le apposite pause di recupero.
 - Dosare l'intensità e la durata del movimento in base alle reali richieste del compito.
 - Applicazione delle regole dei giochi sportivi praticati.
 - Assunzione di ruolo nelle attività di gocosport individuale e di squadra.

L'ottava riflessione riguarda **gli OSA della scuola secondaria di 1° grado** (all. C al DL 59/04). Come in precedenza riportiamo una tabella riassuntiva che, se necessario, può essere motivata e approfondita in un ulteriore articolo e che ora, per motivi editoriali, si limita alla declamazione di conoscenze e abilità.

Classe prima e seconda (terzo biennio)

Conoscenze

- **Le abilità speciali sportive e artistiche:**

- a) le tecniche degli sport individuali e di squadra.
- b) le tecniche della danza e degli sport artistici.
- c) elementi tecnici e regolamentari nello sport
- d) le espressioni di forza nelle varie discipline sportive.

- **Il movimento e/o lo sport come sana abitudine di vita:**

- a) le tecniche di stimolazione delle capacità organico-muscolari a carico naturale (senza uso di sovraccarichi).

- b) le tecniche di stimolazione delle capacità organico-muscolari attraverso l'uso di piccoli sovraccarichi.
- c) la postura come base preventiva verso le disfunzioni organico muscolari e vegetative.
- *Il valore etico dell'attività sportiva:*
 - a) Il "fair play"
 - b) Il valore della competizione.
- *Le norme di sicurezza rispetto all'uso degli spazi, tempi e attrezzature.*

Abilità

- Le abilità speciali:
 - a) Gestire in modo consapevole abilità specifiche riferite a situazioni tecniche e tattiche negli sport individuali e di squadra.
 - b) Combinare sequenze motorie in forma esteticamente corretta e precisa.
 - c) Modulare e distribuire il carico motorio-sportivo secondo i giusti parametri fisiologici e rispettare le pause di recupero.
 - Utilizzare le conoscenze tecniche per svolgere funzioni di giuria e arbitraggio.
 - Saper realizzare una fase di condizionamento organico-muscolare (riscaldamento) generale.
 - Saper dosare le forze in una serie di ripetizioni, in un circuit training o in una lavoro a stazioni per la stimolazione delle capacità organico muscolari.
 - Saper utilizzare correttamente e con la giusta postura i piccoli sovraccarichi.
 - Rispettare il codice deontologico dello sportivo e le regole delle discipline sportive praticate.
 - Dimostrare di saper collaborare con i compagni di gara e con gli avversari evitando i comportamenti antisportivi.
 - Saper preparare, utilizzare e riporre le attrezzature in termini di sicurezza per sé e per gli altri.
 - Saper gestire gli spazi e i tempi a disposizione in termini di sicurezza per sé e per gli altri.

Classe terza

Conoscenze

- *Gli aspetti cognitivi della pratica motoria e sportiva:*
 - a) Tecniche e tattiche dei giochi sportivi.
 - b) I metodi di allenamento
 - c) Gli effetti dell'allenamento sull'apparato muscolare, respiratorio e cardiocircolatorio
- *Il valore etico dell'attività sportiva:*
 - a) I gesti arbitrali in diverse discipline sportive.
 - b) Il valore dell'arbitraggio nella competizione.
- Regole di prevenzione e attuazione della sicurezza personale a scuola, in casa, in ambienti esterni.

Abilità

- Utilizzare le abilità apprese in situazioni ambientali diverse in contesti problematici.
- Prevedere, anticipare e risolvere correttamente, anche in forma creativa e originale, l'andamento e il risultato di un'azione.
- Partecipare ad un'azione tattica di iniziativa altrui o di propria iniziativa (dai e vai, incroci, blocchi,....)

- Realizzare una fase di allenamento applicando i corretti principi metodologici.
- Applicare e distribuire in modo appropriato la forza durante una esercitazione.
- Gestire in modo appropriato l'alternanza tra carico di lavoro e recupero.
- Arbitrare una partita o una gara degli sport praticati.
- Relazionarsi in modo efficace, corretto e costruttivo con i compagni arbitrati
- Mettere in atto, in modo autonomo, comportamenti funzionali alla sicurezza nei vari ambienti di vita, compreso quello stradale.

Per quanto riguarda il collegamento tra gli OSA e gli obiettivi di educazione alla cittadinanza si rimanda alla lettura delle tabelle descritte da Cecilianì (2005)⁵.

La nona riflessione riguarda lo “sviluppo progressivo delle **capacità di scelta** corrispondenti alle attitudini e vocazioni degli allievi” (L. 53/03, Art 2, comma 1, lettera f). Tale aspetto ci riporta al problema dell'orientamento e, in particolare, dell'orientamento personale (interno). Intendo, con tale termine, la consapevolezza di un allievo delle sue attitudini e la possibilità di dirigersi verso attività ad esse congruenti, in poche parole la possibilità autonoma di sapersi orientare nei percorsi formativi o di scegliere i percorsi successivi. Di fatto, ora, la scuola opera con orientamenti esterni derivanti da informazioni che piovono sull'allievo senza preoccupazione di cosa caratterizza l'attitudine dell'allievo stesso. Accade quindi che i ragazzi operano scelte molto influenzate dall'idea che gli altri si sono fatta di loro più che non dalla consapevolezza dei propri requisiti, delle proprie aspettative e motivazioni. Secondo me l'orientamento interno non lo può realizzare la figura del **tutor**⁶, ma la didattica operata da ciascun docente giorno per giorno, una didattica che offra all'allievo la possibilità di sperimentare le capacità latenti, di decidere con l'azione ciò che è piacevole, facile o naturale per lui, di capire quali attività sostengono la motivazione all'impegno e alla partecipazione. Non accadendo ciò, continueremo ad operare con orientamenti esterni e non renderemo completamente autonomo l'allievo così come i piani di studio personalizzati vorrebbero. È necessario che la scuola offra realmente, nella sua autonomia, nella sua organizzazione, nella sua struttura, opportunità di apprendimento, anche divergenti rispetto alla didattica tradizionale, in cui l'allievo possa sperimentare varie esperienze di apprendimento che gli consentano di comprendere quali siano le abilità attraverso le quali esprimere al meglio se stesso e le proprie motivazioni. L'ultimo anno di orientamento non ha molto significato se, negli anni precedenti, non s'è fatto nulla per consentire all'allievo di comprendere verso quale direzione dirigere le proprie capacità, risorse e interessi.

Più che recuperare svantaggi e disuguaglianze culturali, spesso tali situazioni possono derivare da motivazioni diverse verso lo studio, l'obiettivo deve essere quello di orientare al meglio le capacità e le attese degli allievi stimolando la consapevolezza delle loro potenzialità e creando opportunità per poterle esercitare, curare e sviluppare. Quando si parla di disparità culturali quale senso diamo al culturale? Il senso della cultura è uguale in tutti gli allievi? Parlare solo di recupero significa appiattare nuovamente il concetto educativo di istruzione promuovendo obiettivi uguali per tutti come riferimenti della cultura e dell'apprendimento. L'idea deve essere quella di creare percorsi alternativi, in parte divergenti dal curriculum tradizionale che si vuole riformare, che possano assecondare le aspettative degli studenti. In questo noi vediamo il “successo” scolastico, da non confondere con buone prestazioni culturali obbligatorie in tutte le discipline. Il primo e vero successo scolastico è motivare i ragazzi alla conoscenza, all'acquisizione di

⁵ Cecilianì A., op.cit. pp.33-35 e pp. 39-41

⁶ Per tale figura, nella mia pubblicazione precedentemente citata, avevo sollevato grosse perplessità in ragione della mole di lavoro ad essa riferita e al dubbio che potesse rispondere ad una esigenza così complessa relativa ai percorsi personalizzati dei singoli allievi.

abilità e competenze che saranno loro utili nella vita; successo è far sì che lo studente senta sua la scuola, che la frequenti volentieri anche al di fuori degli orari curricolari; successo è far sì che ogni studente sia spronato a dare il meglio di sé non soltanto in funzione delle valutazioni o del voto, meccanismo molto diffuso al momento attuale, ma in funzione di una reale apertura alla vita sociale nel rispetto di se stesso e degli altri. *In tale senso diventano importanti il monte ore facoltativo opzionale (CM 29/04), come fulcro della diversificazione dei piani personalizzati, e la gestione manageriale dell'autonomia scolastica da parte dei Dirigenti Scolastici.*

L'ultima riflessione, la decima, riguarda l'**eliminazione degli scrutini** nel passaggio da un anno all'altro e la loro sostituzione con le valutazioni positive. L'atteggiamento non selettivo dell'istituzione scolastica, anche se non scevro da rischi, può essere positivo per distogliere l'impegno verso lo studio e l'applicazione ai soli fini della valutazione parziale e/o finale. Il rischio della nostra istruzione attuale, almeno per lo studente medio, è proprio quello di appiattire tutta la vita scolastica sulla necessità di superare interrogazioni, compiti o esami. Tale atteggiamento impoverisce la vita scolastica, non rende accogliente e stimolante la scuola e le possibilità di incontro che offre, non insegna nulla di duraturo che possa essere trasferibile alla vita di sempre. Distogliere lo studente dalla necessità di studiare solo in occasione delle verifiche, significa fornirgli altre possibilità su cui dirigere le proprie energie psico-fisiche e intellettive. Riferendoci a quanto detto nei punti precedenti, tali attività devono essere correttamente proposte, strutturalmente ben organizzate e costanti nel tempo. Il rischio latente, però, è quello di regalare a tutti il passaggio da un anno all'altro senza richiedere impegno, sforzo, applicazione, costanza, quel senso di disciplina a cui facevo riferimento nella prima pagina. La scuola deve offrire a tutti la possibilità di istruirsi ma deve chiedere a tutti impegno, costanza, sforzo, altrimenti il risultato è l'appiattimento medio degli studenti che non vedono premiato il loro sforzo: "tanto poi, promuovono tutti". Questo atteggiamento è deleterio perché smorza la voglia di impegno, affievolisce il senso di responsabilità e di motivazione e, certamente, non è formativo rispetto al "conto" che la vita presenta nella realtà.

Il nostro paese, in questo senso, sta perdendo dei colpi e, a quanto mi è dato di sapere, stiamo scendendo di posizione negli standard di apprendimento mostrati dai nostri ragazzi nel confronto con i partner europei.

Indicazioni nazionali*

Andrea Porcarelli

Un nuovo “genere letterario”

Le *Indicazioni nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative* nelle scuole dell'infanzia e le *Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati* nelle scuole primarie e nelle secondarie di primo grado, rappresentano i primi strumenti di attuazione della legge n. 53/2003 per i corrispondenti ordini di scuola, come recita il d.lgs. n. 59/2004, a cui le suddette indicazioni sono allegare. Si tratta anche di un “genere letterario” abbastanza nuovo in materia di disposizioni normative, che da un lato eredita analoghe funzioni svolte in passato da altre tipologie di testi (come i *Programmi*, gli *Ordinamenti* e gli *Orientamenti*), ma dall'altro lato si situa in un mutato contesto costituzionale e istituzionale di cui è pure necessario tenere conto. Va inoltre precisato che gli assetti pedagogici, organizzativi e didattici individuati nelle *Indicazioni nazionali* sono adottati in via transitoria, fino all'emanazione dei regolamenti governativi previsti dal decreto stesso¹ (e dal d.P.R. n. 275/1999): si tratta sostanzialmente degli assetti utilizzati per la sperimentazione ex D.M. n. 100/2002, che serviranno per la fase di avvio (strutturalmente transitoria), per poter essere emendati sulla base delle osservazioni che emergeranno in prima applicazione.

Le responsabilità dello stato in un sistema poliarchico

Già l'art. 8 del d.P.R. n. 275/1999 richiedeva l'emanazione di norme regolamentari che definis-

sero: a) gli obiettivi generali del processo formativo, b) gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni, c) le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricoli e il relativo monte ore annuale, d) l'orario obbligatorio annuale complessivo comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche, e) i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale, f) gli standard relativi alla qualità del servizio, g) gli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni, il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi, h) i criteri generali per l'organizzazione dei percorsi formativi finalizzati all'educazione permanente degli adulti. Per motivi che sono ormai noti tale decretazione non fu effettuata, né nei termini previsti dal d.P.R. n. 275/1999, né in attuazione della legge n. 30/2000.

Il mutato quadro costituzionale² e l'approvazione della legge n. 53/2003 hanno modificato il contesto istituzionale in cui si viene ad inserire l'attività regolamentare attesa dal 1999. In particolare si completa l'evoluzione da un sistema gerarchico e centralizzato, ad un sistema moderatamente decentrato e con un'autonomia “condizionata”³, fino ad un sistema poliarchico in cui – come recita la Costituzione – “la Repubblica è costituita dai Comuni, dalle Province, dalle Città metropolitane, dalle Regioni e dallo Stato”⁴. La logica istituzionale viene – almeno a livello di intenzioni – semplice-

* Contributo tratto da G. Cerini - M. Spinosi (a cura di), *Voci della Scuola*, vol. 3, Tecnodid, Napoli, pag. 165 ss.

¹ Artt. 12, 13, 14.

² Legge costituzionale n. 3/2001: *Riforma del Titolo V della Costituzione*.

³ Tanto la legge n. 59/1997, tanto il d.P.R. n. 275/1999 si collocano nel contesto del decentramento amministrativo, con il riconoscimento di una certa quota di autonomia.

⁴ Art. 114.

mente ribaltata, in nome del principio di sussidiarietà, intesa sia in senso *verticale* (per cui non deve svolgere l'ente più lontano dal cittadino quelle funzioni che possono essere meglio svolte dall'ente più vicino), sia in senso *orizzontale* (per cui non è bene che le Istituzioni avochino a se quelle funzioni che possono essere svolte dalle formazioni sociali, a livello di società civile).

Compito dello Stato, in tale prospettiva, non è più quello di “governare” centralisticamente il sistema, come si tentava di fare con i Programmi ministeriali (centralizzati e periodicamente aggiornati), i quali non erano stati sufficienti ad impedire la polarizzazione e la frammentazione complessiva del sistema, con livelli di efficienza e di efficacia molto diversi tra le diverse scuole e nelle diverse aree del Paese. In un sistema poliarchico lo Stato rispetta pienamente l'autonomia organizzativa e didattica delle scuole, ma rivendica il ruolo – garanzia di equità – di fissare gli obiettivi generali, gli standard di valutazione e i meccanismi di controllo dell'efficienza e dell'efficacia, disponendo contestualmente quegli interventi perequativi che possano contribuire a ristabilire l'equità del sistema dove si dovessero verificare disarmonie o sperequazioni. Il modo in cui è stato ridisegnato il sistema di istruzione e formazione tiene conto di tali principi e determina il senso delle *Indicazioni nazionali* di cui ci stiamo occupando.

Le Indicazioni nell'ottica della personalizzazione

Per comprendere appieno il ruolo dei documenti nazionali e, in particolare, delle Indicazioni è opportuno richiamare alcuni nodi concettuali che segnano il passaggio dalla logica della programmazione a quella della personalizzazione, vero cuore pedagogico dell'attuale impianto normativo. La logica della programmazione curricolare nasceva dall'idea che quanto più la scuola avesse “razionalizzato” le proprie procedure, facendo riferimento a rigorosi protocolli operativi in termini di tempi, modalità, risultati attesi, tanto più si sarebbe innalzata la qualità della scuola e, soprattutto, sarebbero

diminuiti gli insuccessi e la dispersione scolastica. Perché questo potesse concretamente realizzarsi era necessario mettere in conto un elevato numero di variabili e di fattori correttivi, tali da rendere la programmazione collettiva quanto più prossima possibile alle esigenze reali dei singoli allievi (individualizzazione), riservando una maggiore attenzione a quelli in difficoltà. Essa, pur avendo suscitato interessanti riflessioni e buone pratiche sul piano didattico, non è stata in grado di modificare una situazione in cui i tassi di dispersione scolastica sono rimasti decisamente alti soprattutto in alcuni segmenti del percorso di istruzione e formazione, mentre le strategie per la valorizzazione delle eccellenze non sono, nel complesso, decollate.

Nella logica della personalizzazione si afferma la centralità della persona dell'allievo a 360°, sia sul piano della concreta azione didattica (come era già costume dei migliori insegnanti), sia a livello di progettazione collegiale delle attività (come era costume di alcune équipe pedagogiche affiatate e mature), sia a livello di documentazione scolastica e valutazione degli apprendimenti (e questa prospettiva è del tutto nuova). Il problema, nella logica della personalizzazione, è di fare ciò che è necessario affinché le buone capacità personali di ogni singolo allievo, grazie alle conoscenze e alle abilità acquisite nel sistema formale, non formale ed informale, possano diventare competenze effettive di ciascuno. Tali competenze saranno “personali” in due sensi: perché il soggetto che effettivamente le avrà maturate sarà ogni singola persona, ma anche perché il modo in cui prenderanno forma sarà a sua volta “personalizzato”, nel senso che anche in riferimento alle stesse conoscenze e alle stesse abilità le competenze effettive avranno una “tonalità” diversa che renderà ciascuna di esse unica e irripetibile. Non pare dunque possibile ragionare in termini di competenze “standardizzate”, uguali per tutti, mentre è possibile garantire a tutti l'acquisizione degli stessi o di equivalenti strumenti culturali (conoscenze e abilità) per maturare le proprie competenze (v. voce *Unità didattiche*).

Le responsabilità della scuola in un'organizzazione flessibile

L'autonomia delle Istituzioni scolastiche è stata rafforzata dal nuovo dettato costituzionale⁵ ed è la cifra di lettura della logica istituzionale della legge 53/2003: ogni istituzione scolastica deve esercitare la propria autonomia, assumendo responsabilmente le decisioni che le competono (entro i limiti dei vincoli posti dalla stessa legge e dai suoi decreti attuativi). Ciò si verifica soprattutto sul piano dell'organizzazione dell'attività educativa e didattica, in cui "il passaggio dalla prescrittività dei programmi ministeriali alla consapevole e partecipata adozione delle *Indicazioni nazionali*, i cui caratteri di inderogabilità attengono soltanto alla configurazione degli obiettivi di apprendimento, esalta il ruolo dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e riconosce ai docenti una responsabilità di scelte che ne valorizza il profilo professionale"⁶. In tale prospettiva è anche bene tenere presente quale sia il "soggetto logico" di ciascuno dei documenti fondamentali e, in particolare:

- soggetto logico del Profilo Educativo Culturale e Professionale (Pecup) dello studente è la persona dell'allievo, nel senso che il Profilo enuncia ciò che sarebbe legittimo aspettarsi da un giovane cittadino italiano al termine del primo e del secondo ciclo di istruzione e formazione (v. voce *Profilo d'uscita*);

- soggetto logico delle Indicazioni Nazionali sono le Istituzioni scolastiche, nel senso che esse dettano i vincoli perché la progettazione e l'azione educativa delle scuole autonome possa inserirsi nel quadro del sistema nazionale di istruzione e formazione, evitando un eccesso di frammentazione e disomogeneità del sistema complessivo di istruzione e formazione; esse indicano gli "standard di prestazione" delle scuole (non degli allievi);

- soggetto logico del POF sono ancora le Istituzioni Scolastiche, nel senso che vi si trovano le modalità con cui ciascuna di esse intende tradurre in pratica le Indicazioni Nazionali, secondo la propria specificità, in riferimento al proprio territorio, ecc.;

- soggetto logico del Piano di Studi Personalizzato e del Portfolio delle Competenze Personali torna ad essere il singolo allievo, nel senso che questi documenti non hanno la funzione di esprimere ciò che la scuola fa per tutti, ma come il percorso formativo si articola e quali risultati ha generato in ciascuno.

Il ruolo delle Indicazioni nazionali – come si legge nelle stesse – è dunque quello di prescrivere "i livelli essenziali di prestazione a cui tutte le scuole (...) del Sistema Nazionale di Istruzione sono tenute per garantire il diritto personale, sociale e civile all'istruzione e alla formazione di qualità"⁷ (v. voce *Livelli essenziali di prestazione*). Si tratta, giova ribadirlo, di standard di erogazione di un pubblico servizio da parte delle scuole, non dell'esplicitazione dei risultati a cui i singoli allievi devono pervenire: questa compete alle singole istituzioni scolastiche e si concretizza nella traduzione degli Obiettivi specifici di apprendimento in Obiettivi formativi.

Struttura delle Indicazioni

Premesso che le Indicazioni, essendo allegate ad un decreto legislativo, devono essere lette congiuntamente al decreto stesso⁸ e agli altri allegati⁹, ritroviamo nelle tre batterie di indicazioni una struttura comune ed alcuni elementi caratterizzanti.

Natura ed identità

Il primo elemento è una precisazione sulla *natura e identità e del grado scolastico* di riferimento. Per la scuola dell'infanzia si mette in evidenza come

⁵ Cfr. art. 117.

⁶ C.M. 5 marzo 2004, n. 29: *Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59. Indicazioni e istruzioni*.

⁷ Tale precisazione funge da sottotitolo nel frontespizio di ciascuno dei tre allegati che riportano le Indicazioni nazionali, con l'indicazione del grado di scuola a cui si riferiscono (che tiene il luogo dei puntini di sospensione).

⁸ Alcune indicazioni prescrittive sui vincoli orari e di organico si trovano nel testo del decreto.

⁹ Ci riferiamo in particolare al *Profilo Educativo Culturale e Professionale* dello studente al termine del primo ciclo (Allegato D), mentre ci risulta che sia allo studio un analogo Profilo per la Scuola dell'infanzia.

essa si caratterizzi: “un ambiente educativo di esperienze concrete e di apprendimenti riflessivi che integra, in un processo di sviluppo unitario, le differenti forme del fare, del sentire, del pensare, dell’agire relazionale, dell’esprimere, del comunicare, del gustare il bello e del conferire senso da parte dei bambini”¹⁰; va valorizzata la dimensione del gioco e l’esperienza diretta di contatto con la natura, le cose, i materiali, ecc. (v. voce *Scuola dell’infanzia*). La scuola primaria mira all’acquisizione di una pluralità di tipologie di linguaggio, ad una “conoscenza che scaturisca da una continua negoziazione operativa con l’esperienza (...) in cui ci si abitua a radicare le conoscenze (sapere) sulle esperienze (il fare e l’agire), a integrare con sistematicità le due dimensioni e anche a concepire i primi ordinamenti formali, semantici e sintattici, disciplinari e interdisciplinari, del sapere così riflessivamente ricavato”¹¹.

La scuola primaria ha anche una funzione sociale ed etica, nel senso che deve assicurare a tutti gli alunni le condizioni culturali e relazionali atte a “rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale” di cui si parla all’art. 3 della Costituzione e deve contribuire a quel “progresso materiale o spirituale della società” di cui si parla all’art. 4 (v. voce *Scuola primaria*). Per la scuola secondaria di primo grado, oltre a riprendere sotto forma di approfondimento i tratti essenziali della natura del grado di scuola che la precede, si sottolineano in particolare come gli sviluppi metodologici e didattici conformi alla natura ‘secondaria’ costituiscano la premessa indispensabile per l’ulteriore impegno dei ragazzi nel secondo ciclo di istruzione e formazione, con una certa “rottura” a livello metodologico e simbolico, pur nella continuità del processo educativo. L’approccio “secondario” comporta il confrontarsi in modo esplicito con il problema dei diversi *modelli* di realtà, da quello matematico-scientifico ad un approccio più complessivo che possa

superare i limiti di prospettive troppo anguste (v. voce *Scuola secondaria di primo grado*).

Obiettivi generali

Un secondo elemento sono gli *Obiettivi generali del processo formativo*, con la funzione di orientare la natura e il significato degli interventi educativi e didattici predisposti dai docenti, in collaborazione con le famiglie. Per la scuola dell’infanzia si sottolinea soprattutto il rafforzamento dell’identità personale e la conquista dell’autonomia, nella concretezza dell’ambiente naturale di vita dei bambini.

Nella scuola primaria si indica la necessità di valorizzare l’esperienza del fanciullo, esplicitando le idee e i valori presenti in essa, per arrivare ad accompagnarlo nel passaggio dal mondo delle categorie empiriche a quelle formali. In tutto questo percorso la corporeità dovrà essere sempre considerata come un valore, in unità con tutte le dimensioni dell’esperienza umana, vivendo il rapporto con gli altri in una dimensione dialogica, solidale e con la capacità di cogliere e accogliere la diversità delle persone e delle culture.

Per la secondaria di primo grado si sottolinea il carattere di una scuola dell’educazione integrale della persona, che colloca nel mondo, aiutando lo studente ad acquisire un’immagine sempre più chiara della realtà sociale. Si tratta inoltre – richiamando la tradizione avviata nel 1963 e consolidata nel 1979 – di una scuola “orientativa” che aiuta il preadolescente ad operare scelte realistiche, motivate a livello di significato, e conquistare la propria identità e il proprio ruolo.

Obiettivi specifici

Gli *obiettivi specifici di apprendimento* (OSA) indicano gli strumenti culturali specifici da utilizzare per promuovere le competenze personali degli allievi, che rappresentano il vero traguardo dell’azione educativa e didattica. In una lunga premessa

¹⁰ Allegato A: *Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell’Infanzia*.

¹¹ Allegato B: *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria*.

agli OSA si precisa che questi sono riportati in tabelle ordinate per discipline¹² ed educazioni (che trovano la loro sintesi unitaria nell'*Educazione alla convivenza civile*), secondo un ordine di tipo "epistemologico" che non deve essere confuso con l'ordine pedagogico e didattico del loro svolgimento con gli allievi, il quale è "affidato alle determinazioni professionali delle istituzioni scolastiche e dei docenti ed entra in gioco quando si passa dagli obiettivi specifici di apprendimento agli obiettivi formativi personalizzati"¹³.

In secondo luogo si segnala la necessità di acquisire la consapevolezza che "gli obiettivi specifici di apprendimento indicati per le diverse discipline e per l'educazione alla Convivenza civile, se pure sono presentati in maniera analitica, obbediscono, in realtà, ciascuno, al principio della sintesi e dell'ologramma: gli uni rimandano agli altri; non sono mai, per quanto possano essere autoreferenziali, chiusi su se stessi, ma sono sempre un complesso e continuo rimando al tutto"¹⁴ (v. voce *Ologramma*).

Si ribadisce infine che le tabelle degli OSA indicano i livelli essenziali di prestazione (standard di servizio) che le scuole della Repubblica sono tenute ad offrire ai cittadini, "per mantenere l'unità del sistema educativo nazionale di istruzione e formazione, per impedire la frammentazione e la polarizzazione del sistema e, soprattutto, per consentire ai fanciulli la possibilità di maturare in tutte le dimensioni tracciate nel Profilo educativo, culturale e professionale previsto per la conclusione del primo ciclo degli studi"¹⁵ (v. voce *Unitarietà*). Essi non vanno dunque interpretati come livelli di prestazione per gli allievi. A questo punto si ritrova – in tutte e tre le Indicazioni Nazionali – una precisazione di natura pedagogica (che fa sempre parte della premessa agli OSA): il "cuore" del processo educativo si ritrova "nel compito delle istituzioni scolastiche

e dei docenti di progettare le *Unità di apprendimento* (UA) caratterizzate da *obiettivi formativi* adatti e significativi per i *singoli* allievi che si affidano al loro peculiare servizio educativo, compresi quelli in situazione di handicap, e volte a garantire la trasformazione delle capacità di ciascuno in reali e documentate competenze"¹⁶.

L'insieme strutturato e organizzato delle UA di ogni singolo allievo va a costituire il suo *Piano di studi personalizzato* – che prende forma in modo progressivo –, in riferimento al quale si produrrà la documentazione che valuta le competenze effettivamente acquisite (*Portfolio*). Tutto questo non comporta il venir meno di una progettazione collegiale, come team di insegnanti e in riferimento ai diversi gruppi di allievi (gruppo-classe, gruppi di compito, di livello, elettivi, ecc.), ma significa che anche questa attività progettuale dovrà confluire nei piani di studio personalizzati che saranno in parte simili (per allievi che svolgono attività all'interno degli stessi gruppi), in parte diversi.

La lunga premessa agli OSA rappresenta una novità rispetto alle premesse ai programmi del passato e nasce dalla necessità di rendere esplicite – soprattutto in fase di prima attuazione – alcune delle conseguenze della mutata architettura istituzionale. Il passaggio dal "genere letterario" dei programmi ministeriali agli OSA è implicitamente contenuto nel mutato assetto istituzionale, in cui alle scuole autonome viene pienamente riconosciuta la loro autonomia progettuale e didattica. Tale mutamento di prospettiva era già previsto dal d.P.R. n. 275/1999, ma questi testi normativi sono i primi che tentano di tenerne conto in modo formale ed esplicito. Tutto ciò può generare un iniziale disorientamento, ma si tratta di un nuovo modo di intendere i rapporti tra MIUR e istituzioni scolastiche che si dovrà assestare in modo progressivo.

¹² Fa eccezione la scuola dell'Infanzia, in cui ritroviamo alcuni titoli che riprendono quelle dei cosiddetti "campi di esperienza" del 1991, ma con un'altra prospettiva: si tratta semplicemente di un elenco ordinato di tematiche che fungono da indicatori per la predisposizione degli obiettivi formativi.

¹³ Allegato B (cit.), analoga precisazione è presente anche negli allegati A e C, dove si parla degli OSA.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ La formulazione è riportata con le medesime parole negli allegati B e C.

Portfolio

Le Indicazioni si soffermano quindi sulla struttura del Portfolio *delle competenze personali*, comprendente una sezione dedicata alla *valutazione* ed una dedicata all'*orientamento*. Esso dovrà contenere: materiali prodotti dall'allievo, prove scolastiche significative, osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi di apprendimento dello studente, commenti su lavori personali ed elaborati significativi (scelti sia dall'allievo, dagli insegnanti e dalla famiglia), indicazioni che emergono dall'osservazione sistematica e dai colloqui.

Vincoli e risorse

Vi è infine una parte dedicata ai *vincoli* e alle *risorse* mediante le quali ogni scuola realizza le attività per consentire il raggiungimento del Profilo educativo, culturale e professionale degli allievi. In particolare vengono ribaditi i vincoli di orario già indicati nel decreto¹⁷, che nel caso della scuola secondaria di primo grado vengono anche precisati con riferimento alle diverse discipline, indicando il monte-ore annuale (minimo, medio e massimo) per ciascuna di esse. Tale indicazione va a ribadire quanto già previsto dal d.P.R. n. 275/1999 in ordine alla possibilità di ri-modulare in modo flessibile il 15% dell'offerta formativa obbligatoria. A tale flessibilità si aggiunge la piena disponibilità di ciascuna istituzione scolastica (tenendo conto delle prevalenti esigenze delle famiglie e degli allievi) nella determinazione dei contenuti dell'offerta facoltativa-opzionale, per la quale il Decreto dà solo indicazioni di tipo quantitativo (99 ore nella scuola primaria, 198 nella secondaria di primo grado).

Le Indicazioni di oggi e di domani: tra equivoci e attese

Il fatto che il d.lgs. n. 59/2004 (con relative Indicazioni) sia uscito nel pieno di un'accesa campagna elettorale non ha certo favorito un dibattito sereno, in cui prevalesse l'esame degli aspetti tecni-

ci, anche per analizzarne le luci e le ombre in termini costruttivi e propositivi. Ora che il clamore si è in parte attenuato è possibile riprendere il filo del discorso con un altro spirito, a partire dalla persuasione che "nessun documento è perfetto", quindi nemmeno un testo di legge e men che meno le Indicazioni ad esso allegate, che in effetti sono risultate di difficile lettura ed hanno sollevato perplessità di cui sarà opportuno tenere conto in fase di riscrittura. Le modalità con cui entra in vigore il disegno di riforma sono tali che – fatto salvo l'impianto generale – sarà agevole intervenire "in itinere" sui diversi provvedimenti, emendandoli man mano che se ne individuano i punti di miglioramento. Per fare questo, però, più che le letture "a caldo" e i documenti "urlati" sarà prezioso il paziente lavoro delle scuole che seriamente si cimenteranno nell'attuazione di questo decreto, prenderanno sul serio le Indicazioni e proveranno davvero a lavorarci per essere così in grado di individuarne i reali punti di forza e di debolezza. Del resto è previsto che le Indicazioni siano periodicamente riviste, inizialmente ogni due anni e in seguito ogni quattro, proprio perché quando si affronta una riforma complessiva del sistema di istruzione e formazione è bene prevedere una parte "hard" che possa avere una certa stabilità nel tempo, anche per non mutare troppo frequentemente il quadro di riferimento, ma dall'altro lato è necessario che vi sia una parte "soft" (tra cui le Indicazioni) che possa essere adeguata ai tempi con la necessaria rapidità e flessibilità.

Un'ultima considerazione per sottolineare alcuni possibili effetti distorsivi che si potranno avere in fase di prima attuazione di queste indicazioni: il senso di disorientamento vissuto da molti insegnanti e dirigenti si tradurrà – verosimilmente – nella scelta di modelli organizzativi e didattici "rassicuranti" e, per questo, quanto più possibile vicini all'esistente. Ci sembra importante mettere in guardia dal fatto che questo fenomeno – pienamente comprensibile – non generi un fenomeno di "inerzia culturale" che

¹⁷ Artt. 3, 7 e 10; in cui si precisa la distinzione tra orario obbligatorio e orario facoltativo-opzionale (ma obbligatoriamente offerto).

porti, come già è accaduto con il d.P.R. n. 275/1999, a scambiare le soluzioni transitorie che verranno scelte in prima attuazione per un modello culturale plausibile e duraturo, mentre è essenziale mantenere – per il futuro – la necessaria apertura mentale che potrà

consentire di studiare, in modo progressivo e graduale, soluzioni più flessibili sul piano organizzativo ed in grado di far esplodere le potenzialità della didattica laboratoriale a cui l'impianto pedagogico della personalizzazione nativamente rimanda.

Opportunità e riferimenti

Nel sito del MIUR (www.istruzione.it), vi è una sezione interamente dedicata alla riforma della scuola, in cui si può reperire tutta la normativa ed anche un buon repertorio di documentazione di supporto (URL specifico: <http://www.istruzione.it/riforma/index.shtml>).

In occasione della sperimentazione della riforma (D.M. n. 100/2002) furono elaborati anche documenti di supporto per facilitare le scuole nella “traduzione” organizzativa e didattica della bozza di indicazioni. Il testo più significativo di tale elaborazione è confluito nelle: *Raccomandazioni per la comprensione e l'attuazione dei Documenti nazionali della riforma (Profilo educativo, culturale e professionale e Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati)*; materiale interno di lavoro distribuito in esclusiva dalla Direzione Generale degli Ordinamenti, all'incontro conoscitivo sulla riforma con i Comitati orizzontali Scuola dell'infanzia, scuola primaria e Scuola secondaria di primo grado del CNPI alla fine del 2003.

Il testo delle Raccomandazioni non è stato allegato al D.M. n. 59/2004, quindi non è reperibile sul sito del MIUR, ma si può trovare a partire dalla home page del sito www.cisem.it.

Nel sito INDIRE – oltre ai corsi di formazione accessibili dalla piattaforma “puntoedu” per quanti sono iscritti – vi è una sezione denominata “InRiforma”, comodamente raggiungibile dalla home page (www.indire.it) ed in ogni caso reperibile al seguente URL: <http://www.indire.it/inriforma>. Si tratta di un articolato spazio di approfondimento che propone sia alcuni saggi di inquadramento generale della riforma, sia degli scritti più specificamente orientati alla comprensione del primo decreto attuativo (d.lgs. n. 59/2004), con relative *Indicazioni*.

Indicazioni bibliografiche

Bertagna G., *La pedagogia nella riforma*, in “Pedagogia oggi”, n. 8/2003, pp. 11-18.

Bertagna G., *Profilo e indicazioni: un rapporto da chiarire*, in “Scuola e didattica”, n. 7/2003, pp. 7-15.

Bertagna G., *Le bozze delle Indicazioni nazionali nel contesto della riforma. Significati, scenari, scopi*, in “Scuola e didattica”, n. 10/2003, Inserto.

Cerini G. - Spinosi M. (a cura di), *Scuola primaria: primi passi... nella riforma*, suppl. a “Notizie della Scuola”, n. 1/ settembre 2003.

Criscuoli S., *Sul decreto legislativo del primo ciclo. L'avvio della riforma*, in “Scuola e didattica”, n. 9/2004.

Moscato M.T., *Il primo decreto attuativo della legge di riforma scolastica*, in “La scuola e l'uomo”, n. 3/2004 (inserto).

Risorse normative

Legge 15 marzo 1997, n. 59: *Delega per il conferimento di funzioni alle Regioni e agli Enti Locali e la riforma della Pubblica Amministrazione*.

d.P.R. 8 marzo 1999, n. 275: *Regolamento in materia di autonomia organizzativa e didattica*.

Legge 18 ottobre 2001, n. 3: *Legge Costituzionale, riforma Titolo V della Costituzione*.

D.M. 18 settembre 2002, n. 100: *Progetto nazionale di sperimentazione*.

Legge 28 marzo 2003, n. 53: *Legge Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.

D.lgs 19 febbraio 2004, n. 59: *Decreto legislativo concernente la definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione*.

C.M. 5 marzo 2004, n. 29: *Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59. Indicazioni e istruzioni*.

Oltre l'IRRE

Gian Carlo Sacchi

L'epilogo: per “sostenere l'autonomia delle istituzioni scolastiche...i processi di innovazione e di ricerca educativa delle medesime istituzioni nonché per favorire l'interazione con il territorio, è istituita, presso il ministero, l'Agenzia Nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica, avente sede a Firenze, articolata, anche a livello periferico, in nuclei allocati presso gli Uffici Scolastici Regionali”, che tra le funzioni riprende quella degli IRRSAE/IRRE e della Biblioteca/INDIRE, e collabora con le Regioni e gli enti locali (lett. f; art 66, punto 6 della legge finanziaria 2006).

Sono nati per animare la cultura dell'autonomia e sono morti quando questa sembra aver acquisito una maggiore consapevolezza e sia sulla strada di una definitiva legittimazione. Ma forse proprio la vicenda di questi istituti è la spia dell'incertezza in cui non da oggi il nostro sistema scolastico si dibatte proprio sul fronte dell'autonomia, sia dal punto di vista dell'effettivo riconoscimento da parte del centralismo burocratico, sia per quanto riguarda la capacità da parte degli istituti autonomi di esprimere e di far crescere la realtà scolastica e formativa del proprio territorio.

Agli inizi della loro storia gli IRRSAE avevano cercato di animare i sistemi locali attraverso una azione di coordinamento (la conferenza dei presidenti...presieduta dal ministro) soprattutto sul fronte della formazione dei docenti nei grandi temi che agitavano la politica scolastica di quegli anni (programmi della scuola elementare, orientamenti per la scuola dell'infanzia, la scheda di valutazione nella scuola media, ecc), innovazioni realizzate perlopiù in via amministrativa, a partire dal ministero, che aveva quindi bisogno di rapidi canali “tecnici” di divulgazione e di ricaduta. Per quanto riguardava la sperimentazione gli istituti dovevano formulare pareri sui progetti che però non erano vincolanti per l'amministrazione, ma gli IRRSAE poterono svolgere un'azione di efficace accompagnamento delle scuole sperimentali, se si conta che, soprattutto nella scuola superiore, nella quale per circa un ventennio, dall'inizio cioè delle possibilità di effettuare sperimentazioni, non ci fu nessuna concreta azione politica per la riforma degli ordinamenti, gli istituti regionali hanno costituito un punto di riferimento per le discussioni e le ricerche nei diversi settori dell'innovazione. Infine si deve attribuire agli IRRSAE, d'intesa con l'allora Biblioteca di Documentazione Pedagogica, una prima diffusione della cultura della documentazione didattica, oggi sicuro riferimento per l'autonomia e la qualificazione professionale.

L'avanzare dell'idea di autonomia e l'ingresso della prospettiva del “mercato” hanno trasformato gli *Istituti in Enti* a loro volta dotati di autonomia, proprio perché dovevano essere sempre più in grado di interagire con la realtà locale. Fu il momento in cui molti IRRSAE pensarono di decentrarsi sul territorio e fu costituito un consorzio tra di loro proprio per essere in grado di gestire grandi progetti nazionali (si pensi ai primi monitoraggi nazionali sull'autonomia, al progetto sull'educazione degli adulti, ecc.) ed europei, e perché il ruolo mutava progressivamente verso una maggiore considerazione che veniva data alla funzione della ricerca nella scuola come sostegno all'innovazione diffusa.

Con la legge n. 59/1997 ed il regolamento sull'autonomia didattica e organizzativa delle scuole (DPR n. 275/99) veniva riconosciuta alle autonomie scolastiche anche quella di ricerca, sperimentazione e sviluppo, ed i contratti nazionali per i docenti finanziarono la formazione degli stessi direttamente alle scuole.

Di qui il passaggio deciso agli IRRE: istituti regionali di *ricerca educativa* ed a livello nazionale la nascita dell'INDIRE: istituto *nazionale di ricerca educativa*, enti autonomi a supporto dell'autonomia delle scuole.

Nell'applicazione di questa normativa l'amministrazione ancora una volta ha costruito nei loro confronti un rapporto di dipendenza, riducendo gli IRRE ad *enti strumentali dell'amministrazione scolastica*.

Un'idea un po' troppo elastica di autonomia, a seconda di chi governa, ha messo gli IRRE a rischio di identità ad ogni nuovo ministro, salvo, come si è detto, accorgersi della loro utilità quando si trattava di propagare rapidamente per il Paese l'innovazione di turno, cosa che, si deve riconoscere, ogni IRRE, pur nella diversità delle realtà locali, ha sempre fatto.

La svolta potrebbe avvenire, per dirla con Guasti, nel riconoscimento dell'autonomia del "sistema pedagogico" rispetto a quello politico. Sui territori ormai non c'è più solo la scuola, ma si tratta di costruire un "sistema formativo" la cui autonomia costituisce la capacità di parlare al territorio stesso e di partecipare al suo sviluppo; a partire da qui si procede verso ambiti più ampi, fino ad arrivare a quello regionale, nazionale e oltre, ed è a partire da qui che occorre preoccuparsi della qualificazione e di stringere legami sul fronte della ricerca e dell'innovazione, nonché sul piano professionale. La prima preoccupazione dunque, oltre l'IRRE, è come assicurare tutto questo a livello di sistemi locali e da qui crescere in modo integrato rispetto alle competenze istituzionali e professionali ed ai diversi interventi.

Così come si indica nell'autonomia scolastica un *sistema terzo* (e il nuovo titolo quinto della Costituzione lo fa intendere chiaramente: l'aver inserito nel testo costituzionale l'autonomia delle scuole), anche la ricerca non può rispondere ad una particolare committenza e, men che meno, tornare allo Stato, ma si deve solo capire se è utile all'innovazione.

È proprio dal titolo quinto che va ripresa la trattativa, tra Stato e Regioni, e bene hanno fatto gli assessori regionali a richiedere, in un documento del 9 ottobre scorso, che "la creazione dell'Agenda Nazionale.....deve essere un processo condiviso con le regioni".

Senza nulla togliere all'importante lavoro svolto nel campo dell'agenzia internazionale, molto meno convincente risulta l'attività dell'INDIRE di questi ultimi anni sul piano ad esempio dell'e-learning, ed ancor meno convincenti appaiono i nuclei periferici della nuova agenzia appoggiati agli Uffici Scolastici Regionali, una struttura tutta interna all'amministrazione che vede ad esempio il potenziamento degli uffici scolastici provinciali più verso la componente tecnica e di monitoraggio territoriale che amministrativa.

È una situazione per molti aspetti ancora da chiarire, ciò che importa è la metodologia da seguire per arrivare alla costruzione del sistema nazionale, che è quella delle competenze "concorrenti", dove il "sistema delle autonomie" governa mediante una struttura *leggera*, un insieme di regole che vede lo stato tutelare i diritti dei cittadini in tutto il Paese, mediante la definizione degli obiettivi generali e di livelli essenziali delle prestazioni, le regioni e gli enti locali nell'organizzare l'offerta formativa e le autonomie scolastiche nella progettazione educativa e didattica. È in quest'ottica complessiva che vanno condivisi anche i servizi di supporto, nella consapevolezza che quello che è più utile è ciò che si può fare insieme, senza che ciascun apparato, statale o regionale, si riorganizzi in proprio; sarebbe questo il modo per far trovare la scuola, seppure autonoma sulla carta, nella condizione del vaso di coccio, contesa dalla visione istituzionale, nazionale, e quella più legata a i bisogni del territorio.

Non possiamo depotenziare le intese, là dove esistenti, e dobbiamo potenziarle dove sono carenti, a livello regionale sulle predette attività; questo equilibrio virtuoso, con solidi agganci con le università del territorio e con altre realtà pubbliche, private e associative, deve poter garantire una visione istituzionale

dotata a sua volta di autonomia culturale e professionale, perché legata più efficacemente ai bisogni di quel sistema formativo territoriale (locale e regionale), e da qui ampliare, come si è detto, l'ottica sistemica a livello nazionale, simmetria difficile da ottenere nello spirito della nuova agenzia, sempre però all'interno di una visione di promozione della qualità dei sistemi locali.

Quello che è mancato in questi anni è stato un efficace coordinamento periferia – centro, che in passato aveva ricevuto apprezzamenti anche a livello internazionale, ma è sempre dal basso che si deve arrivare verso l'alto, il viceversa non può non destare qualche sospetto.

Anche per quanto riguarda il personale la sua riduzione del 50%, come prevede la finanziaria, non avrà alcuna visibilità autonoma in regioni già ricche di iniziative e di soggetti operanti su tutto il fronte della formazione, salvo quella di dare man forte a realtà piuttosto scarse di organico quali sono attualmente gli uffici periferici dell'amministrazione scolastica.

Diversi IRRE hanno aperto in questi anni sedi e sportelli sui territori, catalizzando iniziative locali e contribuendo a rinforzare reti e laboratori (si veda quanto previsto dall'art. 7 del DPR n. 275/99) organizzati da scuole, enti locali, varie realtà associative, culturali e sociali interessate alla formazione. Infanzia, formazione professionale, educazione degli adulti, tutto questo richiede un convergente intervento a supporto dell'offerta che sempre più nella comunità locale diventa una modalità di sviluppo e di miglioramento della qualità della vita.

Bisogna ripartire, come si è detto, dalle “competenze concorrenti” di cui parla il più volte citato nuovo titolo quinto se si vuole costruire insieme un sistema nazionale che sia l'esito (e non l'inizio) di un percorso che parte dai sistemi locali.

Se davvero si vuole investire sull'autonomia scolastica ci saremmo aspettati qualche parola sugli organi collegiali e sul riconoscimento delle rappresentanze delle scuole autonome, ma qui tutto tace.

Andare oltre agli IRRE significa stare sul piano delle autonomie funzionali e non degli enti strumentali, né del ministero né delle regioni. È una situazione “a legame debole”, ma da preservare e consolidare, perché deve crescere gradualmente e motivare progressivamente gli attori professionali, se vogliamo servire e non servirci delle autonomie scolastiche.

Se si vuole veramente decentrare il servizio non si può accentrare la ricerca; si sa questa situazione costituisce da tempo una difficoltà nella stessa funzione degli IRRE anche per quanto riguarda l'impatto sulle scuole, la loro vocazione infatti è alla ricerca ed al sostegno della ricerca nelle scuole, mentre la richiesta degli “azionisti” o di partner è spesso riferita all'intervento.

Oltre dunque all'incertezza del piano politico – organizzativo c'è un equivoco per così dire epistemologico sulla natura e provenienza della ricerca e dell'innovazione che le scuole possono attivare per effetto del predetto decreto n. 275/99, che gli IRSSAE prima e gli IRRE poi si sono portati con se.

La legislazione vigente prevedeva già ad esempio lo stretto rapporto tra istituti regionali e istituti nazionali: INDIRE e INVALSI, la qual cosa però non è mai decollata realmente, limitandosi a collaborazioni che i due enti nazionali richiedevano su particolari iniziative: se questo è il segno premonitore della nuova agenzia allora non possiamo proprio fare a meno, come hanno chiesto le regioni, che vi sia un'interlocuzione diretta con il governo all'atto della sua istituzione e non come si legge nella finanziaria una collaborazione tra agenzia e regioni per il decentramento di questa.

Se la critica agli IRRE è poi anche quella di non essere riusciti a contattare tutte le scuole della regione si può senz'altro obiettare che strutture che hanno funzioni di ricerca e non di presidio possono avvicinare o farsi avvicinare chi ha già una sensibilità di questo genere, magari deve poter promuovere tale sensibilità e non incamminarsi sulla strada degli adempimenti.

Non c'è dubbio che gli IRRSAE prima e gli IRRE dopo abbiano autonomamente intrapreso rapporti e iniziative di ricerca ed innovazione con realtà regionali e locali, fino ad arrivare ad aumentare, in certi casi consistentemente, il proprio fatturato.

La legittimazione di apposite strutture deve venire più dai bisogni di ricerca dei sistemi locali, eventuali iniziative dell'amministrazione in tal senso si possono concepire in modo sussidiario. Lo stato deve garantire i diritti dei cittadini ed un sistema di qualità, ma l'attività deve svilupparsi in autonomia, a geometria variabile, integrata nella realtà territoriale.

Sul fronte nazionale va costituita una efficace rete che passa a livello regionale, frutto a sua volta di organismi e attività locali (questo costituisce un interessante modello anche a livello internazionale), mentre su quello locale occorre intrecciare, come si è detto, azioni di enti ed associazioni sotto forma di laboratori territoriali, anche sul fronte del reperimento di risorse finanziarie e professionali.

Nel documento delle Regioni del 12 luglio 2006 intitolato "iniziativa delle regioni per un'azione di concertazione da svolgersi in seno alla conferenza unificata nelle materie riguardanti l'istruzione e la formazione ai fini della realizzazione di un assetto istituzionale fondato su un federalismo solidale e per lo sviluppo complessivo del paese" si legge che "le Regioni e il MPI assicurano la loro piena collaborazione per rendere più efficaci i rapporti e per garantire l'erogazione dei servizi di supporto e sostegno, ad elevato livello qualitativo, alle istituzioni scolastiche autonome, anche collegate in rete al fine di tradurre in concrete iniziative le politiche scolastiche sul territorio, tenendo conto delle determinazioni assunte dalle Autonomie Locali".

Per le suddette ragioni dunque si ritiene che la questione sostanziale, anche oltre gli IRRE, debba essere discussa sul "tavolo stato regioni" e si debba ritornare all'ispirazione originaria della legge 59 del 1997. È questo tavolo, oggi, proprio in relazione ai nuovi equilibri proposti dalla legge costituzionale n. 3, circa l'autonomia scolastica, che sembra adatto a riconsiderare i poteri e le competenze tra stato e regioni appunto in merito al complesso sistema scolastico, educativo e formativo.

Nel sistema delle autonomie si debbono costituire nodi di rete, funzionali alla ricerca ed all'innovazione, che da un lato comprendono "centri territoriali" in ambito locale e, dall'altro, possono costruire reti più ampie a livello nazionale e internazionale.

Tutto questo, una volta chiarito e concordato sull'applicazione del ripetutamente citato titolo quinto, potrebbe entrare a far parte delle legislazioni regionali in materia; in Emilia Romagna se ne parla negli artt. 8 e 22 della legge regionale n. 12/03, nella quale viene prevista la costituzione sul territorio regionale di una rete di centri di supporto e consulenza (CSC).

Amministrazione scolastica, regione e rappresentanze delle scuole autonome possono elaborare un programma comune, d'intesa, come si è detto, con l'università ed altre significative e qualificate presenze sul territorio (associazioni professionali, ecc.).

Per quanto riguarda poi la formazione dei docenti in senso stretto l'intesa realizzata in Emilia Romagna tra l'IRRE, l'USR e l'Università di Bologna ha evidenziato come occorra anche qui un interlocutore **terzo** per realizzare quei "centri di eccellenza per la formazione permanente degli insegnanti" di cui parla l'art. 5 della l. n. 53/03, ma anche intervenire nella loro formazione iniziale.

Addio dunque agli IRRE: forse un piccolo risparmio potrebbe rivelarsi una grande perdita.

COMUNICATO STAMPA

I Presidenti e Direttori degli Istituti Regionali di Ricerca Educativa, IRRE, riuniti oggi a Bologna, riconoscono le difficoltà poste al Ministero della Pubblica Istruzione dalla predisposizione della legge finanziaria 2007 ma non possono fare a meno di segnalare che la dichiarata volontà del Ministro di potenziare la ricerca educativa come supporto fondamentale alle autonomie scolastiche contrasta con la ventilata ipotesi di soppressione o di incorporazione degli IRRE che hanno svolto negli ultimi trenta anni un ruolo importante di promozione dell'autonomia e di cerniera tra istanze locali e linee nazionali nonché di servizio alle singole istituzioni scolastiche.

Esiste ormai una documentazione imponente su tali funzioni che si concretizza in una rete nazionale difficilmente ripristinabile in tempi brevi. Si tratta di un patrimonio di esperienze, di professionalità e di collaborazioni interistituzionali che andrebbe irrimediabilmente disperso.

A partire dalla consapevolezza che la formazione è un coefficiente di investimento sociale e culturale, i Presidenti e Direttori chiedono che venga effettuata una puntuale verifica e valutazione prima di procedere a decisioni che non sono in sintonia con orientamenti europei largamente ispirati alle esperienze degli IRRE italiani.

Dichiarano la propria disponibilità, come già formalmente richiesto, a confrontarsi per proporre soluzioni al fine di rendere il sistema IRRE ancora più efficiente ed efficace nell'ambito della politica scolastica del Paese consapevoli, tra l'altro, che l'azzeramento comporta un risparmio irrisorio per il quadro finanziario complessivo, indebolisce il sistema di istruzione e formazione e manda un segnale negativo a tutto il mondo della scuola dell'autonomia.

Bologna 28 settembre 2006

Linee progettuali per gli IRRE in un sistema formativo decentrato

1. Con l'inserimento delle autonomie scolastiche nel nuovo titolo quinto della Costituzione prende istituzionalmente il via un "sistema delle autonomie" a sua volta **autonomo** rispetto all'organizzazione statale del settore ed a quello delle regioni e degli enti locali.

2 Non è infatti il riconoscimento dell'autonomia alle singole unità scolastiche che consentirà il potenziamento e la qualità del servizio, anzi c'è il rischio, già considerato in altri Paesi a forte regime autonomistico, di una polverizzazione e quindi indebolimento della stessa azione dei singoli anche se sostenuta direttamente da interventi finanziari dal centro. Come già rilevato in altri sistemi gli istituti scolastici più forti nell'espressione della loro autonomia saranno quelli posti all'interno di grandi realtà urbane, o contesti fortemente sollecitati dall'esterno, mettendo in difficoltà quelli più periferici e di aree più povere, disagiate o con minori stimoli sociali.

3. La valorizzazione delle autonomie scolastiche sarà efficace se si farà crescere un **sistema** delle

autonomie in grado di dialogare con gli altri ambiti istituzionali, stato e autonomie locali, a cominciare dal riconoscimento di **associazioni** di scuole autonome che le rappresentino su ogni territorio regionale.

4. Occorre costruire un **sistema terzo autonomo** rispetto allo stato ed alle autonomie locali che gli stessi si impegnano a sostenere nell'ambito delle **autonomie funzionali**. Detto sostegno viene legittimato dal decreto sull'autonomia didattica e organizzativa delle istituzioni scolastiche (decreto del Presidente della Repubblica n. 275/1999), rivisto e aggiornato anche rispetto a quanto indicato dalla legge n. 53/2003 e dall'articolo 117 della Costituzione circa le competenze esclusive dello Stato nell'emanazione dei principi generali dell'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni e dalle diverse legislazioni regionali, promananti dal predetto titolo quinto, per quanto riguarda le competenze esclusive delle regioni e quelle concorrenti con lo stato, che vedono comunque le stesse avere una competenza legislativa prevalente e quella dello stato residuale.

5. In tale sistema terzo delle autonomie funzionali si pone il problema della sua qualificazione permanente e soprattutto della valorizzazione dell'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo delle scuole (art. 6 DPR n. 275/99). Qui si sono presenti gli **IRRE come enti autonomi di supporto alla qualità delle predette autonomie** (art. 21 L. n. 59/97).

6. Questi enti di **ricerca** devono poter esplicitare una loro autonomia rispetto agli obiettivi ed ai contenuti della ricerca stessa, pur all'interno di un quadro di sistema **concorrente** tra stato e regioni che si esplicita non attraverso la creazione di un'agenzia nazionale (top down), ma una rete di istituti regionali (bottom up).

7. A loro volta sul piano regionale gli IRRE dovranno essere presenti sul territorio come nodi di rete di **"Laboratori territoriali** per la ricerca, la documentazione, la sperimentazione, la formazione" previsti a loro volta da accordi di rete tra le scuole (art. 7 DPR n. 275/99) e tra queste ed altre realtà territoriali: enti locali, associazioni professionali, agenzie formative, ecc (L. n. 440/96).

8. Potranno essere stipulate intese tra USB e Regioni al fine di stabilire le funzioni di dette strutture (IRRE) e le regole per esercitare il supporto alle autonomie scolastiche, che oggi vedono arricchito il panorama del sistema formativo dall'educazione dell'infanzia, la formazione professionale, l'istruzione degli adulti, ecc., richiedendo quindi un impegno più ampio anche sul fronte delle politiche per la qualificazione.

9. Un'intesa tra Stato e Regioni potrà a sua volta occuparsi degli interventi sul piano delle risorse umane e finanziarie, nonché dei collegamenti con realtà di carattere nazionale ed europeo.

10. È dunque opportuno il richiamo del documento della Commissione Istruzione, Lavoro, Innovazione Ricerca della Conferenza delle Regioni e Province Autonome del 9/10/06 che chiede al Governo che l'art. 66, commi 6 e 7 della legge finanziaria, che prevedono la creazione dell'Agenzia Nazionale che sostituisce ed accorpa l'INDIRE e l'IRRE con la previsione di nuclei territoriali, "debba essere un processo condiviso con le regioni, anche in previsione del nuovo assetto delle competenze previste dall'attuazione del titolo V".

11. C'è da augurarsi che, come peraltro si evince dal testo della finanziaria, ci sia uno spazio di discussione con il Ministro anche riguardo ad esempio alla definizione del regolamento attuativo dell'Agenzia, e che questo possa procedere unitamente al dialogo tra ministero e regioni, in modo tale che si metta mano alla costruzione di una nuova strategia "contestualmente" al superamento della realtà attuale, senza

soluzione di continuità, in modo che, nel frattempo, non vada disperso il patrimonio fin qui accumulato dagli IRRE, e si possa davvero progettare **insieme**, nell'ottica appunto delle competenze concorrenti, un servizio a partire dalle autonomie scolastiche e territoriali, che fughi definitivamente il pericolo di un riportare al centralismo la ricerca e l'innovazione didattica.

12. Nessuno vuol mantenere gli IRRE così come sono, governati dal concetto di “ente strumentale” della pubblica istruzione di cui al DPR n.190/00 e dalle modalità organizzative e burocratiche contenute in quel decreto, ma non si può tornare alla logica dei “centri didattici nazionali”, che proprio con la nascita degli IRRSAE furono soppressi. Se negli anni settanta gli IRRSAE e poi gli IRRE hanno sostenuto il lento e talvolta contraddittorio dispiegarsi dell'autonomia oggi non si può arretrare, ed una struttura come gli IRRE (istituti, enti, nuclei, o altro) non devono essere tranciati, ma rilanciati sul nuovo fronte dell'autonomia compiuta delle scuole e dei sistemi territoriali.

Consiglio di Amministrazione IRRE-ER, novembre 2006

L'educazione alla responsabilità e le responsabilità dell'educazione

Davide Morselli - Stefano Passini

La psicologia dello sviluppo ha fornito, in questi ultimi decenni un importante contributo alla pedagogia riconoscendo l'importanza che lo sviluppo di autonomia e l'assunzione di un ruolo attivo hanno nel processo di socializzazione dell'individuo fin da età precoci, contribuendo così a rivedere il rapporto tra genitori e figli e il ruolo stesso dell'educazione, della disciplina, dell'obbedienza e della disobbedienza (Erikson, 1950; Spitz, 1957). Sottolineare il ruolo che può avere la disobbedienza nella socializzazione non significa sostenere un deterioramento del principio e della relazione di autorità; come vedremo, significa invece riconoscerne proprio la centralità in ogni relazione educativa, laddove la concezione di autorità sia basata su una condivisione di responsabilità e non su un mero scontro di potere. Come notano, infatti, Benasayag e Schmit (2004), quando il rapporto di autorità, inteso quale confronto e crescita congiunta, si esaurisce, gli succede un rapporto basato sulla coercizione (si insegna con la minaccia) o sulla seduzione commerciale e individualistica (si deve imparare per aver successo nella vita): l'unica garanzia di stabilità nella relazione di autorità è così assicurata dalla forza o da interessi individualistici. In una relazione di autorità sana, invece, la persona obbedisce in quanto accetta la sua appartenenza alla società come una responsabilità, nel senso di «poter trasformare ciò che è stato, è e sarà e poter contestare le norme, a condizione di rispettare la continuità della società» (Benasayag e Schmit, 2004, 35). Un'educazione basata su una relazione razionale di autorità e su una responsabilizzazione dell'individuo presuppone quindi che anche la disobbedienza possa trovare un spazio, al fine di prevenire e impedire la degenerazione dell'autorità.

Per comprendere il significato di un'educazione alla responsabilità è utile partire dalle riflessioni sull'obbedienza distruttiva e sulla banalità del male della filosofa Hannah Arendt.

Il buon cittadino e il cittadino umanistico

Hannah Arendt rimane stupita dal comportamento di Adolf Eichmann, il gerarca nazista processato a Gerusalemme nel 1963 che aveva progettato la deportazione di milioni di ebrei (Arendt, 1964). Anziché dimostrarsi una persona malvagia o perversa Adolf Eichmann appare infatti come un cittadino qualunque impegnato a svolgere il proprio lavoro nel miglior modo possibile, senza avere però la capacità di riflettere sulle conseguenze delle proprie azioni. La Arendt descrive, quindi, Eichmann come un cittadino "ligio alla legge", dedito a fare correttamente il suo lavoro e la cui unica ideologia o aspirazione era quella di fare carriera.

Secondo la Arendt il "buon cittadino" e l'"uomo virtuoso" spesso non coincidono. *L'uomo virtuoso* è colui che mantiene l'abitudine di pensare e riflettere su ciò che fa; seguendo il concetto socratico del "conosci te stesso" un uomo può diventare virtuoso solo quando, indipendentemente dal proprio status, si rifiuta di accettare acriticamente il costume sociale e ne mette in discussione le modalità; con il termine *buon cittadino*, invece, si descrive comunemente chi si comporta secondo una buona educazione, cioè che si conforma agli usi e ai costumi del proprio tempo. Pertanto, nei momenti di crisi e di degenerazione del principio di autorità, la democrazia e la libertà sono garantite e difese dalla presenza non di buoni cittadini, ma di uomini virtuosi capaci di adottare una visione critica e di promuovere un cambiamento sociale.

Un uomo responsabile non può lasciare, quindi, che il giusto rimanga alla mercé del caso; è fonamen-

tale che la sua consapevolezza critica venga tradotta in pratica. Un uomo che si basa sulla propria *coscienza umanistica* (Fromm, 1963; Passini e Morselli, 2006), cioè sulla sua capacità intuitiva di discernere il bene dal male, ha perciò il dovere di diventare un *cittadino umanistico* che si impegna per far sì che l'autorità, a partire da quella statale, corra sui binari della razionalità, anche a costo di doverle disobbedire manifestando il proprio dissenso.

Se si accetta come presupposto, quindi, che la disobbedienza, nei suoi valori costruttivi, ha una funzione indispensabile nel controllare l'autorità e nel garantire la sopravvivenza della democrazia, risulta impossibile non riflettere sul ruolo rivestito dall'educazione in quest'ambito. Essa dovrebbe interrogarsi costantemente sulla propria responsabilità nella formazione di cittadini responsabili e politicamente attivi; si dovrebbe inoltre investire sui metodi dell'educazione e della didattica, per definire le aree su cui è possibile intervenire per promuovere una partecipazione attiva e responsabile del cittadino alla vita politica.

Nonostante celebri autori abbiano affrontato approfonditamente questo tema, pensiamo che uno sguardo mutuato dalla psicologia sociale possa fornire ulteriori spunti di riflessione e approfondimento.

Una visione organica dell'educazione

Tramite un'analisi comparativa del contenuto condotta sulle autobiografie di Martin Luther King (2000), Nelson Mandela (1995) e del Mahatma Gandhi (1973) sono stati individuati i tratti autobiografici salienti, comuni a questi tre gli autori (Passini e Morselli, 2005). Nell'analisi da noi condotta abbiamo verificato che esiste una relazione tra gli eventi comuni alle tre biografie e l'insorgere di un comportamento disobbediente. Non è detto, però, che tali tratti comuni siano causali del comportamento disobbediente; pensiamo, piuttosto, che una loro compenetrazione organica, come ad esempio tra alcuni aspetti dell'adolescenza e dell'infanzia, possa contribuire positivamente nell'insorgere di un atteggiamento *responsabile* ed eventualmente disobbediente.

In particolare, proprio l'infanzia e l'adolescenza sono risultate essere strettamente intrecciate tra loro: le riflessioni e gli avvenimenti accaduti durante le infanzie di Gandhi, King e Mandela sono risultati essere complementari a quelli delle loro adolescenze nello sviluppo di capacità analitiche e critiche.

Al fine di promuovere quindi una capacità critica e responsabile, l'educazione dovrebbe rispecchiare questa visione complementare di infanzia e adolescenza, attraverso una progettazione di offerte formative ed educative che si integrino con modalità organiche ed articolate. Il tema non è certo nuovo e numerose sono state sia le riflessioni che i tentativi di abbattimento delle barriere tra i diversi livelli scolastici (Frabboni, 1989); è comunque indispensabile pensare ad un'offerta organica non esclusivamente formativa ma anche, e soprattutto, educativa. Se in Italia, infatti, sono alquanto sviluppati gli interventi educativi extra-scolastici rivolti all'infanzia (soprattutto sulla prima infanzia), essi si diradano in realtà con la progressione delle fasce di età successive. In adolescenza, ad esempio, l'attenzione prioritaria è rivolta quasi esclusivamente al disagio psico-sociale e, superata la soglia della maggiore età, la situazione si inaridisce ulteriormente.

La parcellizzazione dell'educazione non può certo rispondere positivamente ad una necessità di organicità tra le diverse fasi dello sviluppo messa in evidenza dalle autobiografie di questi tre grandi personaggi. Se si vuole favorire, quindi, un'educazione all'analisi critica si deve pensare innanzitutto ad una progettazione ad ampio respiro. In caso contrario pensiamo che gli interventi non possano avere che scarse possibilità di successo.

Per capire più approfonditamente quali siano i presupposti di queste affermazioni passiamo ora sinteticamente in rassegna gli elementi emersi dall'analisi delle autobiografie e che, a nostro avviso, potrebbero essere utili per un'educazione alla responsabilità.

Infanzia: uno sguardo rivolto all'azione

Come accennato, i tre autori sottolineano innanzitutto il ruolo dell'infanzia nello sviluppo del loro senso morale. Ciò introduce inevitabilmente una riflessione su come e se agevolare una progettazione didattico-educativa che si concentri sul rafforzamento del senso morale e su quale debba essere il senso morale da incentivare. Erich Fromm distingue infatti tra due tipi di etiche che hanno valori ed effetti alquanto differenti: l'etica autoritaria (e coscienza autoritaria) e l'etica umanistica (e coscienza umanistica). Secondo Fromm l'etica è autoritaria quando è l'autorità ad indicare all'uomo ciò che è bene e ciò che è male attraverso la creazione di leggi e regole comportamentali; al contrario, l'etica umanistica si basa sul fatto che "l'uomo stesso è autore e oggetto delle norme, è loro fonte formale o agente regolatore, e loro tema" (Fromm, 1947, 17). In altre parole, l'etica autoritaria è qualcosa di esterno e indotto, mentre quella umanistica si basa sull'essere umano e sui valori che lo caratterizzano in quanto tale, come la creatività, la libertà, la capacità di distinguere autonomamente ed istintivamente ciò che ama la vita da ciò che la distrugge. L'etica autoritaria è quindi caratterizzata dall'introiezione di regole e valori esterni all'uomo stesso; quella umanistica si basa, invece, sulla coscienza umanistica dell'uomo. A nostro avviso l'educazione ha il compito di incentivare proprio questo secondo tipo di etica, tramite la costruzione ed il rafforzamento di un dialogo sincero con sé stessi.

Oltre allo sviluppo di senso morale critico, King, Mandela e Gandhi fanno risalire all'infanzia anche l'acquisizione di un atteggiamento attivo nei confronti della realtà. Dai dati emerge che durante il periodo infantile i tre personaggi hanno imparato a rifiutarsi di fruire passivamente lo stato delle cose e a cercare d'intervenire sulla base dei propri giudizi morali. Per l'educazione, sviluppare questo tipo di atteggiamento nei confronti della vita e della realtà è sicuramente un obiettivo importante: significa potenziare un sentimento di partecipazione alla vita sociale e politica della propria comunità, quale prerequisito fondamentale di una democrazia autentica e vitale.

In un sistema che si voglia definire democratico, è fondamentale garantire la partecipazione di tutte le sue parti sociali; non bisogna però scordarsi che la partecipazione attiva è innanzitutto un atteggiamento psicologico del cittadino. Soltanto quando il singolo cittadino percepisce la propria partecipazione politica e sociale come un suo proprio *dovere*, allora essa diventa anche un *diritto* di cui esigere il rispetto. In altre parole, risulta centrale la responsabilità individuale nei confronti della società ed è proprio compito dell'educazione far sì che questo senso di responsabilità si possa sviluppare e rafforzare in ogni singolo cittadino. Seguendo l'esempio di Gandhi, King e Mandela, pensiamo sia importante per l'educazione promuovere, innanzitutto, la fiducia e la consapevolezza di essere in grado di intervenire positivamente sulla realtà, sulla propria vita e su quella della comunità, al fine di promuovere una maggiore responsabilizzazione dell'individuo.

Adolescenza: l'accesso alle alternative

Se l'infanzia ha quindi un ruolo importante nella formazione del senso morale e di un atteggiamento attivo verso la realtà, dalla ricerca di Passini e Morselli (2005) è emerso che l'adolescenza è stato il periodo in cui, attraverso gli studi, le crisi valoriali e gli incontri di scambio sia con coetanei che con adulti, i tre personaggi sono arrivati a costruirsi una visione del mondo alternativa a quella fornita dall'autorità, riflettendo, cioè, al di là dello stato delle cose e intuendo che sarebbe stato possibile un mondo diverso da quello a loro attuale.

Numerosi autori hanno sottolineato che il punto imprescindibile per liberarsi dall'oppressione consiste proprio nel riuscire a costruirsi una visione del mondo diversa a quella consueta, in cui vengono

definiti ruoli e gerarchie alternative. In particolare, Paulo Freire (1971) ha dato rilievo al compito specifico che l'educazione ha in questo ambito constatando direttamente, nella sua esperienza con i contadini di bassissima estrazione sociale, il tipo di trasformazione che attraversa le persone quando si liberano dalla visione di se stessi come oppressi. Secondo Freire il dialogo è il fondamento metodologico essenziale per questo tipo di processo educativo; attraverso il confronto e lo scambio reciproco, l'educatore può far emergere nei propri interlocutori la consapevolezza del loro valore e delle loro potenzialità nella costruzione di un sistema sociale alternativo.

Basandosi sostanzialmente sullo stesso principio, seppure attraverso altre forme, anche i giovani King, Mandela e Gandhi riuscirono a costruirsi una visione del mondo libera dagli schemi sociali convenzionali: dialogando con i propri pari, con le esperienze nuove e inaspettate, con il pensiero di uomini già liberi da quegli schemi convenzionali, con i propri educatori, i tre autori hanno infatti maturato la consapevolezza della propria dignità, delle proprie capacità e della possibilità di una realtà diversa e alternativa.

Il *confronto* potrebbe quindi essere la parola chiave per ogni progettazione didattico-educativa che coinvolga gli adolescenti: confronto tra le persone, confronto tra le idee, confronto tra il maggior numero di esperienze e alternative possibili. La ricchezza, l'ampiezza e anche la quantità delle esperienze offerte possono facilitare nell'individuo una capacità a comparare e a non accettare lo status delle cose come dato di fatto. Secondo Meeus (1996), ad esempio, un'identità forte può essere acquisita solo attraverso l'esplorazione e la selezione delle alternative. Un'offerta formativa ed educativa rivolta all'adolescenza dovrebbe, pertanto, riuscire a fornire un'ampia gamma di esperienze, anche assai diversificate tra loro, attraverso le quali i destinatari possano costruirsi una visione multidimensionale del mondo.

Ovviamente non può essere sufficiente agevolare una fruizione di esperienze differenziate per garantire l'acquisizione di consapevolezza, ma è anche necessario sviluppare una capacità critica e riflessiva. La *rielaborazione* e la *capacità critica* sono, infatti, due aspetti essenziali per dare organicità ai vissuti, evitando di diventare dei consumatori passivi di conoscenze. L'obiettivo basilare, infatti, non è tanto la fruizione di esperienze in sé per sé, quanto il confronto che da esse può sorgere. La metodologia dialogica proposta da Freire, poiché permette d'innescare un processo di confronto attraverso la rielaborazione e l'introiezione di tutti i propri vissuti, potrebbe fornire uno strumento valido a questo scopo. In questo modo le conoscenze acquisite diventano una ricchezza dell'individuo e trovano una collocazione nella costruzione della consapevolezza di Sé.

L'educazione come quarto potere

L'educazione ha un ruolo fondamentale, quindi, nei processi di *cambiamento sociale*: essa può incrementare l'assunzione di responsabilità e formare una cittadinanza attiva, basata sull'acquisizione e la comprensione di punti di vista alternativi.

L'educazione ha quindi a sua volta una grande responsabilità: essa può influenzare il destino del concetto stesso di democrazia. Ciò mette in luce una grave contraddizione delle democrazie attuali, che dovrebbe preoccupare chiunque abbia a cuore il futuro dell'umanità: se l'educazione ha l'importante compito di preservare la democrazia formando cittadini attivi che siano in grado di opporsi e disobbedire all'autorità in caso di necessità, come può svolgere questo compito quando dipende ed è gestita in maniera sostanziale dall'autorità stessa? Di fatto il fascismo e il nazismo hanno esemplificato efficacemente che l'educazione, dipendendo dall'autorità, finisce per assumerne e propagarne i valori, cercando di formare buoni cittadini (nel senso di buoni sudditi), anziché cittadini virtuosi (Mantegazza, 2001). Sembra quindi che la nostra scialuppa di salvataggio sia terribilmente fallata.

Se, perlomeno in chiave teorica, il moderno concetto di democrazia è caratterizzato dalla separazione e dall'equilibrio tra i poteri legislativo, esecutivo e giudiziario quale garanzia di stabilità del sistema democratico, alla luce di quanto esposto, sarebbe importante considerare anche l'educazione come un potere di pari status e necessitante di una pari indipendenza (Ikeda, 2003). In altre parole, per far sì che l'educazione sia sempre in grado di fornire punti di vista plurimi e alternativi rispetto a quelli dell'autorità è fondamentale che venga considerata come un'istituzione indipendente e svincolata dalle influenze politiche. Attualmente, invece, la scuola e l'educazione sono in totale balia delle tendenze e delle programmazioni governative; l'alternarsi di riforme scolastiche antitetiche e reciprocamente esclusive, presentate dai governi di opposti schieramenti, ne sono un chiaro esempio.

In accordo con Ikeda, inoltre, le istituzioni scolastiche ed educative dovrebbero riuscire a coordinarsi a livello globale, perché dall'autonomia dell'educazione dipende, in definitiva, il destino dell'umanità. La storia ha insegnato che grazie a persone come Gandhi, King e Mandela l'umanità intera ha potuto fare grossi passi in avanti verso il riconoscimento ed il rispetto dei diritti umani; è pertanto interesse dell'umanità nel suo complesso sviluppare un'educazione che favorisca la formazione di persone simili.

Bibliografia

- H. Arendt, *Eichmann in Jerusalem* trad. it. *La banalità del male, Eichmann a Gerusalemme*, Milano, Feltrinelli, 2001, 1964.
- M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano: Feltrinelli, 2004.
- E.H. Erikson, *Childhood and society*. New York: Norton, 1950.
- F. Frabboni, *Il sistema formativo integrato: una nuova frontiera dell'educazione*, Teramo: EIT, 1989.
- P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Milano: Arnoldo Mondadori Editore, 1971.
- E. Fromm, *On disobedience and other essays*. London: Routledge & Kegan Paul. trad. it. *La disobbedienza e altri saggi*, Milano, Edizioni Club del Libro, 1982, 1963.
- M. K. Gandhi, *La mia vita per la libertà*, Roma: Newton Compton Ed, 1973.
- D. Ikeda, *L'educazione Soka. Creazione di valore e cittadinanza globale*. Milano: Esperia, 2003.
- M. L. Jr King, *I have a dream* a cura di Carson, C., Milano, Mondadori, 2000.
- N. Mandela, *Il lungo cammino verso la libertà*, Milano: Feltrinelli Ed, 1995.
- R. Mantegazza, *L'odore del fumo. Auschwitz e la pedagogia dell'annientamento*, Troina: Città Aperta Edizioni, 2001.
- W. Meeus, Studies on Identity development in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 1996.
- S. Passini, D. Morselli, La disobbedienza civile. Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Nelson Mandela: le vite di tre grandi disobbedienti. *Psicologia Contemporanea*, 189, 2005.
- S. Passini, D. Morselli, La dinamica tra obbedienza e disobbedienza: un modello di rapporto con l'autorità. *Nuove Tendenze della Psicologia*, 4(2), 2006
- R. A. Spitz, *No and Yes. On the Beginning of Human Communication*, New York: International Universities Press, 1957.

Professione docente. Prospettive per un cambiamento

Fabrizio Foschi

1. Una “nuova” figura di docente

La figura del docente italiano è inquadrata oggi entro un contesto normativo che ne privilegia l’apporto di carattere sociale. “La funzione docente – recita il *Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione* (DL 16 aprile 1994, n.297) – è intesa come esplicazione essenziale di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità”.

Una tale configurazione è il risultato di una serie di trasformazioni culturali che hanno riguardato l’immagine del docente lungo il secolo che sta alle nostre spalle. Chiuso all’inizio del Novecento nella propria soggettività di matrice idealistica, di cui l’alunno non era altro che alterità dialettica, l’insegnante dagli anni Quaranta del secolo scorso lo troviamo impegnato a svecchiare la scuola improntandola alle suggestioni del personalismo, per poi assumere più recentemente una nuova identità, in qualche modo segnata dall’ideale pragmatico e costruttivista, per cui la categoria dominante è quella della “società”. È in rapporto alla società e ai suoi bisogni che l’insegnante avrebbe dovuto plasmare il proprio corredo disciplinare e metodologico. Dagli anni Sessanta in avanti nel nostro Paese, come in altri, il docente è il fulcro di una scuola che si pensa non come un corpo separato dal più ampio ambiente di rapporti nel quale è inserito, bensì come realtà partecipe attivamente e talvolta sperimentalmente dei processi di trasformazione. Da qui appunto la rivalutazione della figura del docente, operata dai Decreti Delegati del 1974 (poi rifluiti nel *Testo Unico*), come fattore di elevazione e di cambiamento sociale di un’istituzione, la scuola, divenuta aperta a tutti, se non ancora per tutti.

Lo scenario sta ancora mutando. Conclusasi l’epoca della grande alfabetizzazione e del relativo recupero degli esclusi mediante la scuola media unica e la liberalizzazione degli accessi all’università, il punto focale dell’attività scolastica si è spostato dall’insegnamento all’apprendimento. Non basta però insegnare, farlo bene, con attenzione al portato oggettivo dei saperi disciplinari, ci si deve anche preoccupare di capire in quale modo avvengano i processi di apprendimento dell’alunno che riceve suggestioni e proposte. Così recitano, quasi all’unisono, i documenti programmatici che sono alla base delle fasi di riforma della scuola succedutesi nell’ultimo decennio. “Compito prioritario della nuova scuola è la creazione di ambienti idonei all’apprendimento che abbandonino la sequenza tradizionale lezione - studio individuale - interrogazione per dar vita a comunità di discenti e docenti impegnati collettivamente nell’analisi e nell’approfondimento degli oggetti di studio e nella costruzione di saperi condivisi”, si trova scritto nella *Sintesi dei lavori della Commissione a cura di Roberto Maragliano* (13/05/97) che costituì la piattaforma ideale su cui si impiantò la legge n° 30 di Riordino dei cicli scolastici, approvata nel febbraio del 2000 e poi sospesa dal governo che entrò in carica successivamente. “Le discipline di studio e le attività di insegnamento non sono fini, ma mezzi del processo educativo di apprendimento” affermava in un’ottica non dissimile il Rapporto “Bertagna”, conclusivo del lavoro del Gruppo Ristretto di Lavoro costituito nel luglio 2001 a porre le basi degli Stati Generali della scuola del dicembre 2001 e poi alla Legge delega n.53/2003. La particolare attenzione per l’apprendimento, se vissuta integralmente come aiuto ad introdurre la persona dell’alunno in un universo di segni che siano padroneggiati con consapevolezza, colloca

su basi nuove la domanda sulla identità del docente, sempre meno dipendente da un “programma” calato dall’alto e sempre di più indotto a rinvenire nella propria cultura professionale le energie e le risorse utili a rispondere alle sfide della individualizzazione o personalizzazione. Chiariamo il termine “cultura professionale”: “cultura”, anzitutto, ovvero visione d’insieme della realtà che il docente può maturare nella misura in cui è egli stesso inserito in una rete di rapporti che lo sostengono quotidianamente; “professionale”, ossia relativa alle discipline insegnate ed anche alla capacità di cogliere le attitudini dell’alunno che nell’insegnamento delle discipline, fatto in un certo modo, possano fiorire come interesse e passione per lo studio. La modalità la decide l’insegnante, sebbene una condizione generale da rispettare (Popper insegna) debba essere quella per cui è nel paragone continuo con le proprie esigenze costitutive che l’alunno è portato ad inventare (e all’opposto a falsificare) ciò che gli viene presentato. L’obiettivo della personalizzazione delle conoscenze, esito anche di una società globale in cui le provenienze e le matrici degli alunni si mescolano, benché i risultati in uscita dalla scuola debbano essere il più possibile aderenti a standards riconoscibili sul piano nazionale e internazionale, sottintende che l’equità si possa coniugare con l’eccellenza. Non è più accettabile infatti, al giorno d’oggi, che si possano fare parti uguali del sapere tra disuguali. Ciascun alunno dovrà essere posto nella condizione di rendere al meglio, grazie ad un lavoro dell’insegnante o di insegnanti che a loro volta dovranno essere posti nella condizione di rendere al meglio.

Riparte da qui l’identità del “nuovo docente” che viene dopo il titolo V della Costituzione e l’autonomia degli istituti scolastici; cui è chiesto non solo di applicare programmi ma anche, e soprattutto, di progettare percorsi; che può sviluppare nell’arco della carriera capacità specifiche, in ordine alla soluzione dei problemi, che gli devono essere riconosciute.

2. Nuovo stato giuridico dell’insegnante e ruolo delle associazioni professionali dei docenti

Il dibattito sullo stato giuridico si è ravvivato nel nostro Paese in seguito alla discussione nelle sedi parlamentari sulla legge delega che ha introdotto la riforma della scuola (la Legge 53/2003) e alla presentazione, nel giugno 2003, delle proposte di legge d’iniziativa dei deputati Santulli (FI) e Napoli (AN), molto simili tra loro, tanto da essere unificate in un unico testo.

La legge 53/2003 prendeva atto dell’importanza dell’autonomia degli istituti scolastici sancita anche dal nuovo Titolo V della Costituzione; conseguentemente il testo unificato Santulli-Napoli aveva il suo punto di forza nella assunzione dei docenti con contratto a tempo indeterminato da parte delle singole istituzioni scolastiche, a seguito di procedure concorsuali per soli titoli, previa autorizzazione del competente ufficio scolastico regionale. Altro punto fermo della medesima proposta era l’articolazione della professione docente nei tre livelli di docente, docente ordinario e docente esperto da riconoscere anche ai fini di un trattamento economico differenziato.

Un certo interesse può rivestire la definizione attribuita al docente esperto, investito di “responsabilità anche in relazione ad attività di formazione iniziale e aggiornamento permanente dei docenti, di coordinamento di dipartimenti o gruppi di progetto, di valutazione interna ed esterna e di collaborazione col dirigente dell’istituzione scolastica”. Ancora, veniva riconosciuto il valore dell’associazionismo professionale, cui veniva assegnata la prerogativa di potersi organizzare anche all’interno delle istituzioni scolastiche.

Un nodo di particolare delicatezza era costituito dal tema della contrattazione sindacale risolto in questa maniera: “è istituita l’area contrattuale della professione docente come articolazione autonoma del comparto scuola” (art. 9), che aveva il suo naturale prolungamento nel ridimensionamento delle Rappre-

sentanze Sindacali Unitarie a livello di singole scuole, trasformate in organismi rappresentativi nazionali e regionali.

La risposta del maggiore sindacato della scuola (Cgil Scuola) non si fece attendere: “Noi non accetteremo mai alcuna ipotesi di stato giuridico. Esso non è altro che una limitazione delle prerogative della contrattazione ed il chiaro tentativo di trasformare gli insegnanti in funzionari del governo sottoposti all’atto unilaterale del Ministro di turno”. Così ebbe a dichiarare il segretario generale Enrico Panini in una intervista raccolta dal sito dello stesso sindacato. Da allora gli scioperi generali del comparto scuola dei confederali Cgil-Cisl-Uil ebbero tra gli obiettivi della protesta anche la prospettiva di un rinnovo dello stato giuridico dei docenti (“Respingiamo” – si leggeva nel volantino di indizione dello sciopero del 26 marzo 2004 – i tentativi di colpire e limitare le libertà contrattuali nella scuola, imponendo per legge lo stato giuridico dei docenti”).

In realtà, i soggetti più colpiti e limitati nelle loro libertà restavano i docenti, privi di una condizione giuridico-economica che ne garantisse un’effettiva parità con le altre professioni.

Ben diverso l’apporto delle associazioni professionali non schierate su logiche partitiche e sindacali.

Le associazioni professionali “generaliste” dei docenti sono sempre state all’avanguardia nella richiesta di un nuovo stato giuridico del docente italiano. Come è risaputo, la sua ultima versione è vecchia di oltre trent’anni ed è responsabile della configurazione impiegatizia dell’insegnante italiano.

L’ADI (*Associazione Docenti Italiani*) è stata senza dubbio tra le prime in Italia a sottolineare l’esigenza di ridefinire lo stato giuridico degli insegnanti. Al testo delle proposte di legge Santulli-Napoli riconosceva “il merito di avere proposto all’attenzione del Parlamento e più in generale del Paese una questione non più eludibile” (Audizione VII Commissione della Camera dei deputati – 26-02-04).

Il ragionamento dell’ADI sul tema è complesso e vale la pena, dato il respiro giuridico e culturale, di riassumerlo in alcuni punti.

Anzitutto l’ADI fa discendere la necessità di regolamentare il nuovo stato giuridico del docente da due principi costituzionali, la libertà di insegnamento (art. 33) e la riserva di legge in materia di organizzazione amministrativa (art. 97). Il professor Carlo Marzuoli, costituzionalista di riferimento dell’associazione, ha sempre spiegato in interviste e convegni che la Costituzione, all’art. 97, comma 1, stabilisce che l’organizzazione amministrativa deve essere regolamentata in base alla legge: dunque le linee fondamentali dell’organizzazione delle istituzioni pubbliche (scuole comprese) debbono essere disciplinate con legge (salvo la potestà statutaria di Comuni, Province, Città Metropolitane). Allo stesso modo, la legge dovrebbe stabilire i confini entro cui si colloca la libertà di insegnamento (quindi i rapporti fra il docente e la sua scuola, i rapporti fra la scuola e gli altri pubblici poteri, le procedure di assunzione, la stabilità del rapporto, ecc.). In questo senso l’associazione si dichiara come fieramente avversa del sistema della contrattazione sindacale che, se prendesse piede ulteriormente, configurerebbe un sistema scolastico a sovranità limitata.

Lo stato giuridico, sostiene l’ADI, deve contenere alcune prerogative dell’insegnante definite per legge (la funzione docente; i diritti e doveri fondamentali degli insegnanti; la formazione iniziale collegata alla formazione continua; il reclutamento collegato alla formazione iniziale; la valutazione; la carriera intesa come costruzione di una leadership professionale funzionale alla scuola dell’autonomia; la creazione di un organismo di autogoverno della docenza con il compito prioritario di definire e fare rispettare gli standard professionali e il codice deontologico, nonché di tenere l’Albo professionale; la definizione del datore di lavoro).

Al contratto spettano invece le relazioni sindacali; la retribuzione; l’orario di servizio; la mobilità; le

modalità di fruizione della formazione in servizio; le assenze, i permessi, le aspettative; il codice di disciplina.

Relativamente alla carriera docente l'ADI ha in varie occasioni sostenuto che l'articolo 21 della legge n. 59/1997, istitutivo dell'autonomia scolastica, aveva stabilito che l'attribuzione della dirigenza ai capi d'istituto fosse contestuale all' "individuazione di nuove figure professionali del personale docente" (articolo 21, comma 16, legge n. 59/1997).

In conclusione l'ADI serbava attenzione alla proposta Santulli-Napoli, con qualche riserva sulla troppo debole spinta verso la regionalizzazione del personale docente, derivante dal Titolo V della Costituzione e dal pronunciamento della Corte Costituzionale (sentenza 13/04).

Sulla stessa lunghezza d'onda dell'ADI troviamo l'associazione APEF (Associazione Professionale Europea Formazione) nata da un'intuizione di Sandro Gigliotti già fondatore nel 1987 della Gilda degli Insegnanti che diresse fino al maggio del 2000. Le elaborazioni dell'Apef fanno gravitare la questione del rinnovo dello stato giuridico attorno al tema della carriera professionale degli insegnanti. L'Apef riconosce che il forte tasso di ideologizzazione e di egualitarismo presente nella scuola, sostenuto da consistenti interessi sindacali, ha impedito una adeguata attività di ricerca, di riflessione e di circolazione delle opinioni riguardanti lo sviluppo della figura del docente. L'autonomia implica invece nuovi compiti e perciò competenze che si distribuiscono variamente tra gli insegnanti (autoanalisi, autovalutazione d'istituto, adeguamento a standard nazionali, costruzione di percorsi formativi specifici, scelta delle discipline, valutazione delle quote orarie, efficacia dei percorsi, ricaduta sull'apprendimento degli studenti da monitorare e riaggiustare ogni anno). Da qui la necessità di una differenziazione delle funzioni e delle figure. L'Apef, dunque, a differenza dell'ADI che prende spunto dalla cornice costituzionale, muove la sua analisi, pragmaticamente, da quello che accade nella scuola dal momento in cui ad essa è affidato dalla società il compito di procedere dall'insegnamento all'apprendimento: processo che oltre che in una riforma deve tradursi in una carriera del docente.

L'Apef, di conseguenza, ha guardato con molto favore la legge 53/2003 e le proposte di legge Santulli-Napoli. Ha invece criticato fortemente il cedimento in cui incorse il Ministro Moratti quando avviò la Commissione mista Miur-Aran delegando ancora una volta alla contrattazione la soluzione di problemi educativi e professionali come l'introduzione del docente "tutor". Abbiamo citato la Gilda degli Insegnanti, ricordando Gigliotti. Corre l'obbligo precisare che la Gilda naviga ora su posizione ben distante dall'Apef, per quanto il suo Ufficio Studi non cessa di produrre interessanti documenti. Avversaria decisa della proposta nate all'ombra della riforma Moratti, la Gilda ha dichiarato che la scelta di una chiamata diretta dei docenti da parte delle scuole rappresenterebbe un grave attacco alla libertà di insegnamento e che l'introduzione di una carriera fondata sull'acquisizione di "titoli in servizio" porterebbe ad una guerra tra poveri, mettendo i docenti "con titoli" e i docenti con esperienza "sul campo" gli uni contro gli altri in una desolante guerra tra poveri.

Argomenti da non sottovalutare, ad ogni modo.

Senonché, è questo il parere dell'associazione DIESSE (Didattica e Innovazione Scolastica), il tema concernente lo stato giuridico del docente assume un diverso sviluppo, a seconda che lo si inquadri all'interno delle competenze dell'amministrazione dello Stato o invece in un quadro di autonomie effettive, comprese quelle degli istituti scolastici. Nel primo caso, ove si continuasse a praticare una concezione statalista che vede il profilo dell'insegnante tracciato tutto internamente all'amministrazione, potremmo avere modificazioni e aggiustamenti dello stato giuridico, ma non la fuoriuscita da un sistema autoreferenziale.

Fuoriuscita che sarebbe possibile se il docente non fosse più pensato come una “funzione” dell’amministrazione, bensì come un professionista cui viene conferito un titolo abilitante che si può spendere paritariamente là dove lo si ritiene più opportuno (nello Stato o nel “privato”). Il passaggio comporterebbe la fine della inveterata identificazione esistente in Italia tra chi abilita alla professione (lo Stato) e chi garantisce il posto fisso o ruolo (ancora lo Stato). Insomma, la premessa perché si passi ad una nuova definizione della figura docente è data dalla ricomprensione da parte degli stessi docenti della loro esperienza, incentrata su due poli: la coscienza delle proprie competenze; la capacità di rispondere personalmente ai bisogni della situazione e alla domanda di educazione e formazione che proviene dalle singole scuole.

Si tratta di argomenti che troveranno la possibilità di chiarificarsi ulteriormente nel prossimo periodo in cui, anche in seguito alla calendarizzazione nell’agenda dei lavori della Camera di un nuovo progetto di legge sullo stato giuridico degli insegnanti (prima firmataria l’on. Aprea), non mancheranno occasioni di dibattito su un tema così caldo per gli insegnanti e per tutta la società italiana.

Un'esperienza di "Ascolto" a scuola

Daniela Tiari

Nel suo Piano dell'Offerta Formativa il Liceo Ginnasio "M. Gioia" di Piacenza esprime con chiarezza l'impegno ad accogliere l'idea di una scuola fortemente orientata allo studente: egli è il soggetto attivo del proprio apprendimento e deve vivere la sua formazione con un senso di responsabilità e adeguatezza, nella convinzione che il mondo degli adulti si prende cura del suo "bene-essere" e attende con fiducia il suo positivo contributo alla vita della comunità. La realizzazione di tale intento richiede la collaborazione di tutte le persone della scuola, adulti e giovani, e questa è una caratteristica che da sempre contraddistingue l'istituto: dall'esperienza del "Progetto Giovani", passando attraverso una costante attività di prevenzione svolta con i progetti di Educazione alla Salute, fino alla partecipazione al più recente "Progetto SOS – Student Oriented School".

Questa visione di scuola attenta al "bene-essere" dello studente, in più occasioni dagli anni '90 in poi, è sostenuta con forza dalla normativa scolastica che richiama gli adulti educanti ad essere più attenti e consapevoli delle loro responsabilità. Vi si legge, per esempio, che *"Gli insegnanti sono tanto più efficaci quanto più, mentre conducono la loro azione didattica, imparano a sviluppare una sempre maggiore capacità di ascolto e di dialogo. [...] non si possono scaricare sulla scuola tutti i disagi e gli insuccessi che originano in altri contesti [...] tuttavia non si possono ignorare le richieste. Ciò che giustifica, in primo luogo, l'intervento degli insegnanti non è una domanda di supplenza, ma ciò che appartiene alla natura e alla finalità della scuola stessa"*¹.

È proprio in questa dimensione, dunque, che nel nostro Liceo si è venuto coagulando l'interesse a realizzare esperienze sempre più concrete nell'area della prevenzione del disagio e della dispersione scolastica.

Tra queste, l'attivazione del Centro Ascolto: un servizio, gestito da docenti, che si occupa di situazioni individuali di "malessere" scolastico ed è attento alle problematiche eterogenee ad esso relative ma, come si può facilmente comprendere, è spesso chiamato ad estendere il suo impegno ad altri campi che interagiscono con le prospettive di successo scolastico.

Il progetto

A partire dalla convinzione che *"lo studente non è un acquirente, ma un protagonista del processo formativo"*² ci siamo resi conto che a scuola, a volte, è necessario trovare risposte concrete a bisogni più personali che possono rallentare o bloccare il processo di crescita scolastica e quindi di partecipazione dei ragazzi. Come scrive A. Maggiolini², tali bisogni possono essere di natura molto diversa e possono intrecciare strettamente il piano scolastico e quello appunto più personale. Alla scuola non compete la loro risoluzione ma certo compete l'intercettarli poiché spesso finiscono con l'influire più o meno pesantemente con i risultati scolastici e, dunque, con il "benessere scolastico" e il "protagonismo" dei ragazzi.

Nel 2000 pertanto, un gruppo di insegnanti, raccogliendo le indicazioni del Dirigente scolastico Prof.ssa

¹ C.M. 19 ottobre 1998, n. 423 *La scuola e i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*

² A. Maggiolini *"Counseling a scuola"* Ed. Franco Angeli; *"Mal di scuola Ragioni affettive dell'insuccesso scolastico"* Ed. UNICOPLI

G. Arvedi e condividendo la proposta normativa di istituzione dei CIC, Centri di Informazione e Consulenza³, ma anche in risposta alle esigenze espresse dagli studenti nei questionari di valutazione del sistema formativo dell'Istituto, ha ideato il primo nucleo del progetto di Centro Ascolto con la finalità di *“avvio alla strutturazione di una sede in grado di assicurare agli studenti supporto a particolari difficoltà scolastiche e attenzione pedagogica (servizio di counselling)”*.

La riflessione progettuale è stata avviata dalla considerazione che nel nostro Liceo, di fronte all'insuccesso scolastico, episodico o meno, i docenti di un consiglio di classe sono in grado di recepire e affrontare con competenza buona parte dei problemi ad esso relativi.

In alcuni casi, tuttavia, gli studenti stessi, o i loro insegnanti, o i loro genitori rilevano l'opportunità di un confronto o di una collaborazione sulle diverse situazioni di disagio con una persona esterna al consiglio di classe. Tale persona deve essere un adulto in ogni caso significativo per il giovane, una persona con cui lo studente può affrontare la propria difficoltà non sentendosi giudicato ma piuttosto rassicurato, confermato, circa la propria capacità sia di affrontare il problema che di ricercare autonomamente un percorso risolutivo.

Su come rendere attuabile ed efficace questa collaborazione, nel gruppo di docenti coinvolti nella fase progettuale, si è aperto un momento di confronto dialettico a seguito del quale si è stabilito di non creare *“una semplice appendice della scuola, quasi un'offerta di sportelli ad istituzioni esterne, ma uno spazio di raccolta e d'irradiazione di idee e di persone, capace di interagire sull'intera struttura della scuola, di arricchirla e di qualificarne l'azione in termini di appartenenza, di creatività, ... spazio di ascolto per problemi di natura esistenziale, motivazionale, relazionale.”*⁴

Abbiamo, quindi, fatto nostra l'indicazione normativa e mantenuto la linea educativa del Liceo che aveva sempre escluso qualsiasi “medicalizzazione” del disagio degli studenti che avrebbe potuto essere suggerita dall'apertura di uno sportello di consulenza psicologica; nel contempo, abbiamo però ritenuto irrinunciabile la collaborazione continua con psicologi esperti dell'adolescenza.

Per realizzare questo, in uno spirito di ricerca e di flessibilità, abbiamo pensato di attivare energie e risorse, interne ed esterne. Per prima cosa abbiamo ritenuto di offrire ai coordinatori di classe alcuni spunti di riflessione in ambito psicopedagogico per potenziare le competenze di ascolto e dialogo con gli studenti, con una duplice finalità: aiutare a rendere più efficace il primo livello di ascolto, quello nelle classi, e costruire una “rete” di adulti educatori, attenti a cogliere quelle insicurezze, ansietà, inquietudini che disturbano il sereno apprendimento. Per questo sono state progettate e poi realizzate, nel 2002, attività seminariali rivolte ai coordinatori di classe del biennio⁵.

Il primo seminario, a cura delle Prof.sse M. Liber e L. Rocchi del CIDIS di Piacenza, ha avuto i seguenti obiettivi:

- intensificare la consapevolezza del ruolo che il coordinatore ha nel creare benessere nella classe
- acquisire consapevolezza sui processi dell'apprendimento e, in particolare sui diversi stili cognitivi
- acquisire consapevolezza degli stili di relazione professionale che si instaurano tra alunni e docenti

Il secondo seminario, a cura della Dr.ssa N. Jacobone, socia fondatrice del MINOTAURO -Istituto dei Codici Affettivi di Milano e socia del CART di Milano, ha avuto come oggetto:

- una riflessione psicologica sull'adolescenza ma in particolare sullo studente-adolescente e sulla sua relazione con i docenti;

³ L. 26 giugno 1990, n. 162; D.P.R. 9 ottobre 1990 n. 309; C.M. 29 febbraio 1992, n. 47; C.M. 11 ottobre 1995, n. 325

⁴ C.M. 11 ottobre 1995, n. 325

⁵ I materiali usati in questi interventi sono depositati presso il Centro di Documentazione del Liceo GIOIA

– un confronto sul significato di “ascolto” del disagio a scuola per definire con più chiarezza i limiti e le potenzialità della figura del docente “ascoltatore”

– un’approfondimento sul ruolo di “docente ascoltatore” nel liceo Gioia quale elemento di una più ampia rete di risorse interne ed esterne

Proprio durante questi incontri si è consolidata l’idea della necessità di un secondo livello di ascolto gestito sempre da docenti, per cui abbiamo cominciato a delinearne le caratteristiche operative con maggiore convinzione.

Questo lavoro ci ha portato a rafforzare la nostra motivazione per sostenere il compito che si andava focalizzando in modo da costituire per gli studenti una figura di raccordo nella rete di opportunità e risorse della scuola e del territorio. Dopo la fase progettuale e seminariale, infatti, si sono resi disponibili quindici docenti, che hanno costituito il primo gruppo di operatori per l’ascolto individuale degli studenti e per questo, nell’aprile 2003, con il sostegno convinto del Dirigente Scolastico, è stato possibile attivare in forma sperimentale, per circa due mesi, il servizio di “Centro Ascolto”.

La struttura e il funzionamento

A fronte di una difficoltà, lo studente, o la sua famiglia, o i suoi insegnanti, in particolare il coordinatore di classe, valutano l’opportunità di avvalersi della collaborazione di un docente del Centro Ascolto liberamente scelto.

Questo insegnante accoglie lo studente, fissa insieme a lui il momento del colloquio (di norma al di fuori delle ore di lezione) e gli crea l’ambiente relazionale più adeguato per favorirne, nella riservatezza, l’apertura e il dialogo. Anche per questo non c’è una aula o una sede specifica per i colloqui. Nelle diverse circostanze, il docente ascoltatore si propone in ogni modo come un “facilitatore” della relazione tra lo studente e i suoi insegnanti, o i suoi familiari o il gruppo di coetanei. Dall’esperienza abbiamo osservato che in genere sono sufficienti alcuni colloqui perché il ragazzo in difficoltà riprenda fiducia in sé stesso e possa ricominciare il suo percorso di crescita scolastica e personale.

Nei casi più complessi, invece, abbiamo rilevato come l’insuccesso scolastico sia solo il sintomo di disagi più profondi che richiedono competenze professionali specifiche per essere affrontati. In queste situazioni il docente ascoltatore “accompagna” il ragazzo nella riflessione sull’opportunità di un intervento più specialistico. Proprio per questo ruolo di interfaccia tra la scuola e i servizi territoriali, il Centro Ascolto del Liceo Gioia ha potenziato la collaborazione con le strutture presenti, quali il SerT, il Centro di Ascolto dell’Istituto “La Ricerca” di Piacenza e in modo particolare con il Consultorio Giovani dell’Ausl di Piacenza gestito dalla Dr.ssa D. Fornari.

Un aspetto peculiare del funzionamento del servizio è la fase di lavoro in équipe. In quanto attività di tipo laboratoriale, infatti, periodicamente il gruppo di docenti del C.A. si incontra per confrontarsi sulle problematiche che più frequentemente emergono allo scopo di trovare insieme strategie, risorse o percorsi risolutivi e per riflettere su aspetti più generali relativi, ad esempio, al profilo del docente ascoltatore, ad aspetti operativi, alle dinamiche del gruppo. Tali incontri, che rappresentano anche momenti di valutazione, formazione, e rilancio, sono nella maggior parte dei casi guidati dalla Dr.ssa Jacobone che, oltre ad offrire uno sguardo specialistico sulle situazioni incontrate dai docenti nei colloqui, aiuta il gruppo nella sua crescita e nell’affinamento delle sue competenze.

Negli altri casi, invece, sono guidati dalla Coordinatrice del servizio che svolge appunto la funzione di coordinamento e organizzazione delle attività ma anche di cura delle relazioni sia all’interno del Centro Ascolto che all’esterno. Inoltre il gruppo ha incaricato la coordinatrice di svolgere altri compiti quali:

– la conoscenza delle generalità delle diverse situazioni di disagio, per avere una visione d’insieme che possa favorire l’utilizzo di tutte le risorse interne ed esterne

– il raccordo tra le richieste di intervento che afferiscono al servizio e i vari membri dell’*équipe*; tale funzione deriva dall’esigenza di tutelare la riservatezza degli utenti pur evitando l’attivazione di più operatori sulla stessa richiesta, salvo i casi in cui questo è esplicitamente concordato.

In definitiva, gli elementi che ci sembrano caratterizzare in modo peculiare il Centro Ascolto sono:

a) le due fasi di lavoro: i colloqui individuali con gli studenti, il lavoro di gruppo con i colleghi e con la periodica supervisione della psicologa

b) la massima flessibilità per i tempi e i luoghi dei colloqui che evita schedature e rassicura i ragazzi circa la disponibilità all’attenzione

c) la ricerca costante di forte integrazione e raccordo con le attività di classe, d’Istituto e con i servizi territoriali per i giovani

I primi esiti

Nell’anno scolastico 2003/2004, la sperimentazione del servizio di “ascolto individuale” degli studenti si è estesa ad un intero quadrimestre, con “regole” di lavoro condivise dall’*équipe* e con compiti specifici ormai ben delineati quali:

– stimolare la riflessione personale dello studente

– favorire il riconoscimento dei problemi e la ricerca autonoma della loro soluzione

– agevolare la comunicazione (con i docenti, con il Consiglio di Classe, con la famiglia...)

– indirizzare, ove necessario, ai servizi per gli adolescenti presenti sul territorio

A seguito di questa seconda fase abbiamo potuto renderci conto di come nel corso dell’anno la “presenza” del C.A. si sia andata affermando con un incisivo radicamento, ascrivibile all’incontro che si è determinato fra proposta di aiuto da parte dei docenti ed esplicitazione dei bisogni da parte degli studenti.

In cifre, il servizio si è realizzato con la disponibilità di 15 insegnanti e i colloqui effettuati sono stati circa una cinquantina. Le problematiche più rappresentate sono state quelle concernenti il metodo di studio, l’orientamento, la relazione con adulti o con coetanei, la comunicazione, la bassa autostima...quindi, si tratta di un panorama piuttosto eterogeneo.

L’esperienza che si è andata storicizzando ha pertanto indirizzato noi operatori e la dirigenza della Liceo a compiere quel “salto qualitativo” lungamente preparato e ponderato: l’attivazione sistematica del servizio che è avvenuta nell’anno scolastico 2004/2005. Anche i dati operativi relativi a questo periodo, confermano le indicazioni delle fasi sperimentali: in questi mesi di attività molti sono stati i colloqui condotti e sempre più forte è stata la richiesta di collaborazione da parte di colleghi e di genitori. Abbiamo inoltre registrato alcuni risultati positivi quali il contenimento di situazioni che in assenza del servizio, erano avviate a configurarsi quale “abbandono scolastico”.

Gli aspetti positivi e le aree di miglioramento

La verifica del lavoro svolto ci ha consentito di individuare alcuni “punti forti” e alcuni “punti deboli” del servizio attivato; in particolare ci ha aiutato a capire più a fondo gli eventuali rischi, ma ci ha anche permesso di provare a cercare soluzioni più efficaci.

Tra i punti forti ci sembra ormai di poter sottolineare:

- *Necessità del servizio*

Il servizio risponde a un *reale bisogno di “ascolto”* da parte dei giovani della nostra scuola: i dati di utilizzo, in costante crescita, sembrano sostenerlo

- *Clima relazionale nei colloqui*

La disponibilità all’ “accoglienza” dello studente e alla “recezione” del suo malessere, che cerchiamo di instaurare in ogni incontro, mirano a incoraggiarlo a riflettere sulla propria difficoltà, a riconoscere i problemi, a guardare oltre il momento critico, a prendersi il tempo necessario per individuare autonomamente possibili soluzioni, a capire quali persone possono aiutarlo in questa ricerca.

- *Dispersione scolastica*

Lo studente, aiutato a comprendere i motivi della propria difficoltà, della propria fatica nella frequenza scolastica può intravedere opportunità di recupero, trovare nuove motivazioni verso lo studio, fiducia e senso di appartenenza nell’Istituzione. Il servizio sembra quindi avere una funzione utile nel contenimento di alcune forme di dispersione scolastica ma anche in casi di eventuale riorientamento negli studi, sia tra gli indirizzi presenti nell’Istituto che verso altre scuole superiori

- *Ruolo di “interfaccia”*

Il Centro Ascolto sembra aver assunto un rilevante ruolo di snodo tra le varie realtà in cui vive il giovane a scuola: i Genitori, che sempre più frequentemente mostrano fiducia e chiedono l’attivazione del servizio; i Coordinatori di Classe, che collaborano con crescente attenzione; i Servizi del territorio che interagiscono con sempre maggiore efficacia quando viene richiesto il loro contributo. In questo ultimo ambito, che è di particolare delicatezza, è stato possibile attivare un dialogo con operatori psico-socio-sanitari territoriali, fino a trovare forme di proficua collaborazione come accade per esempio con il Consultorio Giovani dell’Ausl.

- *Figura di “docente ascoltatore”*

Ci sembra particolarmente significativa perché pare costituire una rassicurazione per gli studenti nelle fasi iniziali di apertura e dialogo in quanto tale insegnante agisce in un territorio relazionale “neutro” e non si caratterizza in modo specialistico. Non suscita perciò fantasie relative a qualche patologia, fantasie che sembrano preoccupare i ragazzi in queste situazioni. Il docente ascoltatore “accompagna” lo studente nell’esame del suo disagio ed eventualmente nelle fasi di applicazione delle soluzioni individuate, lo “facilita” nella relazione con gli altri adulti di riferimento, lo sostiene e lo motiva, se opportuno, ad avvalersi della collaborazione di uno specialista. Nella veste di “ascoltatore” l’insegnante unisce pertanto alle competenze relazionali una gamma di conoscenze pedagogiche, didattiche e relative alle risorse del contesto istituzionale che ci sembrano utili per quel ruolo di “interfaccia” indicato prima.

- *Stile di lavoro dei docenti del Centro Ascolto*

Con il tempo, gli insegnanti che operano nel gruppo di Centro Ascolto hanno affinato linee comuni di lavoro, connotate dalla forte motivazione, dalla condivisione reale di problemi e successi, dal rispetto di regole stabilite dal gruppo, dalla fiducia e soprattutto dall’affievolirsi progressivo dell’area del “giudizio”

reciproco. Tutto questo unito alle sempre maggiori competenze relazionali, frutto della formazione continua e dell'esperienza maturata, ci sembra abbia favorito un positivo riflesso nel lavoro quotidiano con gli studenti e con i colleghi.

Questi i punti di attenzione su cui il gruppo sta lavorando per limarne le criticità:

- *Riservatezza*

Il Centro Ascolto offre e tutela la riservatezza all'interno dei colloqui e anche all'interno del lavoro dell'équipe. Perciò, per quanto auspicato, non è in genere automatico e immediato il “ritorno” di informazioni al C.d.C. o ai genitori: ogni passaggio e ogni livello di informazione viene infatti, di norma, concordato con il ragazzo per quello che riguarda le aree da rappresentare o gli argomenti da trattare. Nel caso dei minorenni i genitori vengono comunque sempre coinvolti nelle proposte che il docente formula. Questo metodo di lavoro lascia però aperti alcuni problemi quali: le fantasie dello studente, che può immaginare trame tessute dagli adulti alle sue spalle, le ansie e le paure dei genitori, che vorrebbero conoscere rapidamente e con chiarezza ciò turba i loro figli, le esigenze dei docenti del Consiglio di classe che devono applicare metodi e strumenti didattici per sostenere l'apprendimento. In questi casi il docente-interfaccia è in difficoltà, stretto com'è tra la necessità di riattivare canali comunicativi offuscati e il far capire a tutti i soggetti coinvolti le potenzialità di una azione concertata, senza tradire la fiducia del giovane che a lui si è affidato. Abbiamo forte però la convinzione che sia necessario provarci perchè per il ragazzo in difficoltà è importante vivere questi passaggi con la consapevolezza che gli adulti affettivamente importanti lo stanno sostenendo nella ricerca di soluzioni

- *Doppio ruolo*

Uno dei nodi più problematici che abbiamo incontrato è il doppio ruolo di “docente-ascoltatore” e “docente dello studente” per il timore della possibile sovrapposizione tra le due funzioni: dell'ascolto del disagio da una parte e della valutazione dei processi di apprendimento dall'altro. Pur convinti che capire i problemi dei ragazzi non vuol dire venire meno al proprio ruolo di valutatore e nemmeno perdere autorevolezza, abbiamo comunque ritenuto che il doppio ruolo possa essere un punto piuttosto critico. La riflessione in équipe ci ha portato quindi ad una scelta di metodo: si è stabilito che, quando un docente del Centro Ascolto è chiamato ad intervenire in una situazione di disagio per un proprio allievo, di norma dopo uno o due colloqui individuali, richiede la collaborazione di un altro collega del servizio, non insegnante nella classe, per affidargli il giovane. Questo avviene attraverso un momento di incontro comune tra il ragazzo e i due insegnanti, in modo da chiarire allo studente che non si tratta di una delega ad altri ma di un ampliamento delle risorse adulte che si possono occupare della sua condizione.

- *Docenti del Centro Ascolto e orario di lavoro*

Il crescere della richiesta di ascolto e la problematicità delle situazioni affrontate rendono difficoltoso per gli insegnanti operatori il reperimento di spazi orari per gestire adeguatamente i colloqui individuali, lo studio del problema, le relazioni con genitori, con i docenti del Consiglio di classe, con gli operatori territoriali, con gli altri operatori dell'équipe di Centro Ascolto, con il Dirigente scolastico. Si pone quindi la necessità di riconoscere da un lato la professionalità offerta oltre l'orario di cattedra da questi insegnanti e dall'altro di ripensare, all'interno dei vincoli esistenti, alla organizzazione e alla utilizzazione del loro tempo.

Prospettive

L'esperienza fin qui condotta dal Centro Ascolto, è un'ulteriore prova di come "la scuola non possa raggiungere i suoi fini educativi senza farsi carico, nell'ambito delle sue competenze, della rimozione di ostacoli che compromettono il benessere e la partecipazione dei giovani. Ciò conferma la necessità di lavorare non solo sui contenuti disciplinari ma anche su tutti gli altri elementi da cui dipende il successo scolastico primo fra tutti lo "stare bene a scuola".

Proprio per questa scelta culturale, in futuro, ci proponiamo, con opportuna gradualità di:

- rafforzare la fiducia nel servizio
- supportare i colleghi nella costante ridefinizione del loro profilo professionale in relazione a attenzione all' "ascolto", disponibilità alla ricerca, gestione delle dinamiche relazionali
- collaborare in modo più efficace e propositivo con i Genitori
- rendere più efficiente l'interazione con i servizi territoriali
- stimolare nuovi ingressi di docenti nell'équipe del Centro Ascolto
- potenziare la nostra formazione

Bibliografia

- G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti*, Cortina
- E. Riva, *Figli a scuola*, Franco Angeli
- A. Maggiolini, *Mal di scuola*, Franco Angeli
- A. Maggiolini, *Counseling a scuola*, Franco Angeli
- E. Rosci (a cura di), *16 anni più o meno*, Franco Angeli
- F. Berto, P. Sculari, *Divieto di transito*, La Meridiana
- T. Gordon, *Genitori efficaci*, La Meridiana
- G. Pietropolli Charmet, E. Riva, *Adolescenti in crisi Genitori in difficoltà*, Franco Angeli
- Eric Berne, *A che gioco giochiamo*, Bompiani
- D. Kindlon, M. Thompson, *Intelligenza emotiva per un bambino che diventerà uomo*, Rizzoli
- L. Corradini P. Cattaneo, *Educazione alla salute*, Ed. La Scuola
- N. Arcangeli (a cura di) *Non più bambini... non ancora giovani*, IRE ER – MIUR
- AA.VV. *Cittadinanza Studentesca e autonomia scolastica* Annali della Pubblica Istruzione
- F. Milana e G. Santagostino (a cura di), *Il progetto SOS (1998-2002) cittadinanza studentesca nella scuola dell'autonomia*, MIUR Pacini Editore

Sviluppo urbano sostenibile nella politica regionale europea¹

Lucia Cucciarelli

In linea con gli obiettivi stabiliti dal Consiglio Europeo nel marzo 2005, la Commissione Europea propone di rafforzare la Politica di coesione per la crescita dell'occupazione nel periodo 2007-2013.

Le linee strategiche rivolgono particolare attenzione ai bisogni specifici di certe zone (come le urbane e le rurali), incoraggiando un approccio integrato che sostenga non solo crescita e occupazione, ma anche obiettivi sociali e ambientali. Tali linee definiscono le aree che rappresentano una priorità per i programmi operativi 2007–2013 e sottolineano aspetti specifici della **dimensione urbana** che possono essere importanti in questo contesto.

L'importanza delle città

Nelle città si concentra la maggior parte dell'occupazione, dell'impres e degli istituti di formazione e la loro azione è decisiva nello sviluppo della coesione sociale. Tuttavia è bene tenere presente che la crescita economica è sostenibile solo se accompagnata da misure tese a ridurre la povertà, l'esclusione sociale e i problemi ambientali, priorità delle strategie di Lisbona.

Le città europee, pur così differenziate (nella struttura come nella localizzazione, nelle caratteristiche come nelle prospettive) attraggono investimenti e occupazione. Le proposte della Commissione per la Politica di Coesione contengono molti elementi a sostegno di queste iniziative, sebbene quanto proposto a livello comunitario debba sempre essere visto nel quadro istituzionale di ciascun paese membro e in conformità con le regole sugli aiuti statali.

Le sfide sono innumerevoli: alcune città devono affrontare problemi di crescita demografica, aumento dei prezzi del mercato immobiliare, congestioni di traffico, mancanza di spazi, altre lamentano perdita di popolazione, degrado, scarsa occupazione e bassa qualità di vita... Tuttavia si indicano i seguenti **quattro elementi** come fattore di attrattività delle aree urbane dei nostri giorni:

- Accessibilità e Mobilità
- Accesso ai servizi
- Ambiente fisico e naturale
- Cultura

Per le aree urbane in grave **pericolo di degrado** o di crescita incontrollata, l'Unione europea ha individuato alcuni punti di attenzione (inclusione sociale, *governance* più flessibile, auto-imprenditorialità, energia intelligente, politiche di rigenerazione urbana, scambio di esperienze) che proficuamente potrebbero/dovrebbero essere assunti dalla politica locale attraverso nuovi strumenti di dialogo fra pubblico e privato.

Le sinergie fra aspetti economici e istituzionali si traducono nella capacità delle imprese di creare nuove reti e delocalizzare o allungare le filiere della produzione senza perdere il contatto con il territorio.

¹ Il testo è contenuto nel volume L. Cucciarelli (a cura di), *Città in movimento Strategies for enterprise and inclusive governance*, IRRE ER, 2006 scaricabile gratuitamente dal sito www.irreer.org siti satelliti web europa

Un esempio di parco tecnologico

Strategico diviene l'investimento in aree degradate o a rischio di abbandono, come è avvenuto nella zona del vecchio aeroporto di Adlershof a Berlino che nel giro di pochi anni è divenuto per una felice concomitanza di finanziamenti federali e comunitari, uno dei parchi tecnologici più riusciti d'Europa. L'Università Humboldt ha potuto spostare in loco 64 istituti e in particolare tutti i dipartimenti che si occupano di scienza, fotonica e ottica, astronomia, economia e tecnologie legate alla comunicazione. Ma i 1.200 acri quadrati ospitano anche 1.200 imprese orientate alla tecnologia, che danno occupazione a 12.000 impiegati.

Il parco è collegato con sistemi ad elevata tecnologia e basso consumo e rappresenta, secondo i manager impegnati in un numero altissimo di progetti europei, un modello sostenibile, nonché un incubatore di buone pratiche imprenditoriali e di modelli di innovazione per le migliaia di studenti che arrivano dai paesi dell'ex Unione Sovietica e da tutti i paesi storicamente collegati con Berlino.

Promossi in benessere

Alberto Bertocchi - Valentina Vivoli

La promozione del benessere a scuola costituisce una modalità d'intervento che sempre più si sta diffondendo come strategia di contrasto del disagio e della dispersione scolastica. In quest'ottica, di fronte alla percezione di un continuo aumento del disagio nella scuola, s'intende proporre una prospettiva d'intervento orientata al sistema organizzativo, alla valorizzazione delle potenzialità e della partecipazione attiva, alla creazione e al consolidamento di reti di intervento, ad una visione fortemente positiva della crescita della persona e dello sviluppo organizzativo.

Il progetto "Promossi in benessere".¹ che si sviluppa nell'arco dell'anno scolastico in corso, nasce da una progettazione svolta con e per le Istituzioni Scolastiche della regione Emilia-Romagna per finalità quanto mai pressanti e attuali quali: favorire il successo scolastico, contrastare le condizioni che favoriscono l'abbandono attraverso azioni di valorizzazione dell'autonomia scolastica e di promozione del benessere e del ben-divenire a scuola. Le azioni che vengono realizzate nel progetto sono di fatto maturate dall'incontro consolidatosi nel tempo con le esigenze e i bisogni degli attori del sistema scolastico che sempre più evidenziano che è prioritario:

- trovare risposte efficaci alle diverse forme di disagio scolastico che rendono sempre più complessa la relazione di apprendimento studente-docente;
- affrontare il disagio rintracciabile nella dispersione e nell'abbandono scolastico come difficoltà e disfunzione di un sistema che fatica a realizzare il *diritto allo studio* di tutti i giovani;
- superare le visioni parcellizzate di cui sono portatrici le singole attività (vedi scuola/aula; disagio/cic; orientamento/accoglienza) per recuperare un disegno di insieme e di processo che restituisca il senso integrato e organico degli interventi in funzione degli obiettivi e della mission dell'istituzione scolastica;
- occuparsi di azioni orientate a prevenire l'insorgenza di situazioni di disagio ma soprattutto a promuovere il benessere a scuola;
- valorizzare e sviluppare le potenzialità degli individui all'interno di azioni sociali tese all'innovazione dei sistemi complessi (istituzioni, comunità)
- creare le condizioni relazionali e di contesto che facilitano lo sviluppo e l'apprendimento di abilità personali e competenze psico-sociali.

Il progetto infatti, propone una prospettiva di intervento che si centra:

- *sulla promozione del benessere a scuola* inteso come una dimensione globale e trasversale dell'essere a scuola e del fare scuola;
- *sulla valorizzazione del capitale sociale* inteso come indicatore oltre che fattore di successo della missione dell'organizzazione scolastica;
- *sullo sviluppo dell'istituzione scolastica* in quanto, dopo la famiglia, microcosmo fondamentale della socializzazione dei bambini e degli adolescenti e artefice del loro sviluppo;

¹ È un progetto presentato e finanziato dalla Regione Emilia-Romagna attraverso il F.S.E. Progetto "promossi in benessere" Rif.P.A. 2006-0881/Rer Delibera n. 1118 del 31/7/2006 bando della Regione Emilia-Romagna -ASSE C misura C2 "Invito a presentare progetti per la valorizzazione dell'autonomia scolastica da realizzare con il contributo del Fondo Sociale Europeo per il periodo 2006/07- Ob.3"

- *sul ruolo attivo dell'istituzione scolastica* come volano per il ben-divenire sociale della comunità stessa.

In altri termini, significa assumere i risultati emersi da numerose e significative ricerche condotte a livello nazionale ed internazionale che hanno ormai da tempo dimostrato come il successo scolastico e la qualità del processo di apprendimento siano intrinsecamente legati al benessere degli studenti e del corpo docente, al ben-divenire nella relazione di apprendimento. Una relazione che non è svincolabile dai processi esistenti nell'organizzazione scolastica e dai servizi che eroga nell'ambito dell'offerta formativa.

La scuola può fare propria questa nuova visione di salute e benessere trasformandosi da contenitore (sfondo) di interventi volti alla presa in carico del disagio a contesto di promozione (progettazione) del benessere. Si tratta di un cambiamento di prospettiva non facile, che richiede in prima istanza il passaggio da una cultura di tipo riparativo, incentrata sul bisogno di cura, focalizzata sugli impedimenti che il disagio provoca nel presente, a una cultura di tipo preventivo e proattivo, che richiede l'assunzione di una visione prospettica sul futuro e l'attivazione di processi di partecipazione e di coinvolgimento degli attori scolastici in percorsi di responsabilizzazione, collaborazione e valorizzazione reciproca.

Muoversi in questa prospettiva significa, di fatto, assumere che l'autonomia, il diritto allo studio e l'ampliamento dell'offerta formativa, definiscono un sistema che ha l'obiettivo di estendere a tutti il successo formativo, personalizzando, differenziando ed integrando l'offerta. Un orientamento che richiede una costante rilevazione e analisi dei bisogni degli studenti e del territorio (anche in termini di disagio), una stretta relazione (inter-relazione) con gli altri soggetti rilevanti del territorio (pubblici e privati, del mondo del lavoro, ma anche di quello culturale e sociale), al fine di delineare strategie e programmi integrati che garantiscano il pieno sviluppo personale e sociale dei giovani. Questi aspetti delineano un quadro estremamente coerente nei suoi presupposti con una cultura della promozione del benessere, riconoscendo il carattere multidimensionale della promozione del successo formativo, l'esigenza di dare centralità alla persona e ai suoi bisogni, di valorizzarne le risorse personali, quali l'autonomia e la capacità di azione, ma anche, in un'ottica sistemica, di dare rilevanza ai fattori di contesto (l'organizzazione e la creazione di reti) ed all'influenza di tali fattori per il raggiungimento delle finalità indicate per il mondo scolastico.

Il livello di intervento propone, attraverso le diverse fasi progettuali, uno sguardo che dalle singole attività che le scuole erogano attraverso azioni destinate a specifiche popolazioni target (es. orientamento, accoglienza, tutoraggio per gli studenti) si apre al sistema scuola nella sua complessità.

La complessità del sistema scuola, e dell'ambiente in cui agisce, oggi richiede la condivisione di criteri e matrici di riflessione sul ben-divenire dell'organizzazione nella sua totalità. Si pone infatti la necessità di recuperare e rileggere alcuni processi organizzativi, apparentemente distanti dalla dimensione puramente didattica, come parte integrante e componente essenziale della qualità dell'erogazione del servizio scolastico che si esprime all'interno dei processi di insegnamento/apprendimento.

L'approccio che ne consegue presuppone che gli attori della comunità scolastica: studenti, insegnanti, dirigenti, genitori, personale amministrativo più che come singoli ruoli, possano essere rilette all'interno di un contesto di significati del *fare scuola* che consente di riconnettere esperienze isolate a strutture in un quadro di competenze indirizzate da "intelligenze multiple", intelligenze emotive e intelligenze sociali sottese ai modelli orientati al benessere.

Questo "sguardo" indirizza la relazione di apprendimento verso l'eccellenza e verso la consapevolezza della complessità istituzionale, gestionale, organizzativa e professionale nella quale sono immersi ruoli della scuola e del suo ambiente.

Uno sguardo che finalizza le azioni del progetto con l'ambizione di sostanziare l'essenza stessa della legge regionale n. 12/2003 e di conseguenza in linea con l'obiettivo strategico dell'Unione Europea di ridurre le condizioni che determinano la dispersione scolastica e formativa.

Il progetto Promossi in benessere intende agire all'interno di questa cornice concettuale e metodologica attraverso cinque fasi strettamente interconnesse.

1. ricerca-azione
2. formazione
3. diffusione
4. documentazione
5. valutazione

La RICERCA-AZIONE, che vede il coinvolgimento attivo delle istituzioni scolastiche del territorio regionale, parte dall'ipotesi che il senso di comunità e il senso di appartenenza al contesto scolastico rappresentino fattori chiave per la promozione del benessere a scuola.

Alla luce di questa ipotesi, formare dirigenti scolastici in grado di perseguire la mission dell'organizzazione scolastica e il benessere dei suoi attori significa dotarli di competenze manageriali di base, ma anche di competenze distintive tali da permettere la rilevazione e la promozione del senso di comunità a scuola. Attraverso la fase di ricerca, allora, s'intende individuare le competenze specifiche necessarie al dirigente per promuovere il benessere scolastico attraverso la promozione del senso di comunità degli attori della scuola e mettere a punto strumenti che possano essere fruibili dai dirigenti stessi.

La fase di FORMAZIONE che, a partire dai risultati della ricerca, vedrà la realizzazione di due edizioni di un'attività formativa dal titolo "Il ben-divenire nell'organizzazione scolastica" destinata a Dirigenti Scolastici afferenti ai territori delle Province di Parma e Ferrara. La scelta di lavorare con questo ruolo è legata alla funzione che svolge, cioè quella di portare a sintesi organizzativa le diverse istanze nella direzione della promozione del ben-stare a scuola e dell'empowerment delle risorse umane che a diverso titolo concorrono alla costruzione del "servizio scuola, per costruire le condizioni per sviluppare un circolo virtuoso tra promozione del benessere e miglioramento della qualità dell'organizzazione scolastica.

La DIFFUSIONE attraverso la quale s'intende valorizzare e comunicare i risultati e le tematiche del progetto favorendo anche la creazione e il consolidamento delle relazioni tra i vari attori del sistema scolastico.

In particolare sono previste:

- attività di tipo seminariale da realizzarsi nelle Province di Modena, Piacenza, e Rimini e un Convegno di chiusura in cui diffondere i risultati conseguiti attraverso le attività svolte.
- pubblicazione di articoli e diffusione attraverso strumenti telematici (mailing list, spazio web appositamente dedicato e siti dei partner)

Attraverso La DOCUMENTAZIONE s'intende fornire la massima informazione, utilizzando i mezzi più adatti, sviluppando e mantenendo il senso di appartenenza al progetto di tutti i soggetti coinvolti.

Per documentare il progetto s'intendono realizzare diversi prodotti destinati agli istituti scolastici, ai dirigenti che parteciperanno all'attività formativa e ai partner, oltre che ad ogni altro attore eventualmente interessato all'esperienza e alle tematiche trattate.

I principali prodotti che verranno realizzati sono:

un sito web dedicato al progetto

un CD-rom sugli esiti del progetto

un piattaforma per la costruzione di una comunità di pratiche

un instant book per informare sullo stato d'avanzamento del progetto

Queste ultime due fasi progettuali sono estremamente importanti nella direzione di mantenere e costruire una rete di confronto sulla strategie di promozione del benessere a scuola anche al di là della data di chiusura del progetto, che renda protagonisti gli attori scolastici che non sono stati coinvolti direttamente nella fase uno e due.

La fase di monitoraggio e VALUTAZIONE è trasversale all'intero progetto ed è assunta in quest'ambito progettuale come attività di indagine svolta sulle azioni del progetto al fine di sostenere una riflessione sul processo e l'esito del progetto stesso, utile a migliorarne il funzionamento. Attraverso la raccolta sistematica di informazioni e la loro interpretazione critica, pertanto, si vuole "dare valore" alle azioni e agli attori coinvolti nel processo progettuale, supportando processi di conoscenza e apprendimento. Tale attività sarà fortemente centrata sulla formazione intesa come "strumento" principale attraverso il quale s'intende agire sul sistema scolastico, ma tenderà a rilevare anche altri aspetti connessi alla realizzazione complessiva delle azioni progettuali attraverso opportuni strumenti appositamente creati per monitorare le attività di promozione del benessere.

Su quale base realizzare tutto ciò? La struttura progettuale è rappresentata altresì dai saperi e dalle esperienze di cui ogni membro della partnership è depositario e portatore. La valorizzazione e lo sviluppo di esperienze di rete che integrano contributi professionali e scientifici di soggetti interagenti nel campo della ricerca, della formazione, della promozione del benessere nel contesto scolastico, costituisce un'importante aspetto strategico e punto di forza del progetto.

Il progetto infatti coinvolge una partnership qualificata e diversificata per tipologia di competenze, composta da:

Villa Umbra, Scuola di Amministrazione Pubblica (ente gestore)

ASAER Associazione Scuole autonome della Regione Emilia - Romagna

IRRE- Emilia Romagna

Mathetica - Soluzioni per l'apprendimento organizzativo

Istituzione G.F. MINGUZZI – ANEKA, Servizi per il benessere a scuola

Provincia di Bologna -Assessorato Istruzione Formazione lavoro. Servizio scuola e formazione

Università di Bologna - Facoltà di Psicologia

Approfondimenti e aggiornamenti sullo stato di avanzamento del progetto sono disponibili sul sito www.aneka.provincia.bologna.it

ErreessE Gulliver (*)

Laura Longhi

Sul tavolo trovo una rivista dalla copertina rosa, sfoglio in modo rapido... ecco l'immagine di un dipinto di Van Gogh, di Mirò, di Chagall, incuriosita decido di guardare attentamente.

Alla fine scopro che la rivista, che ha una gradevole grafica a colori, si rivolge agli insegnanti e ai genitori di bambini diversamente abili perché insieme sviluppino le potenzialità degli alunni/figli: le attività proposte ai docenti vengono presentate anche agli adulti di riferimento perché l'esperienza condotta a scuola possa essere trasferita nell'ambiente domestico.

Le proposte, che riguardano l'area linguistico-comunicativa e psicomotoria, l'area dell'espressio-

ne, del gioco e della comunicazione visiva e sonora, l'area logico-matematica e scientifica, l'area ambientale, antropologica e sociale, articolano dei percorsi che l'insegnante e il genitore possono arricchire nel modo più opportuno.

Altra novità: la rivista, oltre a proporsi a docenti e genitori, offre l'opportunità di scaricare dal portale della casa editrice materiale riguardante quanto pubblicato.

Non mancano, inoltre, articoli per l'aggiornamento professionale: dalla conoscenza delle problematiche legate ai diversi handicap, alle esperienze e ai progetti per l'integrazione, all'associazionismo delle famiglie, ai luoghi di cura.

(*) Rivista mensile di aggiornamento e didattica per il recupero e l'integrazione (edizioni Gulliver, Vasto)

Hanno collaborato alla realizzazione di questo fascicolo

<i>Alberto Bertocchi</i>	coordinatore del Progetto “Promossi in benessere”
<i>Anna Maria Bonora</i>	Dirigente Scolastico, Direzione V° Circolo didattico di Bologna
<i>Andrea Ceciliani</i>	ricercatore, Facoltà di Scienze Motorie, Università di Bologna
<i>Martin Dodman</i>	docente, Facoltà di Scienze dell’Educazione, Libera Università di Bolzano
<i>Maria Famiglietti</i>	docente, Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza
<i>Carlo Fiorentini</i>	CIDI (Centro Iniziativa Democratica Insegnanti), sezione Toscana
<i>Fabrizio Foschi</i>	componente CDA dell’IRRE ER
<i>Franco Frabboni</i>	Presidente dell’IRRE ER
<i>Rossella Garuti</i>	ricercatrice IRRE Emilia Romagna
<i>Luciano Lelli</i>	componente CDA dell’IRRE ER
<i>Laura Longhi</i>	ricercatrice IRRE Emilia Romagna
<i>Davide Morselli</i>	Psicologia sociale, dello sviluppo e delle organizzazioni Dipartimento Scienze dell’Educazione, Università di Bologna
<i>Aurelia Orlandoni</i>	ricercatrice IRRE Emilia Romagna
<i>Stefano Passini</i>	Psicologia sociale, dello sviluppo e delle organizzazioni Dipartimento Scienze dell’Educazione, Università di Bologna
<i>Andrea Porcarelli</i>	Direttore scientifico del Portale di Bioetica
<i>Gian Carlo Sacchi</i>	redattore di Innovazione Educativa
<i>Valentina Vivoli</i>	Istituto Minguzzi, Servizi per il benessere a scuola

*Finito di stampare
nel mese di gennaio 2007
per conto della Tecnodid Editrice srl
Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli
dalla Editor Tipografia
Melito di Napoli (NA)*