

COMITATO SCIENTIFICO

Sezione di Milano

Il Comitato Scientifico di Diesse, sezione di Milano, non è composto – come si è soliti fare - da professori universitari o intellettuali (anche se alcuni di essi collaborano stabilmente ai lavori), ma da insegnanti che sono all'opera nelle scuole e che si incontrano per produrre una cultura della scuola che sia espressione critica di una esperienza in atto.

Proprio per questo, la riflessione sulle “*Indicazioni per il curriculum per la scuola della infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*” che viene proposta tiene conto in modo esplicito e dichiarato di alcuni riferimenti precisi riguardanti il concetto di persona, educazione, conoscenza, realtà, ecc. e che costituiscono l'orizzonte all'interno del quale si costruisce l'esperienza di insegnamento degli insegnanti che aderiscono a Diesse.

I contenuti del documento vengono proposti a tutti gli insegnanti per un confronto e per un aiuto a incrementare la riflessione sull'esperienza in atto nelle scuole. In tal senso il documento è veramente in *progress* non solo perché esprime un inizio di riflessione del comitato scientifico ma anche perché ci aspettiamo un interessante ritorno dai colleghi, in *primis* i soci di Diesse, che aiuti a sviluppare o ampliare i punti finora trattati.

L'indirizzo cui fare avere osservazioni e contributi è www.comitatoscientifico@diesse.org.

Novembre 2007

Indicazioni per il curricolo per la scuola della infanzia e per il primo ciclo d'istruzione

DOCUMENTO DI LAVORO IN PROGRESS

INDICE

CONSIDERAZIONI INTRODUTTIVE

Sul percorso attuativo

pag. 3

Sul contenuto

pag. 8

Punti condivisibili e punti critici

pag. 10

SPUNTI PER APPROFONDIRE

Persona

pag. 13

Un compito, un metodo

pag. 15

SCUOLA DELL'INFANZIA NELLE INDICAZIONI

I punti condivisibili

pag. 18

Le questioni aperte

pag. 19

Ciò che si sarebbe desiderato trovare ed invece manca

pag. 22

Conclusione

pag. 24

PRIMO CICLO NELLE INDICAZIONI

Dinamica apprendimento/insegnamento

pag. 25

Apprendimento/insegnamento e indicazioni per il curricolo

pag. 27

Continuità/discontinuità nei passaggi

pag. 30

Discipline/aggregazioni

pag. 32

Traguardi per lo sviluppo delle competenze

pag. 34

Valutazione

pag. 39

CONSIDERAZIONI INTRODUTTIVE

Sul percorso attuativo

Il 3 settembre, a scuola iniziata, i docenti hanno ricevuto un libretto di 113 pagine con le *“Indicazioni per il curricolo per la scuola della infanzia e per il primo ciclo d’istruzione”*.

Nei prossimi mesi scatterà la fase informativa dei docenti e dei dirigenti con la raccomandazione di *“promuovere la diffusione della conoscenza delle Indicazioni anche tra i genitori”* così come previsto dalla **Direttiva del Ministro n. 68 del 3/8/2007**. In questa fase si muoverà l’Amministrazione, a tutti i suoi livelli, per far conoscere i contenuti e gli scopi del documento a dirigenti, insegnanti e genitori, assistere le scuole nella prima e graduale messa in pratica delle *Indicazioni*, far emergere le domande di formazione, cogliere le aree di innovazione, individuare le scuole disponibili alla sperimentazione, effettuare una puntuale azione di monitoraggio.

Tra le azioni previste a livello nazionale si immagina di realizzare un corso residenziale nazionale di tre giorni, un seminario nazionale con associazioni professionali, due numeri speciali degli annuali della Pubblica Istruzione. Si prevede inoltre di realizzare un’area dedicata del sito www.istruzione.it e uno spazio web per il confronto, discussione, messa in comune di esperienze. Da parte sua l’Agenzia a sostegno dell’autonomia dovrebbe predisporre un piano di ricerca e l’INVALSI invece dovrebbe preparare un piano di intervento per il monitoraggio e valutazione. Infine si prevede di svolgere una **consultazione nazionale delle scuole nella primavera del 2008** per la raccolta sistematica e ragionata delle esperienze con commenti, riflessioni e proposte scaturite dalle insegnanti.

A livello regionale invece si stanno realizzando una o più conferenze di servizi per i Dirigenti Scolastici e uno o più corsi, anche residenziali, per accompagnare l’avvio della sperimentazione; anche i colleghi docenti dovrebbero dedicare parte del lavoro a questa opera di informazione/formazione costituendo commissioni di lavoro (dirigenti scolastici, docenti, dirigenti amministrativi, genitori...) per impostare, seguire lo sviluppo del processo di informazione e prima attivazione delle indicazioni e promuovendo una discussione impostata e coordinata organicamente a livello dipartimentale e interdipartimentale per una riflessione comune sulle finalità del servizio formativo e sul miglioramento della sua qualità anche attraverso l’attivazione di reti di scuole a norma dell’art. 7 DPR 275/99.

Infine, a livello provinciale sono costituiti i **nuclei provinciali di supporto** che sono unità operative di sostegno progettuale e organizzativo del processo innovativo. Sono i punti di riferimento, di contatto e di incontro per le scuole per i diversi soggetti coinvolti, enti locali, agenzie sociali e culturali territoriali.

Alla fine di questo periodo (settembre – dicembre 2007) sarà redatto un **rapporto di sintesi** a cura della direzione generale per gli ordinamenti scolastici.

La Direttiva stanziava anche delle risorse nella misura di €. 36.000.000,00 che dovrebbero andare anche direttamente alle scuole, paritarie escluse.

Sugli aspetti giuridici della Direttiva e del Decreto Ministeriale con i quali sono state emanate le Indicazioni per il curricolo di possono fare questi rilievi:

- il Decreto Ministeriale è un atto amministrativo emesso da un Ministro in materia di sua competenza; non ha forza di legge e neppure di regolamento;
- questi atti quindi non possono abrogare norme prescrittive del decreto legislativo 59/2004 che conteneva, in allegato, le *Indicazioni per i piani personalizzati* e la cui forza giuridica si sostiene sulla legge delega al Governo, la 53 del 2003 (così detta riforma Moratti). Le *Indicazioni* del 2004 quindi non sono state abrogate e devono considerarsi ancora in vigore e possono essere assunte dalla scuola come punto di riferimento progettuale¹.

Il documento del 2007 quindi si affiancherà alle *Indicazioni nazionali per il primo ciclo* allegato al D. Lgs. 59 del 2004, in attuazione della legge di riforma n. 53 tuttora vigente.

Che valore ha quindi questo documento? Come dice il Ministro nella lettera introduttiva al documento: *“Il testo si presenta come uno **strumento di lavoro** (che deve) ... promuovere un processo costante di innovazione, fatto di buone pratiche, di piccoli passi concreti di miglioramento ... Il rinnovamento della scuola non può essere solo l'esecuzione o l'applicazione di direttive e decreti, calati dall'alto e imposti dalla norma. Lo escludono la natura stessa dei processi di insegnamento/apprendimento che si realizzano nel vivo di dinamiche relazionali assai complesse, in cui agli operatori scolastici viene riconosciuta un'**ampia autonomia professionale**.*

*Il testo che oggi presentiamo costituisce appunto un momento qualificante di questo processo. Le scuole sono infatti chiamate a "**mettere alla prova**" le Indicazioni nella progettualità e nella quotidianità delle attività di aula.*

*Si dà avvio insomma a un "**cantiere di lavoro**" biennale durante il quale riflettere, testare, integrare, valutare e validare le Indicazioni in un'ottica in cui la loro prima attuazione si espliciti in un contesto di dialogo reciproco e di affinamento consapevole. Le scuole, anche in rete, potranno interagire con la Commissione attraverso un forum dedicato e saranno assistite da un piano di accompagnamento e di supporto di cui definiremo al più presto le linee e gli strumenti operativi. Le scuole faranno sentire la loro voce, che scaturisce dalla diretta esperienza sul campo ... La scelta di un metodo dialogico allargato a tutti i soggetti che a vario titolo sono coinvolti nei processi di formazione, è la strada giusta per **riconoscere e valorizzare le risorse umane e professionali presenti nelle nostre scuole**”².*

Se questa è la cornice filosofica e giuridica generale che evidenzia le intenzioni del legislatore, vale la pena di chiarire che lo strumento giuridico-amministrativo che permette di svolgere il compito assegnato alle scuole è il D.P.R. 275/1999 che individua chiaramente i contorni e i contenuti dell'autonomia didattica e organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo riconosciuta alle scuole italiane.

¹ Si potrebbe affermare inoltre, sul piano puramente formale, che l'allegato ad un Decreto Legislativo prevale, in quanto a cogenza giuridica, rispetto ad un allegato di un Decreto Ministeriale.

² *Introduzione* del Ministro Giuseppe Fioroni alle *Indicazioni per il curricolo*, settembre 2007, pag. 4-5

Articoli del capitolo II del D.P.R. 275/1999 riguardanti l'autonomia

Art. 4. Autonomia didattica

1. Le istituzioni scolastiche, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa delle famiglie e delle finalità generali del sistema, a norma dell'articolo 8 concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo.

2. Nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni. A tal fine le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune e tra l'altro:

- a) l'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività;*
- b) la definizione di unità di insegnamento non coincidenti con l'unità oraria della lezione e l'utilizzazione, nell'ambito del curriculum obbligatorio di cui all'articolo 8, degli spazi orari residui;*
- c) l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo, anche in relazione agli alunni in situazione di handicap secondo quanto previsto dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104;*
- d) l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso;*
- e) l'aggregazione delle discipline in aree e ambiti disciplinari.*

3. Nell'ambito dell'autonomia didattica possono essere programmati, anche sulla base degli interessi manifestati dagli alunni, percorsi formativi che coinvolgono più discipline e attività nonché insegnamenti in lingua straniera in attuazione di intese e accordi internazionali.

.....

Art. 5 Autonomia organizzativa

1. Le istituzioni scolastiche adottano, anche per quanto riguarda l'impiego dei docenti, ogni modalità organizzativa che sia espressione di libertà progettuale e sia coerente con gli obiettivi generali e specifici di ciascun tipo e indirizzo di studio, curando la promozione e il sostegno dei processi innovativi e il miglioramento dell'offerta formativa.

.....

3. L'orario complessivo del curriculum e quello destinato alle singole discipline e attività sono organizzati in modo flessibile, anche sulla base di una programmazione plurisettimanale, fermi restando l'articolazione delle lezioni in non meno di cinque giorni settimanali e il rispetto del monte ore annuale, pluriennale o di ciclo previsto per le singole discipline e attività obbligatorie.

4. In ciascuna istituzione scolastica le modalità di impiego dei docenti possono essere diversificate nelle varie classi e sezioni in funzione delle eventuali differenziazioni nelle scelte metodologiche ed organizzative adottate nel piano dell'offerta formativa.

Art. 6 Autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo

1. Le istituzioni scolastiche, singolarmente o tra loro associate, esercitano l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali e curando tra l'altro:

- a) la progettazione formativa e la ricerca valutativa;*
- b) la formazione e l'aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico;*
- c) l'innovazione metodologica e disciplinare;*
- d) la ricerca didattica sulle diverse valenze delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e sulla loro integrazione nei processi formativi;*
- e) la documentazione educativa e la sua diffusione all'interno della scuola;*
- f) gli scambi di informazioni, esperienze e materiali didattici;*
- g) l'integrazione fra le diverse articolazioni del sistema scolastico e, d'intesa con i soggetti istituzionali competenti, fra i diversi sistemi formativi, ivi compresa la formazione professionale.*

2. Se il progetto di ricerca e innovazione richiede modifiche strutturali che vanno oltre la flessibilità curricolare prevista dall'articolo 8, le istituzioni scolastiche propongono iniziative finalizzate alle innovazioni con le modalità di cui all'art. 11.

3. Ai fini di cui al presente articolo le istituzioni scolastiche sviluppano e potenziano lo scambio di documentazione e di informazioni attivando collegamenti reciproci, nonché con il Centro europeo dell'educazione, la Biblioteca di documentazione pedagogica e gli Istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi; tali collegamenti possono estendersi a Università e ad altri soggetti pubblici e privati che svolgono attività di ricerca.

Art. 7 Reti di scuole

1. Le istituzioni scolastiche possono promuovere accordi di rete o aderire ad essi per il raggiungimento delle proprie finalità istituzionali.

Sul contenuto

In linea generale sia la *Lettera introduttiva del Ministro* sia la premessa alle *Indicazioni* dal titolo “*Cultura, scuola, persona*” disegnano la cornice culturale che fa da quadro alle successive indicazioni operative: curriculum, campi di esperienza e traguardi di sviluppo delle competenze. La cornice culturale pesca in due antropologie contrapposte, quella di stampo personalista che sottolinea la centralità della persona e quella della cittadinanza planetaria che si rifà ad Edgar Morin (cfr. pp 13/14). Ciò comporta affermazioni spesso contraddittorie: valga per tutte la contrapposizione fra una concezione della scuola come luogo di trasmissione di saperi che nascono dalla tradizione e quindi – potremmo dire – luogo del paragone con una proposta autorevole e nello stesso tempo l’affermazione che nel progettare l’attività scolastica bisogna seguire i desideri dei ragazzi.

Al di là delle parole della *Lettera* che indicano la scuola come luogo di incontro fra persone e quindi lasciano spazio perché anche i genitori, e la dove è possibile i ragazzi, possano esprimere una loro soggettività, nel documento viene invece sottolineata in modo quasi univoco la centralità della scuola con il suo apparato amministrativo, fino ad affermare che la scuola avrebbe il compito di “*ricomporre i grandi oggetti della conoscenza – l’universo, il pianeta, la natura, la vita, l’umanità, la società, il corpo, la mente, la storia – in una prospettiva complessa, volta a superare la frammentazione delle discipline e a integrarle in nuovi quadri d’insieme*”... ovvero agli organismi della scuola viene affidato il compito di creare un nuovo umanesimo, come ben indica il titolo del quarto punto della *Premessa*.

Anche la riproposizione del curriculum sembra rispondere alla logica di una scuola che programma senza alcuna attenzione alla necessaria personalizzazione dei percorsi formativi. Infatti è scomparso il PECUP, anche se l’affermata necessità di un’attenzione alla singolarità della persona della studente, alle differenze di ambiente familiare, culturale, sociale da cui proviene può essere usata dai docenti per cercare di formulare comunque percorsi differenziati.

Le discipline ritornano prepotentemente in prima linea, senza alcuna gerarchia di valore fra di loro, mentre le competenze hanno contorni vaghi.

In contraddizione concettuale con gli allegati al Decreto sull’elevamento dell’obbligo di istruzione a 16 anni - nel quale viene ripresa la definizione europea della competenza come una caratteristica della persona che la abilita ad agire adeguatamente in situazioni complesse, fusione di saper fare e saper essere, – qui si afferma invece che: “*una scuola che intende educare istruendo non può ridurre tutto il percorso della conoscenza alla semplice acquisizione delle competenze*”, interpretandole quindi come abilità operative (cfr. pag. 15).

Entrando nel merito del testo possiamo cercare di individuare un approccio di tipo operativo che sia in grado di indicare un lavoro possibile a partire da un giudizio chiaro, ben sapendo alla fine che nessuna chiarezza di giudizio può superare o imporsi alla libertà dell’insegnante di mettersi personalmente in gioco.

L’**ambivalenza** che caratterizza il linguaggio e i contenuti del documento aprono ad una sorta di “anarchia delle interpretazioni” di fronte alla quale la cosa più sbagliata sarebbe mettersi a commentare o, peggio, a fare l’esegesi del testo (sia in positivo, sia in negativo).

Più semplicemente e pragmaticamente il testo va affrontato per quello che è e che dichiara di essere: **un testo da “sperimentare e validare”** nel confronto con l’esperienza scolastica reale e quotidiana e nel contesto istituzionale dell’autonomia scolastica sancita dal DPR 275/99.

Può essere utile perciò individuare delle **chiavi di lettura** del documento che aiutino a costruire il lavoro di ricerca e sperimentazione delle scuole.

A questo scopo possono aiutare:

a) la cultura pedagogica e didattica dell’insegnante e della scuola, che matura dentro una compagnia all’opera, come riflessione critica e sistematica sull’esperienza.³In termini sintetici e embrionali si possono identificare tre elementi caratterizzanti la cultura di cui sopra nell’esperienza degli insegnanti di Diesse:

- la *unicità e irripetibilità della persona* che si identifica con quel fascio di esigenze ultime che formano il *cuore* dell’uomo, di ogni uomo. Questa irriducibilità deve essere riconosciuta e non interpretata anche a livello scolastico e formativo. È questo elemento che detta il metodo di affronto della questione educativa e formativa nella scuola;
- *l’apprendimento e l’insegnamento* come i due movimenti intrecciati dell’educando e dell’educatore che condividono la stessa esperienza, l’avventura della conoscenza, anche se con flessioni e in modi diversi. L’insegnante, attraverso la costruzione della proposta formativa, in continuo dialogo con l’educando e il suo mondo categoriale e le esigenze poste dalla realtà, diventa testimone di una ipotesi positiva sul reale, vissuta, approfondita, verificata e quindi offerta e comunicata come criterio introduttivo alla realtà stessa. L’educando, attraverso l’impegno con quell’ipotesi, è spinto e sostenuto nel compito di verificarne l’adeguatezza e la ragionevolezza in modo critico, formandosi così nell’uso della ragione;
- la necessità della *valutazione* come giudizio su ciò che accade per riconoscere il suo valore e il suo significato. La valutazione si avvale della documentazione, momento fondamentale e serio del lavoro dell’insegnante, ma non si esaurisce in essa;

b) l’ Introduzione del Ministro della quale si possono sottolineare i seguenti punti:

- il richiamo alla *dimensione di senso dell’avventura della conoscenza* come compito della scuola che deve “educare istruendo” (pag. 5);
- il richiamo alla *persona come “essere unico e irripetibile”* il cui rispetto assoluto è il valore fondante ogni rapporto umano e quindi anche il rapporto educativo (pag.5 - 6);
- il richiamo, con altre parole, alla *personalizzazione* come orizzonte dell’azione formativa (pag. 7). Qui si deve rilevare che la personalizzazione rischia di rimanere un richiamo astratto perché mancano le condizioni (ordinamenti, flessibilità, coinvolgimento dell’educando e della famiglia nella definizione della percorso formativo, la valorizzazione della libertà di educazione, di insegnamento e di apprendimento) alle quali la personalizzazione può essere attuata;

³ In questa direzione il lavoro sull’esperienza di insegnamento secondo la proposta presentata nel libro di Mons. Luigi Giussani, *Il Rischio educativo* è e sarà quanto mai prezioso e fondamentale.

- il carattere non secondario e arbitrario della *condivisione, da parte della scuola, del progetto educativo con la famiglia* (pag. 7). Anche qui non si può rilevare che la contraddizione tra le affermazioni di principio della lettera e il testo è palese;
- la parte più deprimente e debole è l'ultima (pag. 8 e 9) dove le *Indicazioni* sono presentate come lo strumento di una ripresa di passione educativa e formativa da parte dell'insegnante (sic! Illuso o astratto?). Manca un riferimento esplicito alla libertà di insegnamento che deve riguardare anche la scelta degli strumenti formativi e dei soggetti eroganti formazione. Non può essere solo lo Stato il soggetto che accompagna e sostiene la formazione nel "Cantiere di lavoro biennale", pena la riproposizione dell'armamentario statalista dell'ortopedia pedagogica.

Punti condivisibili e punti critici

Concetti da riprendere - che trovano comunque un fondamento nei contenuti del documento e della *Lettera* del Ministro - sono i seguenti⁴:

- **personalizzazione**, ovvero il movimento della persona verso la realtà che sgorga quando la persona incontra la realtà attraverso un maestro⁵. Questa idea, anche se con altre parole, è ripresa dal Ministro nella *Lettera* (pag.7);
- **doppio movimento della didattica**: la dinamica dell'incontro tra la libertà di insegnamento e la libertà di apprendimento (restituire la centralità alla parola libertà) che trovava nello strumento "unità di apprendimento" un sostegno operativo a livello di progettazione. In questa prospettiva il contrasto con l'idea e la pratica del curriculum è abbastanza forte;
- la necessità della **condivisione del progetto educativo e formativo con i genitori** (libertà di educazione e di scelta che completa la triangolazione della libertà) ripresa dal Ministro nella *Lettera*;
- la **didattica** come strumento che aiuta ad incontrare la realtà in modo ragionevole, personale, unitario, significativo e ricco ed il **gioco**, ovvero quell'esperienza così peculiare per i bambini dai 3 ai 6 anni che (priorità del ludico sul ludiforme);
- l'idea di un **core curriculum** di competenze essenziali a tutti i livelli, sui quali impegnare la scuola e valutarne l'efficacia, che non si intravede ancora chiaramente all'orizzonte
- l'idea di **valutazione di sistema e degli apprendimenti** che è essenziale se si vuole disegnare un cammino di approssimazione agli obiettivi posti. Bisogna recuperare l'idea contenuta nelle *Indicazioni* Moratti di prestazioni essenziali assegnate alla scuola e non all'alunno.

Punti critici su cui attuare un'attenta riflessione sono:

- Il primo elemento di criticità è nel **linguaggio** utilizzato che nell'intento di dire tante cose, troppe alla fine, in assenza di un contesto di riferimento unitario che permetta di dare senso

⁴ A questo proposito bisogna fare un inciso: il tentativo messo in atto - almeno nei primi testi pubblicati a commento delle *Indicazioni* - di separare, "oscurandola", la *Lettera* del Ministro dal Documento è sintomatico di una mancanza di obiettività e di una grettezza piuttosto sconcertante.

⁵ Dice con efficacia raffinata don Julian Carron a questo proposito: "Più ci sei e rispondi alla realtà che ti chiama, più senti l'urgenza di un luogo che costantemente ti introduca a questa realtà. Come avviene per il bambino. Di che cosa ha bisogno per crescere? Della vita, che gli desta tutti i problemi, e della mamma accanto, che lo introduce alla vita. È semplice." (*Amici, cioè testimoni*, AIR La Thuille 2007, Tracce, Quaderni, Agosto 2007, pag. 28)

alle parole, rischia di aprire le porte alle “opinioni”, tutte uguali e in nessun caso verificabili⁶ nella loro verità e nella loro ragionevolezza. Meglio sarebbe stato limitarsi a indicare, da parte dello Stato, poche condizioni di sistema (gli *obiettivi di apprendimento* del DPR 275/99 e le condizioni di apprendimento, compresa la necessità di una seria valutazione del contesto e degli insegnanti) e puntare realmente sull'autonomia scolastica e sulla professionalità docente per raggiungere, secondo percorsi diversificati e realmente liberi, i risultati attesi. Certo lo Stato avrebbe dovuto mettere in campo azioni di valorizzazione dell'esperienza in atto (nella logica della sussidiarietà, ma non sostitutivi della libertà dei soggetti) e di sostegno, passivo (dare strumenti e mezzi) e attivo (consulenza e guida), là dove la realtà da sola non avrebbe saputo o potuto mettersi in moto in modo costruttivo. Ma ciò avrebbe voluto dire seguire un'altra logica;

- la debolezza della **dimensione educativa** che contrasta con la *Lettera* del Ministro e con il motto “educare istruendo”. Nel testo infatti non è solo sparito il termine classico “rapporto educativo” (non compare mai), ma sono annebbiati i riferimenti all'insegnante (anche qui contraddicendo il Ministro che parla, a pag. 2, degli insegnanti addirittura come “*maestri di vita e testimoni*”) che ha una connotazione più da mediatore culturale o facilitatore di conoscenze e alla dinamica apprendimento-insegnamento che assume prevalentemente una dimensione cognitivo-abilitativa. Mancando questa dimensione è difficile intravedere la funzione regolativa o ordinativa degli obiettivi formativi rispetto alle conoscenze, abilità e competenze
- l'idea di **curricolo**, un ossimoro, che senza un inquadramento storico ed epistemologico rischia di essere letto e applicato con tutto il peso della consuetudine operativa con la quale è stata utilizzata nella scuola negli ultimi 40 anni. Il curricolo, per sua natura, rappresenta uno strumento in cui:
 - prevale l'azione progettuale dell'insegnante;
 - si tende ad appiattire il percorso in un continuum senza fine (il curricolo verticale 3 – 16 anni). Invece i bambini e i ragazzi hanno bisogno e chiedono, come possono, che i passaggi siano ‘marcati’ come momenti di presa di coscienza del valore di ciò che è accaduto;
 - la centralità è assegnata al sapere o all'apprendimento e non alla persona che apprende (tranne che nella sua dimensione psicologica).
- **il curricolo rischia di riportare**, almeno nell'immaginario collettivo dell'insegnante medio, **alla logica dei programmi**, all'immagine dell'insegnante come di un impiegato, esecutore di decisioni prese altrove che gode di una libertà vigilata e condizionata (libero di stare dentro una direzione segnata da altri) e ad una autonomia scolastica più di facciata che di sostanza (ristretta come è nei binari, metodologici⁷ e contenutistici⁸, prefigurati a livello centralistico);
- la **scuola** come **unico luogo espressivo del lavoro di crescita culturale della persona** che, nel contesto sociale e culturale attuale caratterizzato da forti tensioni e anche contraddizioni,

⁶ Soprattutto perché non legate all'esperienza, alla realtà, ma basate sui pregiudizi (ideologici).

⁷ L'indicazione del *curricolo, come metodologia didattica*, risponde alla stessa logica contestata dei PPA e delle UA delle *Indicazioni* 2004 con lo svantaggio di non portare nemmeno un po' di novità nell'agone scolastico.

⁸ Anche il dettaglio delle indicazioni contenutistiche disciplinari e, soprattutto l'aggregazione per aree, risponde alla vecchia logica statalista come ricordato alla nota 2.

darebbe l'idea che la scuola rappresenti una specie di "riserva angelica preservata nella sua originaria e incontaminata purezza" (di rousseauiana memoria) che sarebbe autorizzata e giustificata a dettare "le regole del vivere e perfino dell'essere" ai poveri ragazzi e ai loro genitori che vivrebbero invece nel disorientamento totale. Che cosa giustifichi questa posizione e concezione non è dato sapere; o forse è proprio il possesso di un sapere, dal sapore illuminista e scienziato, che dà il diritto alla scuola di concepirsi e porsi così;

- il **rapporto con la famiglia** tra subalternità affermata e dichiarata e reciprocità attesa e auspicata⁹;

⁹ In questo si potrebbe intravedere anche una sorte di "doppio legame" che è una forma di patologia della comunicazione assunta dall'Amministrazione in un momento di totale disorientamento. Il doppio legame indica una situazione in cui, tra due individui uniti da una relazione emotivamente rilevante, la comunicazione dell'uno verso l'altro presenta una incongruenza tra il livello del discorso esplicito (quel che vien detto) e un ulteriore livello metacomunicativo (come possono essere i gesti, gli atteggiamenti, il tono di voce), e la situazione sia tale per cui il ricevente il messaggio non abbia la possibilità di decidere quale dei due livelli, che si contraddicono, accettare come valido, e nemmeno di far notare a livello esplicito l'incongruenza.

SPUNTI PER APPROFONDIRE

Persona

La parte filosofica iniziale delle *Indicazioni* giustappone due ispirazioni reciprocamente contraddittorie: quella della centralità della persona (che si rifà alle pedagogie personaliste) e quella della centralità della cittadinanza planetaria (che si rifà a Edgar Morin). Non perché persona e cittadino siano di per sé in contraddizione. Lo sono le antropologie che qui sono poste alla base, come appunto può essere un'antropologia di ispirazione cristiana e un'antropologia di ispirazione rousseauiana integrata dalla moderna new age, di cui Morin è il massimo profeta: la prima prevede il peccato originale, la seconda no.

In questa prospettiva alla scuola viene affidata una missione escatologica esorbitante: quella dell'elaborazione di un nuovo umanesimo. Stiamo parlando della scuola di Stato! E si comprende bene: la persona, infatti, si risolve nella cittadinanza, e la cittadinanza sta in corrispondenza biunivoca con lo Stato. La scuola che forgia non solo lo scolaro, ma l'uomo nuovo. Di qui il rilancio dell'epistemologia della complessità trasformata in guida per la didattica: "compito della scuola è ricomporre i grandi oggetti della conoscenza: l'universo, il pianeta, la natura, la vita, l'umanità, la società, il corpo...".

Più interessante e aperta alla problematicità in un dialogo culturale e pedagogico è l'*Introduzione* del Ministro Fioroni che mette in evidenza alcuni 'focus' antropologici ed educativi importanti. Peccato che queste considerazioni vengano contraddette dal testo delle *Indicazioni*. (Cfr. pag. 9 del presente documento)

Rimanendo nell'ambito scolastico, si può sostenere che è dal concetto di *Persona* che discende il concetto di **apprendimento**, da cui l'importanza per i docenti della conoscenza dei principi ispiratori e delle metodologie sottese alle teorie pedagogiche.

La persona è caratterizzata dall'**unicità** e dalla **irripetibilità**, persona che si identifica con quel fascio di esigenze ultime che formano il *cuore* dell'uomo, di ogni uomo. Questa irriducibilità deve essere riconosciuta e non interpretata anche a livello scolastico. E' questo elemento che detta il metodo di affronto della questione educativa e formativa.

Sinteticamente ma con efficacia G. Hoz sostiene che "le connotazioni peculiari del concetto di persona, dalle quali derivano gli orientamenti fondamentali dell'educazione personalizzata, sono la *singolarità*, l'*autonomia* e l'*apertura*". (2005,28)

Il massimo esito dell'autonomia si esprime nella capacità di autogoverno, nella capacità di essere legge a se stessi, nel possesso e nell'uso della libertà. Essa non è soltanto libertà da ma ha "anche il senso positivo di capacità di autodeterminare le nostre azioni, vale a dire di scegliere in ogni momento l'opera o il modo di agire che si considera il migliore tra le diverse possibilità che la situazione offre; in questo senso positivo la libertà si può considerare come principio di attività e si esprime come libertà per. (...) La libertà di iniziativa, la libertà di scelta, la libertà di accettazione costituiscono, in sintesi, gli obiettivi dell'educazione personalizzata in funzione dell'autonomia dell'uomo." (G. Hoz,2005, 35-36)

Considerare la persona dell'adulto nella sua unicità e integralità è paradigma da cui l'adulto impegnato in educazione deve partire: "Solo sperimentando la prossimità - cioè immedesimandosi nell'altro - si manifesta in tutta la sua pienezza il senso della persona, in quanto essere singolare, incarnato, limitato e illimitato, sproporzionato tra finitudine e infinitudine." (G. Chiosso, 2004,120)

La persona non raggiunge da sola l'autonomia e l'apertura: ha bisogno di qualcuno che la accompagni e che sappia leggere i suoi bisogni in funzione di una crescita integrale e armonica della persona-alunno. Nelle *Indicazioni* c'è una scivolata notevole a questo riguardo; si sostiene che

bisogna muoversi (la scuola, il docente) aderendo ai desideri dei ragazzi. Aderire ai desideri degli alunni non è educare, a meno che alle spalle ci stia un'antropologia rousseauiana dell'uomo naturaliter buono, che la civilizzazione/educazione rovina.

Anche sul piano dell'apprendimento non si deve cadere in un equivoco. Nel capitolo *Per un nuovo umanesim'* il testo delle *Indicazioni* recita. “*Il bisogno di conoscenze degli studenti non si soddisfa con il semplice accumulo di tante informazioni in vari campi, ma solo con il pieno dominio dei singoli ambiti disciplinari e, contemporaneamente, con l'elaborazione delle loro molteplici connessioni. E' quindi decisiva una nuova alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo.*”

Pur ravvisando tra le righe un'attenzione ai processi di apprendimento significativi che condividiamo, il punto di partenza è un altro. Sottolineiamo con forza che è la persona che fa l'unità dell'apprendimento e dei saperi e che lo sviluppo è del 'soggetto' intero, non di una sua parte. A tal proposito, proseguendo nella lettura del capitolo (vedi '*gli obiettivi della scuola*'), sorge il sospetto che il nuovo umanesimo di cui si parla sia centrato sulle conoscenze che, aumentando a dismisura nel nostro tempo, devono essere ricomposte grazie ad un *fil rouge* che però nel testo non è dato trovare. Soprattutto i saperi irrinunciabili non si evincono dal testo: l'alfabetizzazione di base rimane un obiettivo decisivo, ben enunciato, con obiettivi formativi completi e persino raffinati, ma non c'è alcuna indicazione di priorità delle discipline che forniscono le competenze chiave. L'agglutinamento dei saperi in ambiti da solo non rappresenta la strada più efficace per costruire una 'testa ben fatta' per dirla con Morin. E' che noi vorremmo che la scuola non formasse solo 'teste ben fatte', ma persone fatte di cuore e ragione: perché “la ragione conosce la realtà se si trasforma in passione” (**E. Borgna**, pro manuscritto).

A questo punto meriterebbe un'approfondita disamina la questione della **personalizzazione** dell'azione formativa della scuola e – quindi - dell'apprendimento. “*Il concetto di 'personalizzazione' può essere definito (...) come la risposta pedagogica e formativa all'esigenza di favorire processi di apprendimento adeguati alle caratteristiche peculiari di ciascun soggetto in formazione, predisponendo percorsi educativi e didattici attenti ed appropriati alle differenze individuali degli alunni nei confronti di interessi, motivazioni, competenze, capacità, stili e ritmi di sviluppo cognitivo, attitudini, carattere, inclinazioni, esperienze di vita e di apprendimento e così via*”. (**Martinelli**, 2004,13)

Con tutti i distinguo che si possono fare, questa definizione esaustiva della personalizzazione può essere condivisa circa l'intenzionalità e la prassi didattica che la scuola deve mettere in atto. Più avanti lo stesso autore sottolinea che la personalizzazione “*risponde al diritto di ogni essere umano di essere considerato tale e di poter partecipare alla costruzione del bene comune*”. (ibidem,13)

Tutto ciò regge in funzione di una indicazione di prassi metodologico-didattica che la scuola può e deve mettere in atto. Ma la “cifra” dell'autentica personalizzazione è data dal significato che si attribuisce al termine 'essere umano' che, per dirla con Maritain, è definibile come 'persona' che si possiede per mezzo dell'intelligenza e della libertà (cfr. il concetto di persona descritto più sopra da Hoz). Diversamente, si ritorna a parlare e a praticare processi di individualizzazione¹⁰.

¹⁰ **Garcia Hoz V.**, *L'educazione personalizzata*, trad.. a cura di G. Zaniello, Brescia, 2005, La Scuola; **G. Chiosso**, *Teorie dell'educazione e della formazione*, Milano, 2004, Mondadori Università; **M. Martinelli**, *La personalizzazione didattica*, Brescia, 2004, La Scuola

Un compito, un metodo

Premessa

In quanto docenti impegnati nella scuola responsabilmente siamo persone, quindi soggetti di una proposta che certamente risponde al bisogno formativo degli studenti che incontriamo nelle nostre classi, una proposta che certamente si rinnova di volta in volta a secondo delle diverse e concrete esigenze che individuiamo ma che fa tesoro di quanto ricavato dall'esperienza personale e dal confronto con altri colleghi.

I docenti quindi sono i primi responsabili dell'offerta formativa. L'attuazione di questa responsabilità presuppone necessariamente un dialogo con i genitori – prime depositarie della responsabilità, costituzionalmente garantita, dell'educazione e dell'istruzione dei propri figli –. Solo terza si presenta la responsabilità dell'Amministrazione. In realtà oggi la scuola sembra fondarsi prevalentemente su una concessione amministrativa e centralistica, nella quale i veri depositari della proposta formativa risultano essere di fatto solo i funzionari. Far fronte a questa situazione distorta, di fatto fondata su una prassi di acquiescenza e non su regole giuridiche fondate, implica anche mutare atteggiamento nei confronti degli interventi ministeriali. Occorre imparare a distinguere fra leggi, decreti (governativi e ministeriali), regolamenti e circolari. Tutto vien da Roma ma non tutto ha lo stesso valore. L'assenso che è dovuto alla legge non è dovuto alla stragrande maggioranza delle norme emanate dal Ministero.

In questa prospettiva, i documenti ufficiali diventano molto spesso solo suggerimenti “autorevoli” da vagliare criticamente alla luce delle leggi, ma soprattutto alla luce dell'esperienza di insegnamento in atto.

L'attuarsi di un intelligente e critico confronto da parte degli insegnanti fra quanto concretamente vanno attuando in scuola ogni giorno ed i testi ufficiali ci sembra l'unico modo per superare la continua contrapposizione fra la “scuola pensata o formale” e la “scuola praticata o reale” fino alla meta – che sembra per il momento molto lontana – che nei testi ufficiali si pongano solo le condizioni necessarie perché la responsabilità dei soggetti coinvolti con la proposta formativa si possa realizzare.

Questo lavoro critico non può appoggiarsi solo su ‘buone pratiche’; la autolimitazione degli insegnanti a questo aspetto del proprio far scuola ha portato due conseguenze, opposte tra loro ed ugualmente negative: la prima è stata la ricerca affannosa e acritica di modelli didattici innovativi; la seconda, conseguente al fallimento della prima, alla difesa ad oltranza della proprie scelte didattiche, prescindendo dalla verifica della loro efficacia. Occorre oltrepassare (leggere) la pratica didattica, individuando in essa le dimensioni fondative e non solo declinando quelle funzionali.

Per questo anche di fronte alle Indicazioni occorre essere consapevoli che un effettivo lavoro critico deve sapersi misurare anche con l'idea di educazione e di scuola sulla quale si costruisce la nostra proposta scolastica.

Ci preme a questo proposito sottolineare due attenzioni fondamentali perché questo lavoro sia proficuo:

- La distanza tra le finalità educative verbalmente (formalmente) attribuite alla scuola e gli obiettivi effettivamente perseguiti è enorme. Inoltre sia nella scuola ‘pensata’ che in quella ‘praticata’ alla soggettività dell'allievo non viene riconosciuto un effettivo spazio di azione.
- L'idea di educazione cui in ultima analisi ogni insegnante (ma sarebbe meglio dire ogni uomo) fa riferimento non può proporsi come semplice riaffermazione di valori ideali, ma deve riconoscersi nella concreta situazione in cui essa accade. Per questo essa deve

accompagnarsi con una altrettanto chiara idea di scuola che si definisce a partire dalla consapevolezza di un compito comune, riconosciuto dagli adulti ma riconoscibile anche dagli allievi, che informa le scelte didattiche (obiettivi specifici, contenuti, metodi, organizzazione, ecc.) –

Idea di scuola

A – La scuola è *luogo e strumento della crescita della persona*; ha il compito di concorrere alla formazione (e quindi non si deve concepire come universo) in quanto si realizzi il suo scopo specifico che riguarda *il processo di apprendimento* (oggetto, metodo e motivazioni) secondo tappe specifiche che si integrano progressivamente:

- Scuola dell'infanzia → ordinamento dell'esperienze che il bambino fa attraverso il paragone con l'adulto che ne garantisce la cura e ne sostiene il consolidamento delle competenze di base;
- Scuola Primaria → sviluppo della curiosità per esperienze significative riguardanti gli elementi fondamentali del sapere, acquisizione di abilità cognitive di base, orientamento delle competenze;
- Scuola Secondaria di I grado → mantener desta la curiosità per arrivare ad un primo approfondimento delle diverse forme di sapere attraverso esperienze di tipo cognitivo;
- Scuola Secondaria di II grado → progressiva acquisizione dei saperi formali nei loro contenuti fondamentali e nel loro metodo di approccio alla realtà.

Tutto ciò in ogni livello di scuola è possibile in quanto si realizzino certe condizioni in merito a:

- Organizzazione delle risorse umane
- Tempi e spazi dell'attività
- Creazione di un ambiente di apprendimento
- Uso delle risorse finanziarie

B – *Co-protagonisti* dell'avventura di conoscenza e di approssimazione sempre più appassionata verso la verità sono il docente e lo studente, il cui comune lavoro si configura come intrapresa collaborativa e solidale nell'insegnamento-apprendimento di una materia.

Il docente con la sua umanità in azione è di fatto il primo segno di un dialogo educativo in atto. Volente o nolente, il docente dice se stesso ed offre sé (pone davanti) agli alunni. In quest'offerta la materia che insegna non è obiezione (fattore di distanza) ma risorsa, ponte, luogo da cui partire per uno sguardo (ragione) rivolto alla realtà in tutti i suoi fattori. Ciò ovviamente implica un lavoro il cui fine deve essere riconosciuto e accettato dall'allievo. Perché questo avvenga occorre che il percorso didattico proponga un ordine che non solo nella sua conclusione, ma anche nei diversi successivi passaggi sia attento a permettere ad ogni allievo di riconoscere le ragioni positive della sua permanenza in quel percorso.

C - Nella scuola si *educa insegnando*, cioè si introduce alla realtà utilizzando (condividendo) e riproducendo (riproponendo) quei segni (significanti e significati), che sono le materie di studio, veri punti di vista sulla realtà a noi consegnati dalla tradizione. Sottolineiamo che l'oggetto della conoscenza è l'esplorazione della realtà; le discipline sono strumento utile solo in quanto il docente sappia proporre il loro sapere formalizzato (ma come tale sempre in *progress*) come strumento perché lo studente realizzi tale esplorazione. Le conoscenze che le discipline forniscono - e che si presentano scolasticamente nelle materie insegnate - e le abilità ad esse connesse concorrono a far emergere negli studenti le competenze, ovvero la capacità del soggetto di affrontare positivamente situazioni e problemi della realtà.

Al compito della scuola *cooperano tutti i soggetti* presenti nella scuola (dirigenti, insegnanti, bidelli...), genitori e la realtà sociale locale, ciascuno nel suo ruolo e nella sua responsabilità, per cui la scuola acquista la fisionomia di una comunità che insegna ed impara.

D – La scuola è luogo e strumento della crescita della persona nella misura in cui c'è il lavoro del docente. Ma *c'è lavoro, se non viene censurata la realtà con la sua quotidiana e testarda provocazione*. Si tratta di un *lavoro pubblico* (professione) che, dal punto di vista del docente, si sviluppa secondo due percorsi convergenti:

- a) fare scuola
- b) fare lezione

Fare scuola dal punto di vista del docente vuol dire

- entrare in relazione con tutti, in particolare con i colleghi e i suoi alunni, in modo che condividendo la sua umanità, possa far fiorire una trama di rapporti significativi, aperta al destino, protesa alla verità, cioè una comunità caratterizzata dal gusto dell'imparare, dalla passione del conoscere, dalla ricerca della verità;
- contribuire ad organizzare spazio e tempo, previsti dalla normativa, in modo che ogni persona possa cogliersi e dirsi come soggetto, nella sua peculiarità e nella sua libertà; possa, in altre parole, *imparare - insegnare- conoscere la realtà applicandosi* in modo critico e sempre più autonomo (da protagonista) allo studio della materia;
- cooperare con colleghi, dirigente, genitori ecc., utilizzando tutti gli spazi di autonomia possibile e rifiutando (innanzitutto a livello di giudizio) archetipi, stili e pratiche stataliste che tendono a ridurre la persona a cittadino.

Fare lezione in aula significa

- organizzare l'ora come offerta di un lavoro di apprendimento, di un'introduzione al reale mediante la disciplina, quindi per lo studente momento di un'esperienza che inizia in classe con l'incontro con la proposta dell'insegnante e continua nello studio a casa rimandando continuamente ad un giudizio sulla realtà che a sua volta provoca ulteriore desiderio di approfondimento della proposta ricevuta;
- utilizzare il libro di testo e gli altri sussidi non come nascondigli dell'io ma come appigli per l'intelligenza e la memoria a servizio della ragione aperta alla totalità;
- impegnare se stesso, con autorità (autorevolezza), come catalizzatore della classe che, in questa prospettiva, si riscopre *compagnia guidata in un lavoro culturale* (di apprendimento, di riflessione sull'esperienza) da svolgere e verificare con metodo;
- creare l'ambiente di apprendimento in cui lo studente si senta protagonista della propria esperienza;
- guidare gli studenti nella riflessione sul proprio percorso di apprendimento;
- alimentare l'autostima valorizzando ciò che sono già capace di fare.

Questo fare scuola-lezione è più facilmente sperimentabile nella pratica della *personalizzazione*, ovvero in una didattica in cui si pensa e si agisce (nei diversi aspetti) *da persona* mentre si costruisce la scuola come comunità di apprendimento..

Scuola dell'Infanzia nelle *Indicazioni*

I punti condivisi

- **La scuola dell'infanzia ha un suo 'ciclo'**, non risente di una 'commistione' con la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado. Come le precedenti indicazioni, anche le attuali, confermano che il suo essere scuola trova pienamente la sua dignità nell'occuparsi bene di un periodo della vita che ha la sua caratteristica peculiare - che il pensiero di decenni ha cercato di togliere dalle secche di un anticipazionismo, delineando un pensiero che va sotto il nome di 'cultura dell'infanzia'. Speriamo vivamente che nessun insegnante della scuola dell'infanzia registri questo dato come un 'di meno'.
- **In questo quadro il bambino viene visto nell'interezza della sua vita attuale e nel percorso** che ha compiuto nei suoi primi tre anni (cfr. *Indicazioni per il Curricolo* – d'ora innanzi IC - pag. 28).
- **Arricchente** il fatto che – finalmente - si siano messe a tema le **fatiche dei bambini di oggi** (riferimenti identitari e relazionali plurimi, tempi contratti, solitudine di molte famiglie, carenza di contatti con i coetanei.- IC pag. 28); arricchente nel senso che una certa cultura idilliaca e preconcepita dell'infanzia non viene legittimata, che la vita reale non viene espulsa, che la fatica dei bambini viene messa a tema non come un incidente di percorso, ma come la realtà a cui dobbiamo guardare, tenendone conto (molto conto) nel nostro far scuola. Occorre tenere ben fermo questo punto, poiché lo sviluppo del documento sembra, in alcune sue parti, dimenticarsene.
- **La messa a tema della valutazione come azione che precede, accompagna e segue i percorsi curricolari** (IC pag. 24). Questa annotazione fa pensare alla didattica come esito dell'azione e dell'incontro di due soggetti togliendo l'azione dalle sole mani dell'educatore:
 - una valutazione, che 'precede' l'ipotesi di un percorso, genera una didattica che tien conto dei rimandi dei bambini, che ne fa oggetto di pensiero costitutivo della successiva ipotesi;
 - una valutazione, che accompagna la didattica, tiene lo stesso pensiero teso a cogliere quanto (anche di imprevisto) il bambino porta;
 - una valutazione, che segue, mette a tema non solo il bambino ma suscita (o dovrebbe suscitare) una riflessione su di sé da parte dell'educatore.Sappiamo tutti (e i corsi che pongono a tema l'osservazione ce lo dimostrano) quanto questa azione di riflessione su di sé sia ardua e in una certa misura ancora 'fuori' dal ruolo percepito dall'educatore. La professione pone continuamente in contatto con gli agiti: i bambini sono piccoli, hanno bisogno che l'adulto 'faccia'. Ed è questo fare che occupa gran parte della mente: spesso si contro-agisce, comprimendo lo spazio di pensiero su ciò che in realtà è veramente accaduto ("Che cosa mi voleva dire questo bambino? Questo genitore?")

Le questioni aperte

a) La questione dello "stile educativo".

Questa questione afferisce essenzialmente al compito dell'insegnante e alla posizione del Collegio dei docenti. Nelle *Indicazioni* viene menzionata nell'*Ambiente di apprendimento* dove si indica "lo stile educativo fondato sull'osservazione e sull'ascolto, sulla progettualità elaborata

collegialmente, sull'intervento indiretto e di regia come uno degli elementi del curricolo implicito" (IC pag. 30).

La questione meriterebbe più ampiezza perché solo in queste righe (e in poche altre del documento) viene tratteggiata la figura dell'insegnante. Ciò che rimarchiamo non è la mancanza di un apposito capitolo, ma l'assoluta necessità di mettere a tema nel nostro lavoro ciò che le poche righe fanno solo intuire.

La questione dell'insegnante-regista ha tutto un suo passato, ma non è così chiaro il presente. A questo proposito può aiutare ciò che disse uno dei massimi registi italiani, Pupi Avati, in una intervista sulla rivista **Iniziare**: *"Credo esista un termine di confronto tra l'essere regista e un certo modo di insegnare. Anziché ostinarmi a ricercare il modo di piegare l'interprete a un personaggio ideale che ho in mente, quindi di chiedergli di diventare una cosa molto diversa da sé, io cerco di chiedere un po' maieuticamente all'attore di darmi una sua visione di quel tipo di opportunità che io gli offro. Di darmi la parte più intima, più segreta, ma anche migliore di se stesso. Questo avviene attraverso un atto di estrema complicità ed è possibile quando nei due che la vanno a determinare, la parte apparentemente di maggior potere, che è gerarchicamente più elevata di grado – nel mio caso il regista- si manifesta attraverso un gesto di debolezza".*¹¹

Dovendo procedere per accenni, ci limitiamo a dire, che nella nostra professione occorre andare a fondo di questa questione, perché qui si gioca non solo lo stile educativo della scuola, ma l'idea stessa di educazione e il posto che in essa occupa l'identità dell'educatore. Questione non secondaria, visto che in numerosi passaggi del testo delle *Indicazioni* viene aperta e sottolineata la questione del bambino come portatore di grandi domande rispetto alle quali è sicuramente importante definire lo stile con cui si risponde, ma occorre anche che l'adulto sia libero di individuare il contenuto delle risposte, contenuto che non può non avere un nesso col mondo valoriale e con l'esperienza dell'educatore.

b) Il funzionamento dell'apprendimento nella prima e seconda infanzia.

Teniamo unite prima e seconda infanzia perché è impossibile comprendere l'apprendimento del bambino in età 3-6 anni senza considerare ciò che accade prima. Ed è proprio questo 'movimento' – considerare che la freccia della crescita è in su (prima si è piccoli e dopo si diventa più grandi) - che sembra debole nel complesso del documento. Esistono lodevoli sforzi, ma il documento sembra impostato secondo una freccia di segno contrario.

Sicuramente è presente un'attenzione alla scuola dell'infanzia, ma nei passaggi cruciali si avverte che ciò che preme è che si arrivi bene alla scuola delle discipline. Un paio di esempi. *"Tutti questi obiettivi possono essere realizzati sin dalle prime fasi della formazione degli alunni. L'esperimento, la manipolazione, il gioco, la narrazione, le espressioni artistiche e musicali sono altrettante occasioni privilegiate per apprendere per via pratica quello che successivamente dovrà essere fatto oggetto di più elaborate conoscenze teoriche e sperimentali"* (IC – *Per un nuovo umanesimo* pag.20). *"L'esperienza diretta, il gioco, il procedere per tentativi ed errori permettono ai bambini, opportunamente guidato, di approfondire e sistematizzare gli apprendimenti e di avviare processi di simbolizzazione e formalizzazione. Pur nell'approccio globale che caratterizza la scuola dell'infanzia gli insegnanti individuano, dietro ai vari campi di esperienza, il delinearsi dei saperi disciplinari e dei loro alfabeti."* (IC *I campi di esperienza* pag. 31). E' difficile non percepire, in queste affermazioni, il bambino come un 'meno' che deve arrivare a un 'più'. O quanto meno, non si avverte il respiro reale, ampio, del funzionamento dell'apprendimento nell'infanzia. Un apprendimento che avviene 'nell'impatto acceso con la vita'. *Con la vita*. A questo non si può mai rinunciare perché bisogna avere rispetto del 'lavoro' che il bambino compie nel dar carne ai pronomi (io-tu-noi), nell'apprendere i segni della propria cultura attraverso il vivere quotidiano

¹¹ *Per una scuola d'autore- Intervista a Pupi Avati – in Iniziare 3/98*

(convivialità, cura del corpo, riordino delle cose...), nel fare i conti con i propri sentimenti e quelli degli altri, al di fuori delle cosiddette 'attività'. Abbiamo davanti un io che ci guarda, che ci esplora, che smonta e rimonta, che litiga e fa pace, che combatte con i bottoni del cappotto, che si sorprende, che non capisce alcune cose e ci chiede di ritornarci, che ne capisce altre che noi nemmeno sospettiamo, che prima di noi è capace di accogliere le differenze, che affida il suo corpo alle nostre cure, che si fida e ci segue.

Occorre saper ritornare (e non è semplice) alle radici dell'apprendimento, riconoscerle, farci testimoni del loro esprimersi, sostenerle irrobustirle. Starci attaccati.

c) I campi di esperienza

La formulazione, parzialmente ripresa dagli Orientamenti del 1991, è la seguente: "I campi di esperienza sono luoghi del fare e dell'agire del bambino orientati dall'azione consapevole degli insegnanti e introducono ai sistemi simbolico-culturali. Le scuole, all'interno della loro autonomia didattica, articoleranno i campi di esperienza al fine di favorire il percorso educativo di ogni bambino, aiutandolo a orientarsi nella molteplicità e nella diversità degli stimoli e delle attività." (IC, pag. 23).

Non si può non rilevare che la formulazione contenga in sé una certa prospettiva riduttiva perché le dimensioni dell'essere non possono essere ridotte al fare e all'agire¹². Chiarito questo, possiamo affermare che la formulazione suggerisce un'immagine di 'campi di esperienza' che non assimilabili ad una sorta di protodiscipline. Infatti, come si affermava nelle precedenti *Raccomandazioni* collegate alle *Indicazioni nazionali per i Piani personalizzati* del 24/07/2007, "non riproducono stratificazioni culturali preesistenti ai soggetti ... non sono una struttura formale precostituita cui meccanicamente adeguarsi, né, tantomeno, un insieme compiuto di attività didattiche predeterminate da trasferire in situazione, magari seguendo la successione con cui sono

¹² Riportiamo qui, in una lunga nota, una parte fondamentale dell'intervento che Rosi Rioli fece a Bologna, il 22/04/2007, nel seminario sull'apprendimento organizzato da DIESSE: "Noi affermiamo che l'esperienza è un avvenimento che coinvolge l'intero mondo interiore della persona: mente e cuore, affettività e giudizio. Questa mi sembra una categoria culturale decisamente diversa da quelle correnti, perché per molti l'esperienza coincide con il fare: questa formula viene sinteticamente tradotta con le parole: "Se faccio capisco"; e questo è il normale confine della parola esperienza. Per noi la questione è molto diversa, perché, indubbiamente, la parola esperienza si collega ad un'azione e quanto più la persona è piccola, questo è fondamentale. Non si dà esperienza infatti senza che avvenga, anche praticamente, qualcosa tra noi e i bambini. Non è sicuramente la parola, slegata dall'agire, ciò che ci mette in relazione. Però questo è un particolare, importante, ma secondario, della connotazione della parola esperienza. Questa parola per noi, infatti, coinvolge non solo il 'capire'; noi non facciamo delle cose perché i bambini 'capiscano', ma perché i bambini 'siano'. In quest'area di discorsi, che accenno solo, per il tanto che su questo siamo stati educati a pensare, forse aiuterebbe un più approfondito pensiero sulla radice delle parole. Osservando i bambini infatti sembra di cogliere, più che la capacità di fare esperienza (dal latino *ex per* – 'tentare di far venir fuori'), gli agiti di una 'sana' empiria (dal greco *em-peir* 'tentare di entrar dentro'). Il tentativo di entrar dentro la realtà (immergersi, identificarsi, andare sempre più in là) è più facilmente collegabile al sentimento di sentirla amica, di cercare di capirla, che è il sentimento del bambino che esplora.

'Se faccio capisco' è doppiamente parziale, perché lascia in ombra la posizione del soggetto. Se faccio capisco: e avendo capito potrei cercare e trovare i meccanismi per far violenza alla realtà

'Se entro scopro': risulta più originaria come posizione. L'accento si pone sulla scoperta della realtà quale essa è, sullo stupore. Infatti l'azione di smontare il giocattolo è emblematica perché il bambino non vuole tirar fuori pezzi, e neppure capire come funziona 'la cosa', ma vuol 'vedere 'cosa c'è dentro'. Con la fiduciosa certezza della positività della ricerca. E' un comportamento ingenuo (in-genuo che sta dentro al gene, al DNA, basilare). Tuttavia è questo comportamento che consente la vera curiosità, cioè la sincerità con cui il bambino prende sul serio la realtà.

I bambini sono curiosi, perché sono 'ingenui', permeati dalle caratteristiche originarie dell'apprendimento.

Senza disprezzare la scienza e le teorie dell'apprendimento, occorre quindi, individuare quelle che maggiormente sottolineano questi aspetti. Il pianto che segue il giocattolo fatto a pezzi ha bisogno di un adulto testimone e compagno. Il giocattolo è smontato, ma rimane il suo principio ordinativo. Io lo conosco e posso aiutarti a ricostituirlo. Ma tu che cosa cercavi in realtà? Cercavi qualcosa di più grande, come se tu 'sapessi, che ogni oggetto, in realtà è molto di più di ciò che appare. Cercavi il senso. E di questo posso esserti testimone.

L'apprendimento ha bisogno di un altro da sé.

presentati nelle pagine seguenti. Sono, piuttosto, una dimensione dall'esperire del soggetto nel suo incontro con gli altri e con il mondo, ovvero il vissuto di un soggetto intero che scopre il mondo e la vita con passione, ordinando e trasformando progressivamente la propria visione dell'uno e dell'altra insieme a se stesso."

I 'campi di esperienza' sono quindi:

- **luoghi**, cioè contesti concreti, delimitati spazialmente e culturalmente, che il bambino vive e vivendo:
 - incontra la realtà e impara a trafficare in essa
 - incontra un educatore che in quanto testimone offre sé, cioè offre il suo modo di essere, di vivere come ipotesi di lavoro per introdursi nella realtà, in modo aperto e ragionevole, fino a scoprire il suo significato.
 - sono luoghi in quanto un punto di partenza, di passaggio, di arrivo, ma anche un posto in cui stare. Nell'immaginario collettivo accentuiamo spesso il valore del luogo come punto di partenza e di passaggio e, in una logica forzosamente evolutiva, spingiamo il bambino a crescere nel più breve tempo possibile e così finiamo per vivere una estraneità con i luoghi dei bambini e delle bambine reali.
- ma sono anche **dimensioni** dell'esperire del soggetto che descrivono i suoi aspetti fondamentali ed essenziali. In questa prospettiva i 'campi di esperienza' devono essere individuati nella loro integrità e integralità affinché il soggetto possa svilupparsi in tutta la sua verità e attraverso tutte le sue potenzialità.

'L'azione consapevole dell'insegnante' non si esaurisce, e nemmeno inizia, con l'elaborazione del curriculum. Se fosse così saremmo di fronte ad un riduzionismo didatticistico molto problematico. L'azione consapevole è fondamentalmente *"una intenzionalità educativa che consente all'insegnante di vivere una professionalità autentica e un reale padroneggiamento delle tecniche"*. Identifichiamo alcune caratteristiche di questa 'azione consapevole':

- custodire la possibilità di uno sviluppo dell'esperienza del bambino nella sua integralità e unitarietà;
- fissare il significato di ciò che accade e le modalità corrette di rapporto con la realtà;
- permettere al bambino di riconoscere un ordine nello sviluppo dell'esperienza che richiami e consolidi un ordine nella concezione di sé;
- dare organicità all'esperienza vissuta attraverso l'esercizio affinché la persona si sviluppi in modo armonico, integrale e integrato.

A questo proposito vale la pena ricordare quanto affermava Gioacchino Petracchi all'indomani della pubblicazione degli *Orientamenti* del 1991: *"fondamento della iniziativa educativa della scuola materna non può essere che quel tessuto esperienziale con il quale i bambini, anche senza la mediazione degli adulti, interagiscono per acquisire competenza"*.¹³

Lo stesso autore prosegue affermando: *"E' difficilmente contestabile che l'esperienza del bambino abbia carattere unitario e integrale. Si vuol dire che costui percepisce gli aspetti di una situazione o di un fenomeno nella loro complessità unitaria ... Se tale è l'atteggiamento esperienziale del bambino ... impostare analiticamente i diversi aspetti della esperienza può far correre il rischio di essere indotti a identificare i campi di esperienza con le diverse 'discipline' che sono oggetto di insegnamento nelle scuole che seguono la scuola materna"*. Tuttavia, ribadisce in seguito con fermezza: *"ogni interpretazione che dei campi di esperienza si fa in questo senso (disciplinista) è*

¹³ **G.Petracchi**, *Il significato dei campi di esperienza educativa*, in *Gli orientamenti per la scuola materna, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, n. 63, Le Monnier, Roma, 1993, pag. 60

psicologicamente e pedagogicamente errata”¹⁴. Continua Petracchi: “I campi di esperienza sono implicitamente presupposti nei quotidiani comportamenti dei bambini e tramano, riguardo ai significati, nel tessuto culturale dell’ambiente. Per cui ... le distinzioni che vengono operate con la configurazione dei diversi campi di esperienza non hanno nulla da spartire con le specificità disciplinari proprie dei programmi di altri ordine di scuola. Nella scuola materna l’intervento didattico deve far perno sulla esperienza che il bambino vive quale evento unitario. Distinguere all’interno di quella unitarietà aspetti e motivi deve essere ritenuto solo un espediente utile a rendere via, via più efficace l’opera dei docenti”.¹⁵

Le **intersezioni tra i campi di esperienza** sono l’espressione dell’unità e dell’unicità della persona e dell’esperienza da essa vissuta. L’azione dell’insegnante e la sua proposta formativa sostengono e valorizzano questa unità di fondo, al fine di permettere al bambino di sviluppare un uso corretto della ragione in tutte le sue potenzialità di rapporto con il reale, di portare a compimento tutte le sue potenzialità interne, di governare il proprio corpo e la propria affettività perché diventino potente strumento per maturare interessi e mantenere un’apertura totale per il mondo delle cose, delle persone e degli avvenimenti e per giungere infine a prendere coscienza del significato unitario delle esperienze compiute.

“Le scuole, all’interno della loro autonomia didattica, articoleranno i campi di esperienza al fine di favorire il percorso educativo di ogni bambino, aiutandolo a orientarsi nella molteplicità e nella diversità degli stimoli e delle attività”.

Questo sembra un elemento interessante di libertà e flessibilità: i ‘campi di esperienza’ indicati non sono fissi e esaustivi. Le scuole dovranno definire i ‘loro’ campi di esperienza che permettano al bambino, all’interno di una ‘coerente concezione educativa’ che nasce dalla identità culturale di scuola, in rapporto con le sue caratteristiche e con le caratteristiche dell’ambiente in cui vive, di accorgersi di crescere, sviluppando tutte le sue potenzialità, in un’apertura alla realtà secondo la totalità dei suoi fattori.

Ciò che si sarebbe desiderato trovare e invece manca

a) La cura

Una forte sottolineatura dei nessi tra cura e apprendimento (meglio ancora la consapevolezza che la cura è apprendimento) manca quasi del tutto.

Sono presenti due accenni alla **cura**, alle **ritualità** e alla **convivialità** (IC pp. 29, 30), che tuttavia potrà trovare solo chi cerca intensamente la presenza di queste categorie perché avverte uno smisurato bisogno culturale di riaffermarle.

Ad esse se ne può aggiungere una quarta: la **custodia**, nel senso forte di *custodire* la persona, a partire dal corpo e **tutto** ciò che esso rappresenta. Tutto questo porterebbe verso una dimensione di sacralità che non stonerebbe in una pedagogia laica: è un’evidenza infatti che questo corpo animato che noi riceviamo, non l’abbiamo fatto noi (per questo va custodito) e, in ultima (o prima?) analisi il rapporto educativo non ci fa padroni del suo destino.

b) Il gioco

In realtà il gioco è citato più volte (una decina), ‘prudentemente’ connesso con altre attività (narrazione, manipolazione, musica o altro). Questa scelta suona come un avvertimento: giocare va bene, ma con prudenza. In questa prudenza ci sembra di rilevare una scarsa considerazione e – forse

¹⁴ ibidem, pag. 65

¹⁵ ibidem, pag. 66/68

- una sottovalutazione dei **nessi tra gioco e apprendimento**. E' come se si avesse paura dell'iniziativa del bambino. Invece è proprio questo aspetto che qualifica il gioco.

“Nel gioco il bambino sperimenta la gioia di essere la causa” - affermava la Isaacs - e sperimenta questa gioia come, quando e con chi vuole lui. Ed è questo essere la causa del *‘fare come se si fosse,...’*, del costruire, del progettare, del modificare, del fare e del disfare che fonda apprendimenti stabili di diverso genere.

Occorre osservare, poiché il gioco del bambino ‘esiste’ se un testimone lo cura, lo comprende, ne coglie le diverse implicazioni.

Più importanza viene attribuita al cosiddetto **‘gioco guidato’**. Non è inutile questa forma di proposta. Occorre aver chiaro però che il gioco guidato è un’attività ludiforme, ovvero un’attività pensata dall’adulto e proposta attraverso le caratteristiche del gioco. L’iniziativa non è del bambino. È come dire che ai bambini è consentito giocare nei ‘tempi morti’, ovvero non impegnati dalla proposta di attività, dall’inglese, dalla psicomotricità, ecc. I bambini possono giocare quando gli adulti sono impegnati in altro (accoglienza, riordino, commiato). Il messaggio che ricevono è : *“Puoi giocare, ma a me non interessa”*.

Il punto reale è che non siamo più capaci (o non siamo stati preparati) a cogliere tutta la questione dell’attribuzione di senso, della costruzione del simbolo, dei passaggi irrinunciabili per accedere a simboli di ordine superiore e da essi al codice.

La vera questione del gioco è la questione dell’impreparazione dell’adulto. Pertanto ‘ridimensionarne’ la portata non aiuta certo a formare educatori migliori.

c) Il rapporto con la scuola primaria.

Non si accenna al rapporto con la scuola primaria. Così come non si accenna al rapporto con l’asilo nido. Restando nell’ambito più prettamente scolastico, non sarebbe un grosso problema questa mancanza se gli insegnanti fossero aiutati a comprendere ciò che già esiste.

Vigendo tuttora la Legge 53 che ha suddiviso la scuola primaria in tre scansioni (un monoennio e due bienni), attribuendo al monoennio la funzione di transizione dalla scuola dell’infanzia alla scuola primaria, tutto dovrebbe far pensare a un **confronto tra modi e tempi della transizione**. Vale a dire: il monoennio andrebbe costruito insieme. I primi però a non far valere la direzione della ‘freccia in su’ sono gli insegnanti della scuola dell’infanzia che, per un malinteso vissuto di sudditanza, ancora compilano orribili fogli (che non si possono definire strumenti) in cui ‘certificano’ il bambino: carattere e abilità.

Perché cresca la consapevolezza negli insegnanti di collaborare in questo importante passaggio, dobbiamo sottolineare con forza quanto affermato nella parte delle *Indicazioni* dedicata alla Scuola del primo ciclo dove si indica agli insegnanti la necessità di *“Valorizzare l’esperienza e le conoscenze degli alunni, per ancorarvi nuovi contenuti. Nel processo di apprendimento l’alunno porta la ricchezza di esperienze e conoscenze, mette in gioco aspettative ed emozioni, si presenta con una dotazione di informazioni, abilità, modalità di apprendere che l’azione didattica può opportunamente richiamare, esplorare, problematizzare. In questo modo l’allievo riesce a dare senso e significato a quello che sta imparando.”* (IC – Scuola primaria, Ambiente di apprendimento pagg. 44-45).

Per esprimerci con una metafora: quando un bambino lascia la scuola dell’infanzia, scende da un treno per salire su un altro. Ha concluso un percorso. E’ fondamentale la percezione di averlo concluso bene per essere pronto a iniziarne un altro. La scuola primaria è un altro mezzo di trasporto. E in questo gli adulti c’entrano? E se sì, come? Nel pensare ai tempi della coincidenza (ad

esempio), nell'informarsi come è andato il viaggio, nel dare importanza alla valigia che il bambino porta con sé.

Conclusione

Queste annotazioni non dimenticano (anzi, apprezzano molto) i due pilastri che il Ministro ha posto: uno istituzionale ed uno metodologico.

Il pilastro istituzionale: il riconoscimento della pluralità dei modelli e dei diversi soggetti che oggi danno vita alla scuola dell'infanzia in Italia.

Questo riconoscimento, avvertito come non formale, dà un respiro di libertà che chiede alla legislazione, in senso più complessivo, di immettere ossigeno affinché il respiro dai documenti continui a passare nella società civile.

Per pensare, fare, organizzare scuole occorre la sinergia di tanti provvedimenti di cui quello preso in esame rappresenta una parte importante, ma pur sempre una parte.

Il pilastro metodologico: i due anni dedicati alla sperimentazione.

Se alla scelta della sperimentazione corrisponderà una libertà di formazione, il percorso potrebbe essere davvero interessante.

Il paragone con le *Indicazioni*, teso a validare contenuti, a problematizzare per chiarire situazioni, a rendere ragione di concordanze e differenze, a individuare mutamenti, a confermare con più consapevolezza alcune scelte, non può che rendere la scuola, ogni scuola, più qualificata nel suo proporsi alle famiglie e a tutta la società civile.

In questo senso, e a queste condizioni, è stata offerta un'occasione da non perdere.

PRIMO CICLO

Dinamica apprendimento/insegnamento

Parlare dell'apprendimento non è facile, anche perché manca una teoria generale dell'apprendimento condivisa (un uso univoco del termine, una coerenza ed una congruità di svolgimento). La radice della difficoltà è la frattura epistemica "*che separa, o almeno distingue senza unire, il soggetto dall'oggetto*"(Paparella, 20) nelle diverse teorie (a mosaico) della conoscenza e dell'apprendimento.

Contro l'affermazione del primato dell'oggetto (empirismo) e del soggetto (convenzionalismo, idealismo) c'è l'evidenza dell' appaiamento (*coniugio*) soggetto -oggetto (realismo dinamico).

Il soggetto e l'oggetto si integrano a vicenda: l'uno viene "gettato"(*obiectum*) perché c'è l'altro che l'afferma mentre a sua volta ne viene sostenuto (*subiectum*).

Questo significa che il discorso sull'apprendimento implica un discorso sul rapporto uomo-realtà. Non si tratta di un discorso tecnico o neutro, ma culturale, antropologico.

Tratti essenziali dell'apprendimento

Dal latino *ad pre-hendere*: prendere, comprendere, afferrare con la mente, l'apprendimento è un processo che comporta una modificazione relativamente stabile nel modo di pensare, sentire, agire. Si distingue dall' **addestramento** che possiamo considerare esito di un' applicazione accanita di istruzioni e procedure, attraverso la quale il partecipante acquisisce nuove conoscenze, abilità e comportamenti non posseduti in precedenza e necessari all'esecuzione di attività specifiche, all'utilizzo di tecnologie e strumenti o al miglioramento di aspetti relazionali. L'apprendimento, invece, sta nel movimento dell'io che tende a far suo un pezzo della realtà (non c'è apprendimento senza soggetto) in modo che produca un cambiamento relativamente permanente, nel comportamento o nella conoscenza.

L'apprendimento, fatto così connaturale all'uomo da essere "*quasi involontario*" (**Bruner**), può essere distinto in: **apprendimento naturale ed insegnato**. Il primo è spontaneo, al di fuori dell'intenzionale intervento delle istituzioni e delle agenzie educative; è il risultato di esperienze di tipo casuale. Il secondo si svolge in un contesto caratterizzato da un rapporto intenzionale che introduce colui che apprende nell'esperienza del reale. La forma precipua dell'apprendimento insegnato è quello scolastico. Non possiamo e non dobbiamo però dimenticare quello fondamentale che in termini generici potremmo definire "materno" o "patrio". (Da questa semplice constatazione potrebbero derivare impostazioni istituzionali e didattiche totalmente diverse)

La lingua italiana possiede un altro termine per indicare i processi di cambiamento. E' il verbo **imparare**, nel significato etimologico del "*procacciarsi qualcosa per...*" Tenendo connessi i due termini potremmo individuare come elementi caratterizzanti l'apprendere-imparare cinque punti: *acquisto e fruizione personale delle informazioni, incentivo funzionale delle capacità soggettive, riorganizzazione del rapporto io-mondo, incremento dell'esperienza personale.*

"*Vivere significa crescere , ma anche e forse soprattutto apprendere*" (**Clausse**). Purtroppo l'uomo moderno sembra subire una pena del contrappasso. Da una parte l' esaltazione della potenza e della possibilità dell'imparare tanto da far dire che viviamo in una società dell'apprendimento e della conoscenza come nessun altro uomo finora nella storia. Dall'altra c'è il rischio reale di una sempre più incombente catastrofe dell'apprendimento.

Si esce dall'impaccio recuperando l'orizzonte del realismo per cui mentre l'analisi diventa più dettagliata non si smarrisce né il soggetto né l'oggetto.L'analisi che mi sembra più convincente è

quella di Reboul che distingue tre possibili combinazioni sintattiche del verbo apprendere: *apprendere che, apprendere a, apprendere.*

Ancora più profonda diventa l'analisi se proviamo a cogliere le **dimensioni e gli usi dell'apprendimento**. A questo livello, facendo riferimento in parte ad Ausebel, potremmo distinguere la dimensione dell'acquisitività (apprendimento recettivo, apprendimento per scoperta guidata, apprendimento per scoperta autonoma) e della significatività con la polarità dell'apprendimento significativo- meccanico, e poi far emergere la dimensione della criticità nei termini in cui è posta ne Il Rischio Educativo di Mons. Giussani. Per quanto riguarda gli usi potremmo distinguere: un uso *replicativo, applicativo, ermeneutico ed investigativo*.

Non possiamo però trascurare di parlare delle **radici** e delle **condizioni dell'apprendere**. La prima radice-condizione dell'apprendimento è l'amore al vero come tensione strutturale dell'io verso le cose, come simpatia verso la realtà. La seconda radice-condizione dell'apprendere è la consapevolezza, ovvero la capacità e l'atto del rendersi conto che svolgendo una certa azione si intende fare qualcosa (intenzionalità), secondo un progetto (progettualità), di cui si hanno (e si possono dare) le ragioni (responsabilità).

Non si impara senza un progetto di apprendimento e senza una tensione a realizzare tale progetto, senza una "*motivazione personale del soggetto, posto di fronte ad un compito derivante da un suo progetto di azione. Il progetto non risponde semplicemente al tentativo di risolvere nuovi problemi, ma coinvolge una ristrutturazione del rapporto Io/Mondo. E' evidente quindi che l'apprendimento in senso pieno non è riducibile né ad una trasformazione biochimica, né ad una fissazione superficiale (tensione mnemonica) di un'informazione o di un meccanismo operativo. L'apprendimento è efficace in proporzione diretta del valore stimolativo del fine e del compito (progetto)*".¹⁶

In questo contesto si capisce che non c'è apprendimento **se manca la libertà**, che si traduce anche nel "*gesto mentale di occupare una posizione : appunto la posizione di colui che vuol imparare*" (**Gramigna**)

Questo "gesto mentale" è espressione della ragione, che si esprime come domanda di significato e ricerca di nessi in relazione alle cose. Ma è anche disposizione affettiva, sentimento. E', in altre parole, segno di una posizione di apertura di tutto l'uomo nei confronti di tutta la realtà che non ammette sostituti. "*L'apprendimento è una responsabilità che non può essere condivisa. Chi impara deve scegliere di volere imparare*". (**Novak**)

A questo punto possiamo dire che l'apprendimento è atto di intelligenza, esercizio di ragione, gesto di libertà. C'è poi una forma particolare di apprendimento che è l'apprendimento insegnato, un processo che si svolge dentro un rapporto educativo che introduce colui che apprende nell'esperienza del reale. Può essere caratterizzato nel suo svolgimento dalla spontaneità, ma non può essere definito "spontaneo".¹⁷ E' infatti guidato: orientato, accompagnato, finalizzato al raggiungimento di certi obiettivi di istruzione. Può essere descritto come proposta, progetto, processo, percorso, prodotto e promozione.

Se non fosse proposta e progetto rimarrebbe nei limiti della spontaneità e nella palude delle voglie. E' processo di (ri) significazione, è percorso dentro la ricerca di senso. "*Non c'è idea, conoscenza, abilità, capacità che possa esprimere la sua forza e la sua produttività se non viene assunta nell'universo di significazione della persona e quindi se non viene integrata nella luce dei valori*

¹⁶ **E. Titone**, *L'apprendimento educativo*, Bulzoni, 1975, pag.128-129.

¹⁷ Una cosa è l'app. spontaneo, un'altra cosa è la spontaneità dell' app.: la prima è un genere, la seconda una modalità.

personali" (**Paparella**, pag. 163) Non c'è apprendimento senza attrattiva, senza il sentimento magari vago che quello che apprendo vale.

La persona è centro e fine del processo di apprendimento. In questo senso apprendere è crescere, l'apprendimento è promozione.

Insegnamento e apprendimento

L'insegnamento non è un fine in sé : si realizza in relazione a processi di apprendimento. E' una forma organica di intervento predisposto e "studiato" per facilitare l'apprendimento. "*L'insegnamento è un'attività a lungo termine, che si svolge nell'ambito di un'istituzione specifica, affidata a persone competenti, e la cui espressa finalità è di permettere ai discenti di acquisire abilità tecniche e contenuti di sapere organizzato e trasferibile, sviluppando il loro spirito critico*" (**Reboul**, pag. 84)

Quattro gli elementi inerenti all'attività dell'insegnamento.

a) Innanzitutto l'intenzione di produrre apprendimento. "*Insegnamento ed apprendimento sono correlativi*". Insegnare , in altre parole è fare apprendere.... "*L' apprendimento e l'insegnamento hanno un rapporto funzionale ed operativo*" (**Giugni**, pag. 134):

b) Il secondo elemento riguardo cosa si fa apprendere. La "cosa" da far apprendere è un sapere organizzato e trasferibile; un sapere non solo come accumulo di conoscenze (saper conoscere), ma anche di uso(sapere fare) in vista di una realizzazione del proprio destino (saper essere). A questo punto sarebbe interessante esaminare la differenza tra insegnare ed informare.

c) Il terzo elemento inerente all'attività dell'insegnamento è il contesto istituzionale. Riflettere sulla natura della scuola e sul concetto di ambiente-contesto

d) Il quarto elemento è la magisterialità o meglio la presenza del soggetto dell'insegnamento. Insegnamento/apprendimento: avvenimento di un incontro tra due soggetti. Qui sarebbe interessante esaminare la differenza tra insegnare ed indottrinare.

Apprendimento/insegnamento e Indicazioni per il curricolo

Le *Indicazioni*, pur nella loro ambiguità genericità concettuale, contengono alcuni spunti interessanti di lavoro.

- Il primo riguarda la formula usata dal Ministro nella sua lettera di presentazione: *educare istruendo*, che potremmo cogliere come tentativo di superare non solo il vecchio dualismo educazione-istruzione, ma anche la continua oscillazione tra apprendimento ed insegnamento.
- Il secondo potrebbe essere il *concetto di ambiente-contesto* di apprendimento della persona.
- Il terzo la riaffermazione implicita di metodi diversificati a seconda dell'oggetto contro l'idea di un metodo universale che fonderebbe *l'imparare ad apprendere* di tutti e di tutto.

a) Educare istruendo

La scuola che educa istruendo è una scuola, come riconosce lo stesso Ministro, che "*non riduce tutto il percorso della conoscenza alla semplice acquisizione di competenze*", che richiede un "*surplus*" di *responsabilità del docente come del genitore che si declina nell'essere maestri di vita, testimoni di ciò che si trasmette*", che deve mettere al centro "*la persona: un essere unico ed irripetibile*".

E' una scuola che si caratterizza come "*luogo d'incontro e di crescita di persone*", come strumento d'educazione, nel senso etimologico del termine, che deriva dal latino *e-ducere*, "tirar fuori", come offerta d'istruzione alla persona del bambino e del ragazzo che "*ha bisogno di essere aiutato a scoprire il valore di se stesso, delle cose e della realtà*". E' una scuola che non può né deve bandire la realtà perché "*questa persona, unica ed irripetibile, può essere educata a conoscere, ad accettare, a tirar fuori e costruire sé, solo entrando in rapporto con la realtà che la circonda*"!.

E la realtà è fatta di persone, di fatti, d'eventi, del presente e del passato, di cui il presente è figlio.

L'intento è davvero lodevole. Ma a parte la *Lettera* del Ministro, le *Indicazioni* oscillano tra teorie contrapposte sull'educazione, sull'istruzione, sull'apprendimento, sulla didattica delle diverse discipline. Sono evidenti – come già detto nelle *Considerazioni Introduttive* - due ispirazioni reciprocamente contraddittorie: quella della centralità della persona, che si rifà alle pedagogie personaliste, riprendendo quello che sembra essere un ritornello dei ministri degli ultimi quindici anni, e quella della centralità della cittadinanza planetaria, che si rifà a Edgar Morin. Il risultato è una palese ambiguità che spinge nelle nebbie della retorica il concetto d'educazione e porta nella valle del generico e dell'ovvio le osservazioni sull'istruzione. L'esito, in altre parole, è una debolezza d'impianto, una disorganicità di proposte, che fanno pensare al famoso “cambiamo tutto per non cambiare nulla”, tanto gli insegnanti continuano a fare come loro pare e piace.

b) Oltre lo spontaneismo e il puro costruttivismo

A proposito dell'istruzione, sui processi d'apprendimento/ insegnamento, nel testo delle *Indicazioni* troviamo accenni più interessanti. Leggiamo a pag. 78: “*Il processo d'insegnamento/apprendimento è concepito come coinvolgente, spinge l'alunno ad interrogarsi, è basato su questioni inerenti all'attualità e su conoscenze significative. Esso tiene conto del sapere e dell'esperienza degli alunni come punto di partenza e d'arrivo dei percorsi d'apprendimento. Si sviluppa grazie ad uno strumentario diversificato: manuali, fonti di genere diverso, atlanti, testi storici divulgativi e scientifici, i media, strumenti multimediali, l'ambiente e il territorio, il patrimonio storico/artistico. In questo processo di formazione, la lezione, lo strumento tradizionale d'insegnamento, si combina con i momenti di laboratorio, frutto di una tradizione più recente*”. Appare convincente anche là dove parla di un “*insegnamento/apprendimento, intenso e partecipato*” che “*guida gli allievi ad apprezzare il valore e i prodotti del lavoro scientifico professionale*”. Oppure quando recita: “*I processi d'apprendimento delle scienze naturali e sperimentali procederanno quindi attraverso percorsi, progressivi e ricorrenti, fatti d'esperienze, riflessioni e formalizzazioni: percorsi progettati in modo da guidare i ragazzi dal pensiero spontaneo fino a forme di conoscenza sempre più coerenti e organizzate, di cui i ragazzi stessi possano verificare concretamente efficacia ed efficienza*” (p. 100). Anche il rilievo sull'ambiente e sul contesto sembra efficace: “*In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, ed è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola affianca al compito “dell'insegnare ad apprendere” quello “dell'insegnare ad essere*”. (p. 20) Peccato che il discorso non arrivi alle conclusioni. Si dimentica o non si vuole capire che mettere al centro l'alunno, in una comunità educante, implica la pratica della personalizzazione come criterio d'organizzazione della scuola, dimensione della professione, concretizzazione della centralità del soggetto che apprende, indicazione metodologica.

c) Personalizzazione versus curricolo

Mettere al centro la persona dell'alunno infatti significa pensare e “guardare” l'allievo come soggetto e fine dell'azione didattica e della scuola: è agire con l'allievo nel rispetto della sua libertà e dignità, condividendo e producendo segni in modo che nel quadrilatero dello studio (docente – materia- alunno/classe - famiglia) e nel contesto dei suoi rapporti scolastici pensi ed agisca *da persona*.

La scuola è fundamentalmente una *comunità di persone* che eroga un servizio e che al tempo stesso si riqualifica come luogo e strumento di professionisti dell'insegnamento-apprendimento intenzionale, significativo e critico. Si tratta di una comunità d'apprendimento ovvero di una trama di rapporti che si ri-organizza in funzione dell'apprendimento insegnato e in relazione alle persone che apprendono ed insegnano. Il docente in una scuola simile non si pensa e non si comporta come monade autosufficiente o precettore isolato, né come un funzionario con compiti esecutivi-burocratici. E' consapevole del suo compito, sa d'essere professionista in un'equipe di professionisti, sa individuare strumenti, tecniche e metodi per insegnare a tutti e a ciascuno. Nella

scuola che si configura con la riforma del cacciavite non c'è spazio per il docente "monade", ma c'è il nascondiglio per il funzionario. Fondamentalmente infatti è una scuola dell'autonomia assistita da uno stato che fa da badante ai soggetti che ritiene deboli ed infidi. Perché davvero ci sia al centro l'alunno e il processo d'insegnamento-apprendimento sia *da persone*, che cooperano all'interno del triangolo d'apprendimento insegnato, occorre maggiore autonomia e libertà. Il sospetto nasce dal rispolverata dal vecchio bagagliaio della didattica di un termine come curriculum, che, con tutto il peso della consuetudine operativa con la quale è stata utilizzato nella scuola negli ultimi 40 anni, irrigidisce e irregimenta la funzione docente.

Il curriculum rappresenta uno strumento, in cui prevale l'azione progettuale dell'insegnante a rimorchio della disciplina o del "programma" - nella vulgata da aula professore- , per cui di fatto la centralità è assegnata al sapere o all'apprendimento e non alla persona che apprende (tranne che nella sua dimensione psicologica). Con il curriculum, soprattutto in certe versioni, inoltre, si tende ad appiattire il percorso in un continuum senza fine (il curriculum verticale 3 – 16 anni) censurando la necessaria discontinuità, dentro una reale continuità, da un livello all'altro di scuola.

A questo punto sarebbe interessante evidenziare l'immagine di scuola dell'infanzia, elementare media e coglierne i contorni e le diverse fisionomie

Continuità/discontinuità nei passaggi

Tutta la seconda parte del documento è centrata sull'impianto curricolare verticale del percorso educativo, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di I grado, organizzato secondo gli stessi criteri. Il curricolo verticale, dovrebbe garantire la continuità educativo-didattica, dovrebbe realizzare progetti educativi trasversali e consentire l'integrazione delle competenze professionali dei docenti, promuovendo la centralità del processo di apprendimento dell'alunno, rispettandone le tappe evolutive. Il lavoro scolastico viene organizzato secondo un principio di ascendente complessità (ad esempio nell'area linguistica, se si vuole valorizzare la narrazione, si potrebbe partire dalla narrazione orale nella materna, a quella scritta nella primaria, a vari stili narrativi fino alla riflessione sulla narrazione stessa nella secondaria di I grado. Lo stesso si può dire sul metodo scientifico partendo dall'osservazione fino ad una visione più complessa e critica.

Le discipline, viste come punti di vista sulla realtà e risorse per strutturare il pensiero, come occasioni capaci di far agire e pensare, non vengono definite né nei contenuti, né nelle modalità organizzative, né nei criteri di valutazione: è la scuola che in relazione alla propria realtà, al proprio piano dell'offerta formativa, nell'ambito dell'autonomia e della responsabilità, promuoverà le condizioni per lo sviluppo di apprendimento e di competenze cognitive.

(In verità in particolare per alcune discipline, ad esempio matematica e scienze, i contenuti ci sono e nelle altre si possono dedurre dalle conoscenze e abilità indicate negli obiettivi di apprendimento)

La libertà lasciata ai docenti è apprezzabile anche se sarebbe necessario, per la tenuta del sistema, che fosse accompagnata da saperi minimi essenziali e da un serio sistema di valutazione degli apprendimenti.

L'impianto culturale del curricolo si pone in un'ottica di continuità verticale e orizzontale:

verticale in quanto impone un continuum del processo di apprendimento organizzato su obiettivi di apprendimento e traguardi in uscita, conseguenti nelle diverse tappe; si vorrebbe organizzare il curricolo evitando ripetizioni, ma garantendo uno sviluppo graduale adatto all'età degli alunni. L'asse della continuità è particolarmente forte nel rapporto tra primaria e sec. di 1° con una comune premessa e traguardi e obiettivi indicati in sequenza. (già la legge 53/03 aveva dato l'idea di un ciclo unitario di base) Comuni sono anche le abilità di base a cui si fa riferimento nelle singole discipline (es. "italiano" ascoltare, leggere, scrivere, riflettere sulla lingua...)

orizzontale in quanto delinea nelle tre aree necessità di integrazione delle conoscenze nella connessione delle discipline.

E' l'esaltazione degli Istituti Comprensivi dove dovrebbe esistere un alto tasso di dialogo interprofessionale..... per convalidare un percorso centrato sull'acquisizione di competenze trasversali, che si snodano lungo il percorso di formazione dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di I grado, nell'interazione dei diversi saperi.

La continuità verticale presuppone una qualità di curricolo che sappia attivare processi di apprendimento flessibile, integrato, centrato sull'operatività e trasferibile in contesti diversi.

Pur riconoscendo l'importanza delle singole discipline è necessario che gli insegnanti si attivino nella condivisione delle grandi finalità della scuola (pag. 27 e pag. 41), di metodologia di lavoro, di criteri di fondo che stanno alla base di un'azione educativa che tenga conto di tutti gli aspetti dell'alunno come persona (domande: che scuola si vuole? per chi la si vuole?).

Quando si hanno presenti i reali bisogni dell'alunno che cresce, la continuità si esplica nella dinamica della discontinuità,: dall'ordinamento dell'esperienza (Sc. Infanzia), allo sviluppo della curiosità sugli elementi del sapere (Scuola Primaria), all'ordinamento del sapere attraverso esperienze cognitive (Scuola. Secondaria di I grado).....Nella primaria si conosce e si apprende a partire dall'esperienza, nella secondaria ci si muove verso forme di conoscenza più formali, con il contributo delle diverse discipline.

Va comunque tenuto presente che tutto il ciclo scolastico è per sua natura discontinuo, riferendosi alle tappe cronologiche dell'alunno che è portatore di saperi, atteggiamenti, valori in continua evoluzione (spesso non sempre coerenti); pertanto anche le richieste di obiettivi formativi comuni,

quali autonomia, identità.... vanno collocate e organizzate in relazione ai processi di sviluppo della persona.

Continuità è allora attenuazione delle distanze che possono provocare, soprattutto negli alunni più fragili, fratture talvolta irrimediabili, fermo restando che lo sviluppo della persona segue un tracciato discontinuo e non sempre prevedibile, che comunque non deve essere appiattito. Indispensabile è quindi curare i momenti di passaggio (p. 17) accompagnando gli alunni nel loro percorso di fatica e di crescita necessariamente discontinuo e anche “lasciandoli andare”.... Per una proficua continuità (orizzontale) è necessario che gli insegnanti si accordino sulle impostazioni metodologiche di fondo (v. ad esempio pag. 44 pare eccessivo il riferimento solo ad alcune tipologie di diversità...) da declinare in maniera adeguata all'età degli alunni.

Altri criteri si possono tenere presenti in una scuola per la crescita della persona:

- sollecitare il protagonismo degli alunni
- valorizzare le disposizioni degli alunni su itinerari differenziati
- fare confrontare gli alunni con compiti impegnativi
- puntare sul lavoro ben fatto e portato a termine (qualità) più che sulla quantità
- fornire il senso della tradizione attraverso le discipline e il docente
- condividere e praticare i punti chiave della valutazione autentica (far riflettere su ciò che imparano e sul modo in cui imparano, sul comportamento, esplicitare percorsi, compiti e i criteri di valutazione ecc....)

Discipline/Aggregazioni

Per la prima volta nella scuola secondaria di I grado le discipline vengono aggregate in aree, ripercorrendo il cammino della scuola primaria dell' 1985, nell'intento di evitare la frammentazione del sapere, e in particolare nel tentativo di superare la rigidità didattica legata all'organizzazione per cattedre. Comunque già il regolamento sull'autonomia (DPR 275/99) all'art 4 punto E "autonomia didattica" prevedeva, tra le forme di flessibilità, la possibilità di aggregazione di discipline in aree e ambiti disciplinari. Nei documenti si sottolinea l'importanza di un insegnamento capace di "far cogliere le interconnessioni tra i diversi saperi e di avviare gli alunni ad una visione unitaria della conoscenza. Si favorisce l'interdisciplinarietà e il lavoro collegiale tra i docenti di discipline diverse" (v. scheda di presentazione delle *Indicazioni*) L'interazione tra le discipline può avvenire anche al di fuori delle aree (p. 23). Ma in quali tempi dato l'attuale contratto e la sua rigidità?

Da questa situazione emerge da una parte il principio per cui nessun momento dell'azione didattica può ignorare l'arco completo degli apprendimenti, senza il quale il progresso globale dell'alunno verrebbe mortificato, dall'altra l'esigenza di ricomporre le conoscenze per riconquistare l'unitarietà del sapere, unica forma capace di soddisfare la comprensione della realtà nella sua totalità.

In tutto il documento si raccomanda a tal fine una didattica operativa attraverso l'approccio laboratoriale (insegnamento interattivo, cooperativo, esplorativo...)

Le aree riconducono ad aggregazioni orizzontali pluridisciplinari, centrate sulle conoscenze. Si invocano curricoli di area "in cui la dimensione trasversale e quella specifica di ogni disciplina vanno tenute entrambe presenti; si devono favorire gli apprendimenti disciplinari specifici e l'integrazione dei linguaggi per ampliare la gamma di possibilità espressive" (pag. 47) (es. area linguistica- la comunicazione).

L'analisi delle singole discipline risulta tuttavia essere ancora di tipo epistemologico, lasciando ai docenti la piena libertà dell'approccio educativo-didattico.

Infatti l'impianto del documento riflette una impostazione di tipo disciplinare con traguardi finali e obiettivi di apprendimento funzionali agli stessi. Elemento di riferimento è l'unità del sapere! "*L'organizzazione degli apprendimenti si struttura in maniera più esplicitamente orientata ai saperi disciplinari*" (v. primaria pag. 23)

Le aree disciplinari rischiano così di diventare grandi contenitori, cornici da riempire di contenuti finalizzati allo sviluppo di conoscenze e abilità in vista di traguardi da raggiungere: esiste, soprattutto nei primi anni del percorso scolastico il rischio di una visione funzionalistica e strumentale del sapere e del processo formativo??

Mentre nella lettera di accompagnamento delle indicazioni e nel documento del curricolo della scuola dell'autonomia compare la parola "competenze", nelle aree disciplinari vengono individuati "*traguardi per lo sviluppo delle competenze*", traguardi di tipo essenzialmente disciplinare, che "*rappresentano il riferimento per gli insegnanti, indicano piste da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'alunno*" (pag. 24). Una scelta che sta a significare la difficoltà di valutare/certificare competenze nell'ambito di una tappa intermedia di un percorso.

Nelle indicazioni le discipline sono raccolte in tre grandi aree, che fanno riferimento alle conoscenze e al raccordo tra le stesse; nel regolamento sull'innalzamento dell'obbligo scolastico sono presenti quattro assi culturali (linguaggi, matematica, storico-sociale, scientifico-tecnologico), che fanno riferimento specifico alle competenze, declinate in conoscenze e abilità, riferendosi alle competenze chiave finalizzate all'esercizio della cittadinanza attiva e responsabile (imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile,

risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare informazioni), necessarie per la costruzione del sé, la relazione con gli altri, per il rapporto con la realtà naturale e sociale. Essi costituiscono “ *la base per consolidare e accrescere i saperi e la competenze in un processo di apprendimento permanente anche ai fini della futura scelta lavorativa*”(da docum. Tecnico, contesto e metodo)

Il ciclo primario, dai sei ai quattordici anni, non si pone più come la fine di un percorso dopo il quale si imponeva una scelta orientativa in relazione alle competenze raggiunte, alle attitudini e inclinazioni personali, ma un segmento dell’obbligo attraverso il quale l’alunno nell’incontro con saperi essenziali sappia dare significato alle esperienze, per poter maturare e acquisire le “competenze”. La specifica dimensione orientativa si sposta quindi al biennio. E’ necessario ripensare a una diversa formulazione del consiglio orientativo !

Non si possono pertanto leggere i due documenti separatamente e i docenti del 1° ciclo non possono non conoscere il Regolamento sull’obbligo, con i relativi assi culturali e competenze sia disciplinari sia trasversali.

Il Ministro, nella *Lettera di inizio d’anno* agli operatori della scuola fa riferimento alle basi essenziali che i ragazzi devono acquisire per proseguire con successo negli studi, “imparare bene la matematica, la storia, la geografia non significa negare l’importanza delle altre materie, ma stabilire un ordine di priorità”. Al di là delle buone intenzioni, viceversa, tutte le discipline sono poste sullo stesso piano, senza indicare quelle che più di altre concorrono allo sviluppo delle competenze chiave. Ad esempio nell’area linguistico-artistico-espressiva, in cui si ritrova una comune matrice nella comunicazione, l’acquisizione della lingua italiana dovrebbe essere privilegiata, potenziandone anche l’orario di insegnamento..

Se compito della scuola è porre le basi per l’esercizio di una cittadinanza attiva, (v. pag. 43), attraverso la costruzione di atteggiamenti e comportamenti responsabili, nelle aree disciplinari non si fa alcun cenno alla chiara conoscenza di documenti basilari, che definiscono il ruolo del cittadino.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze

Se nella *Lettera* di accompagnamento delle *Indicazioni* e nel documento del curricolo della scuola dell'autonomia compare il termine “*competenze*”, nelle aree disciplinari vengono descritti “*traguardi per lo sviluppo delle competenze*”, traguardi di tipo essenzialmente disciplinare, che “*rappresentano il riferimento per gli insegnanti, indicano piste da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'alunno*”.(Indicazioni, p. 24)

Non viene data una definizione di competenza come invece viene offerta nell'allegato al D.M. 22/8/2007 relativo all'innalzamento dell'obbligo scolastico. In quest'ultimo si legge:

“Competenze” indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

E' utile ricordare anche la definizione, lunga e concettuosa, ma nel suo significato accettabile, di competenza data in era morattiana nella C.M. 84/2005 “*Linee guida per la definizione e l'impiego del Portfolio delle competenze...*”

Competenze = La competenza è l'agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguato, in un determinato contesto, in modo soddisfacente e socialmente riconosciuto, a rispondere ad un bisogno, a risolvere un problema, a eseguire un compito, a realizzare un progetto. Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inseparabile i saperi (conoscenze) e i saper fare (abilità), i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini. Per questo, nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti.

Rilevazione e accertamento delle competenze = Accertare e certificare la competenza di una persona richiede strumenti caratterizzati da accuratezza e attendibilità che, a differenza di quelli utilizzati per valutare soltanto la padronanza delle conoscenze e delle abilità, eccedono, senza escluderle, le consuete modalità valutative scolastiche disciplinari (test, prove oggettive, interrogazioni, saggi brevi, ecc.), ma richiedono anche osservazioni sistematiche prolungate nel tempo, valutazioni collegiali dei docenti che coinvolgano anche attori esterni alla scuola, a partire dalla famiglia, autovalutazioni dell'allievo, diari, storie fotografiche e filmati, coinvolgimento di esperti e simili. Il livello di accettabilità della competenza manifestata in situazione scaturisce dalla somma di queste condivisioni e coinvolge nella maniera professionalmente più alta i docenti che si assumono la responsabilità di certificarla.

In entrambi i casi sembra di ravvisare l'incertezza(il dubbio o la certezza?) che le competenze non possano e non debbano essere certificate.

Italo Fiorin, coordinatore della Commissione per le Indicazioni, in un suo articolo precisa il significato di “traguardi per lo sviluppo delle competenze”. “Essi ‘ posti al termine dei più significativi snodi del percorso curricolare (...), indicano piste da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'alunno’.

Come si vede, i Traguardi sono dei riferimenti per l'azione dell'insegnante, lo aiutano a finalizzare meglio i propri interventi; non vanno perciò intesi come livelli di competenza che gli alunni devono necessariamente padroneggiare. Inoltre l'espressione “per lo sviluppo” della competenza allude al carattere di ulteriorità presente nel concetto di competenza, quando non venga ridotto a *skills*. Le competenze si sviluppano nel tempo, grazie all'azione educativa e alle esperienze, sono sempre incrementabili e, per questa loro caratteristica, rappresentano una sfida che la persona “competente”

assume per migliorare se stessa. In ogni caso, orientare la didattica allo sviluppo delle competenze segnala una precisa scelta di carattere metodologico” (1)

Sostanzialmente si dice che quelli descritti nelle Indicazioni sono dei punti intermedi a cui i docenti devono condurre progressivamente gli alunni, quasi gradini che avvicinano alla conquista delle competenze. Ma si ha timore a descrivere tali gradini? Se è vero che non tutti gli sviluppi degli alunni nella scuola sono certificabili, è anche vero che alcuni ‘traguardi’ dovrebbero essere previsti a livello nazionale. (Entra a questo punto la questione degli **standard** che ancora una volta viene elusa.) In nome dell’autonomia scolastica si giunge a suggerire il ‘fai da te’?

Si legge nel sito dell'ADI (<http://ospitiweb.indire.it/adi>) un'osservazione interessante.

“E' importante e necessario (...) sciogliere la persistente **confusione** dei ruoli fra **amministrazione statale, autonomia professionale dei docenti e autonomia delle singole scuole**, in modo che lo **Stato** prenda finalmente sul serio il compito e la responsabilità di stabilire i **traguardi** e solo quelli, insieme a precise modalità di valutazione dei medesimi, e che sia invece compito e **responsabilità della scuola autonoma e dei docenti** elaborare le **vie per raggiungerli**. L'inesco di un *processo di autoregolazione selettiva sulla base di chiare e forti aspettative dell'utenza*, che è l'unica possibilità di un sistema scolastico di rinnovarsi, non può partire fino a che lo Stato – il potere politico - continuerà a sfuggire alla responsabilità di *indicare pochi, chiari obiettivi assolutamente fondamentali*, abbandonando del tutto ogni confusione di ruoli”

Non convince a sufficienza la precisazione offerta sempre da Fiorin nell’articolo citato. “Attraverso il Piano dell’offerta formativa ogni scuola propone un suo curriculum didattico, il che introduce nella nostra realtà scolastica una notevole varietà di proposte. Poiché, però, si vuole garantire il carattere nazionale del sistema di istruzione, è necessario introdurre al loro posto uno strumento centrale, certamente più ‘leggero’ ed essenziale, ma sufficientemente capace di assicurare l’unitarietà sull’intero territorio. A questa esigenza rispondono le *Indicazioni*, che non possono che essere *Indicazioni per il curriculum*.”

Precisando che non c’è un raccordo tra i traguardi delle Indicazioni e le competenze descritte nel documento sull’innalzamento dell’obbligo, si conferma il dubbio che il documento non si assume la responsabilità di proporre e disporre la certificazione delle competenze, sia pure nella descrizione che ne danno i Traguardi (intermedi). Prova ne sia il fatto che laddove si parla di valutazione non viene fatta alcuna menzione di ‘cosa’ e ‘come’ valutare.

In secondo luogo i traguardi sono relativi alle singole discipline (non vi sono neppure traguardi di sviluppo delle competenze per aree disciplinari), tralasciando pari pari un riferimento alle competenze chiave indicate dall’UE il 18 dicembre 2006 e richiamate nel decreto sull’obbligo di istruzione. (Nelle indicazioni viene citata una volta la definizione “competenze trasversali”)

Allora: chi definisce la valenza educativa/formativa delle discipline? Il compito è solo e tutto dei docenti?

Si ricordano qui le **competenze chiave per l'apprendimento permanente** indicate dalla Unione europea il 18 dicembre 2006.

- **comunicazione nella madrelingua**
- **comunicazione nelle lingue straniere**
- **competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia**
- **competenza digitale**
- **imparare a imparare**
- **competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica**
- **imprenditorialità**

- **espressione culturale**

Le competenze previste dal **documento dell'obbligo di istruzione** sono divise in due categorie:

- competenze di base degli assi culturali (asse dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale),
- competenze chiave di cittadinanza.

E' interessante richiamare qui le **competenze chiave di cittadinanza** così come sono definite nell'allegato 2 al D. M del 22/8/2007, a dimostrazione che, sia pure con limiti che si preciseranno più avanti, non si può ormai parlare di competenze senza fare uno sforzo di definizione precisa delle stesse.

L'elevamento dell'obbligo di istruzione a dieci anni intende favorire il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva interazione con la realtà naturale e sociale.

- **Imparare ad imparare:** organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.
- **Progettare:** elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.
- **Comunicare**
- comprendere messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali);
- rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali).
- **Collaborare e partecipare:** interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.
- **Agire in modo autonomo e responsabile:** sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità.
- **Risolvere problemi:** affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risposte adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.
- **Individuare collegamenti e relazioni:** individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze e incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.
- **Acquisire ed interpretare l'informazione:** acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

Un nota bene.

Anche il documento sull'obbligo di istruzione presenta un'ambiguità. Le competenze chiave definite nelle Raccomandazioni dell'UE sono riportate in appendice al documento, quasi si fosse avvertito il bisogno di individuare delle competenze chiave tutte 'italiane'. Si verifica uno scollamento tra competenze chiave UE e competenze chiave di cittadinanza. In particolare - sottolinea Dario Nicoli - *“vi è un'accentuazione delle conoscenze specificate per assi culturali, e ciò segnala una peculiarità italiana rispetto alla cultura europea e dei paesi di riferimento per ciò che concerne la struttura del sistema educativo. In questo modo risulta sovrastimato il 'peso' delle discipline sia pure corretto dalla successiva dizione di 'competenze' .”*

Se la persona è un unicum e lo sviluppo della stessa non accade per frammenti o per singole parti, allora sarebbe estremamente importante definire quelle caratteristiche umane e “culturali” della persona, indispensabili perché detta persona persegua uno sviluppo armonico e a tutto tondo. Almeno le competenze chiave, che si condividano o meno, rischiano una descrizione di **‘alcuni’** elementi ritenuti essenziali per l'accadere della persona nella scuola (e nella vita), purché le competenze chiave per l'apprendimento permanente e le competenze chiave di cittadinanza trovino un'osmosi attraverso delle valenze formative che servano veramente lo sviluppo integrale della persona.

Nella Scuola dell'Infanzia

L'incontro con la realtà pone al bambino delle esigenze e delle domande che assunte come proprie diventano “compiti di sviluppo” cioè aspetti di un lavoro che il bambino compie su di sé, in termini personali e comunitario, alla presenza di un adulto significativo, capace di osservarlo, accompagnarlo, guidarlo. I compiti di sviluppo non sono dettati dall'esterno, dall'adulto, ma assunti dal bambino e dalla bambina stessi nel loro rapporto con la realtà, della libertà del loro impegno con essa e nella misura della comprensione del significato di questo rapporto. Il curriculum è la proposta formativa evocativa di questa libertà e di questo impegno, necessario, ma non scontato, del bambino.

E' vero che nella scuola dell'infanzia è difficile definire dei traguardi in termini di esiti comportamentali, né in termini qualitativi, né in termini quantitativi, che siano indicatori di misurazione di questo libero movimento del bambino. Si possono invece individuare il valore formativo di ogni campo di esperienza e osservare il percorso che il bambino ha compiuto in esso, in termini di consapevolezza di sé e di capacità di affrontare i compiti di sviluppo che la realtà gli ha posto dinnanzi.

Si possono quindi documentare le *tracce* lasciate dal bambino nei percorsi descritti nel vivere i diversi campi di esperienza e, in essi, nell'incontro con l'adulto. Queste tracce osservate più che misurate, comprese più che classificate, contestualizzate e interpretate in base ai loro significati attraverso l'osservazione occasionale e sistematica e la documentazione consentono di cogliere e valutare le esigenze di ciascun bambino e bambina, di riequilibrare via, via le proposte educative in base alla qualità delle loro risposte e di condividerle con le loro famiglie. Compito della scuola dell'Infanzia è, infatti, identificare processi aperti da promuovere, sostenere e rafforzare, per consentire ad ogni bambino di dare il meglio delle proprie capacità, nelle diverse situazioni.

Al termine del percorso della scuola dell'infanzia ci attendiamo tuttavia di incontrare un bambino che avendo consolidato una fiducia di base nei confronti di sé, degli altri e del mondo che lo circonda, attraverso il rapporto con adulti significativi e affidabili incontrati nel contesto familiare e scolastico, sappia mostrare una curiosità e un interesse verso la realtà che lo spinge a ricercarne il significato. In questo senso ci attendiamo che il bambino mostri di:

- aver sviluppato le potenzialità del proprio corpo attraverso:

- il rispetto e la cura espressi nell'accudimento di sé
 - una padronanza di schemi dinamici e posturali di base
 - il possesso di una coordinazione dei movimenti nei confronti dell'ambiente
 - una motricità fine adeguata
- riconoscere la realtà sapendo:
 - denominare le cose, le persone, gli oggetti e gli eventi
 - entrare dentro le cose per capire come funzionano
 - utilizzare una simbolizzazione semplice e concreta
 - fare memoria delle esperienze vissute organizzando il ricordo
 - prendere coscienza del significato e del valore che queste esperienze hanno rispetto a sé e alla propria crescita
 - identificare le caratteristiche temporali, spaziali, topologiche, dimensionali, fisiche essenziali
 - ascoltare e comprendere ciò che la realtà esprime
 - saper prendere iniziativa sulla realtà attraverso:
 - il gusto e il piacere di fare, di manipolare e di muoversi
 - una fiducia nelle proprie capacità di comunicazione e di espressione, associato al riconoscimento dell'espressività dell'altro
 - una varietà e una ricchezza di linguaggi espressivi
 - una narrazione di sé, della propria esperienza e delle esperienze più elementari e familiari in modo semplice, comprensibile, ordinato, logico, sequenziale
 - un pensiero ordinato, ricco, capace di riconoscere nessi e legami tra le cose, le persone e le situazioni
 - una capacità di stabilire nessi e rapporti con le persone per costruire progetti condivisi
 - una capacità di osservazione, di attenzione, di concentrazione
 - una capacità di porre domande
 - una capacità di invenzione di soluzioni a problemi semplici e concreti che emergono nel gioco e nella vita di relazione
 - una capacità progettuale personale e condivisa
 - tenere aperta la mente e il cuore all'incontro con la realtà in tutte le dimensioni compresa la dimensione religiosa
 - riconoscersi stimato nella propria identità unica e irripetibile e nello stesso tempo sostenuto nel dialogo con le altre persone anche provenienti da culture e con esperienze diverse dalla propria
 - saper affrontare i cambiamenti che si rendono necessari nei momenti di passaggio e di crescita.

Valutazione

Leggendo le *Indicazioni* appare chiaro che questo tema/problema non solo non ha trovato un'adeguata risposta ma i suggerimenti sono talmente generici da rischiare di creare ancora più confusione e difficoltà negli insegnanti.

Lo stesso Italo Fiorin, coordinatore della commissione ministeriale, ha affermato che su questo aspetto il documento è molto scarno e quindi si conta molto sulla capacità dei docenti per una proficua elaborazione di quello che ha definito "testo aperto".

Nel capitolo *L'organizzazione del curricolo* a pag. 24 del documento si legge:

"Agli insegnanti compete la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione didattica, nonché la scelta dei relativi strumenti nel quadro dei criteri deliberati dai competenti organi collegiali. La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo.

Alle singole istituzioni scolastiche spetta poi la responsabilità dell'autovalutazione, che ha la funzione di introdurre modalità riflessive sull'intera organizzazione dell'offerta educativa e didattica della scuola, ai fini del suo continuo miglioramento, anche attraverso dati di rendicontazione sociale o dati che emergono da valutazioni esterne.

L'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione ha il compito di rilevare la qualità dell'intero sistema scolastico nazionale, fornendo alle scuole, alle famiglie e alla comunità sociale, al Parlamento e al Governo elementi di informazione essenziali circa la salute e le criticità del nostro sistema di istruzione, e questo all'interno di un confronto internazionale che oggi va assumendo sempre più rilevanza."

Ai fini della valutazione è importante la cura della documentazione didattica; ma ancora più significativa è la documentazione del percorso di apprendimento dei singoli alunni¹⁸.

Una valutazione positiva per lo studente è quella che contribuisce a comprendere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze, fargli scoprire le capacità potenziali personali indispensabili per decidere un proprio futuro progetto esistenziale.

Quali punti possono aiutare per una giusta posizione di fronte al compito di valutare.

- Individuare gli oggetti di osservazione e di registrazione al fine di valutare e orientare, il bisogno e' quello di costruire attorno all'atto valutativo un'occasione di formazione per gli

¹⁸ Scrive Giancarlo Cerini:

*.....
Tra i problemi aperti c'è senz'altro il rapporto tra prescrittività delle indicazioni e sistema di valutazione, con il correlato tema della "certificazione" delle competenze, oggi rilanciato a tutti i livelli di uscita dal percorso scolastico. Le parole dedicate alla valutazione sono assai sobrie nel testo delle indicazioni ed ancor più nel decreto di attuazione.
.....*

Che conclude con domande che paiono interessanti:

Nel concreto, ci si riferirà ai traguardi di sviluppo della competenza alla fine della scuola elementare e media (in questo la scuola dell'infanzia rivendica giustamente una sua specificità), oppure saranno gli "obiettivi di apprendimento" ad ispirare i criteri di valutazione? E per le classi per le quali non sono individuati? E come porre in relazione traguardi/obiettivi con uno standard (cioè con un valore esprimibile anche in termini metrici)? Ma lo stesso concetto di standard è praticabile nella scuola di base? Con quale scopo "formativo" e "regolativi" potrebbe essere introdotto?

studenti per:

- favorire percorsi di autoconsapevolezza e autovalutazione
 - sollecitare riflessioni sulle esperienze formative
 - scartare il rischio di superficialità dell'esperienza formativa
 - favorire percorsi metacognitivi nell'alunno
 - rendere la valutazione un'occasione di apprendimento¹⁹
- Nella scuola la novità consiste nell'andare ad individuare, descrivere, certificare, una competenza: è necessario perciò trovare un accordo sulla sua definizione, su come sia possibile provarne l'esistenza, mediante quali strumenti e come documentarla una volta individuata.

La valutazione per l'apprendimento

Processo di ricerca e di interpretazione dei dati che studenti e docenti utilizzano per decidere a che punto è l'apprendimento rispetto alla meta proposta e quale è la meta migliore per raggiungerla.

È centrale nell'attività di classe
È parte integrante della progettazione
Focalizza l'attenzione su come si deve imparare
È competenza professionale
Stimola la motivazione ad apprendere
Dà agli alunni consapevolezza
Aiuta gli alunni a capire come migliorare
Sviluppa autovalutazione
Riconosce risultati a tutti gli alunni

A. Cenerini

Si assiste a volte ad una sovrapposizione di concetti tra:

- la **misurazione/valutazione** che il singolo docente compie sulla singola prova;
- la **valutazione** del docente che pesa l'insieme delle prove e gli altri fattori trasversali e comportamentali per arrivare ad una proposta di "voto" (aggettivo o numero) in sede di scrutinio;
- la **valutazione** complessiva che l'insieme dei docenti effettua sull'insieme dei giudizi presentati in sede di scrutinio tenendo conto del percorso e del contesto per arrivare ad una decisione sui "voti" e pertanto sui passaggi di classe oppure sull'attribuzione di un titolo e sul suo livello;
- la **certificazione** che dichiara i diversi livelli (o il solo livello di accettabilità) delle conoscenze/skills/competenze raggiunte.

E' interessante concludere questa breve scheda con un'osservazione di Marco Coerezza: "La valutazione può essere "oggettiva" quando è a fuoco correttamente l'ambito in cui si colloca. Non valutiamo in base a opinioni personali sul ragazzo, ma riferendoci al contesto preciso dell'esperienza in cui è coinvolto con noi, nei totalità dei suoi fattori. La valutazione, allora, riguarda ciò che è avvenuto, e questo può essere un elemento di oggettività. Si tratta quindi di misurare le conoscenze acquisite e le "prestazioni" che un ragazzo è in grado di dare, in relazione a quanto è successo effettivamente nel periodo contemplato, nel lavoro avvenuto. In tal senso, si

¹⁹ Gli studenti apprendono meglio quando:

- Capiscono che cosa stanno imparando e che cosa ci si aspetta da loro
- Ricevono feedback sulla qualità del lavoro e su che cosa devono fare per raggiungere i traguardi condivisi
- Ricevono consigli su come procedere
- Sono completamente coinvolti

può pensare di valutare non soltanto gli esiti (misurazione), ma anche e soprattutto come ci si è giunti, evidenziando perciò il percorso, gli sforzi, i cambiamenti. Il mettere in luce e valutare la prospettiva cui il ragazzo è teso è saper esplorare ed evidenziare quella che Vygotski chiama “la zona di sviluppo prossimale” del ragazzo, dove farà emergere non solo ciò che sa fare in retrospettiva, relativamente a ciò che è già successo, ma le sue potenzialità, i passi che può muovere in forza del cammino pregresso. Questo è importante anche quando la valutazione è negativa, porta alla luce lacune, debolezze, incapacità. Il guardarle in senso non assoluto ma relativo – sono relative a quanto è stato fatto – lascia aperta sempre la possibilità di recuperare, se non la prestazione almeno il percorso personale.

Ci si può chiedere perché c'è così difficoltà e una sorta di imbarazzo tra i docenti quando si parla di valutazione e osservandoli ci si rende conto che questo compito fa paura quando la valutazione di una certa “prestazione” si fa corrispondere al giudizio sulla persona, cioè non c'è chiarezza su che cosa vado a valutare e quindi come e quando questo deve accadere.

Spesso ipotizzando un certo percorso si aspetta a definire le modalità di verifica quasi ci fosse bisogno di vedere prima come va, in questo modo la “*valutazione non precede, non accompagna e non segue i percorsi curricolari*” e in questo si coglie il timore di una sorta di giudizio sul proprio operato, il timore di una sconfitta professionale che costringe magari ad abbassare il livello di richiesta ai propri alunni.

Peraltro una scarsa abitudine ad essere valutati o ad autovalutarsi non aiuta ad affrontare con serenità tale compito.

Spunti per approfondire

Il concetto di valutazione nella scuola ha avuto una evoluzione che si può inquadrare in tre grandi categorie:

dalla funzione selettiva alla funzione formativa : diversità e individualizzazione
qualità della scuola di massa

da operazione semplice e individuale a operazione complessa e collegiale: paradigma sistemico
esiti di apprendimento
processo di insegnamento
organizzazione del curriculum
clima e cultura della scuola

da raccolta di dati a progetto formativo individuale:
qualità/quantità
soggettività/oggettività

Il problema della valutazione degli studenti tuttavia ancora oggi un tema difficile: nonostante le diverse fasi che si sono articolate, la critica di fondo rimane la soggettività dei giudizi, nonché l'insegnamento inteso come processo indirizzato a potenziare capacità già presenti, senza per altro il coinvolgimento e il confronto continuo tra i diversi attori del processo educativo.

La valutazione, nonostante strumenti molto articolati e precisi, non ha ancora spostato l'asse dell'interesse dal quadro diagnostico, pertanto soggettivo, mediante i vari tipi di prove tradizionali per definire conoscenze, abilità e anche competenze complesse in relazione a obiettivi e programmazione, ad un quadro di descrizione del processo di apprendimento, di maturazione del pensiero, delle consapevolezze raggiunte, mediante la collaborazione e la partecipazione dello studente stesso, che diviene consapevole di ciò che sa e fa.

La più recente ricerca educativa indica quale strada da percorrere il passaggio dalla valutazione soggettiva alla valutazione autentica dell'apprendimento: si chiede allo studente responsabilità e

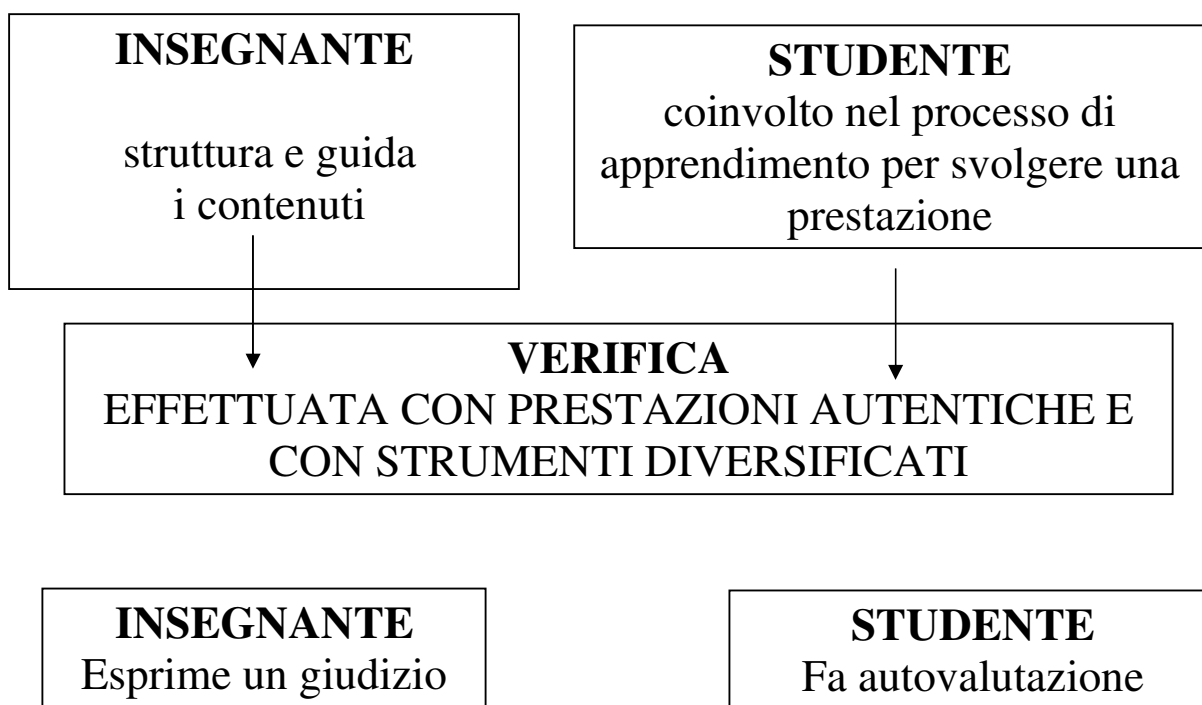
diretto coinvolgimento nel proprio processo di apprendimento, l'applicazione cioè della propria conoscenza in contesti reali, rivelando così padronanza e competenza.

La valutazione tradizionale è:

- soggettiva, ovvero esprime il potere dell'insegnante sullo studente;
- limitata, ovvero indica puramente ciò che lo studente sa (conoscenze) e sa fare (abilità), ma non indica se l'allievo sarà in grado di utilizzare conoscenze e abilità ogni qualvolta le situazioni lo richiederanno;
- terminale, ovvero indica che cosa e quanto si sa al termine di un percorso;
- selettiva, ovvero vale ai fini del passaggio alla tappa successiva
- de-responsabilizzante.

La valutazione autentica è una forma di valutazione nella quale vengono proposti agli studenti compiti analoghi a quelli della vita reale o per il tipo di prodotto o per le condizioni nelle quali devono essere eseguiti. Si intende che tali prestazioni dimostrino realmente quanto lo studente possiede una conoscenza o una abilità o una competenza e come farne uso. Tiene conto di tutte le dimensioni di sviluppo e di crescita dell'alunno dentro e fuori dalla scuola.

La valutazione autentica prevede



Seguendo il percorso della valutazione autentica allora l'apprendimento non è un accumulo di nozioni ma si concretizza nella capacità di trasferirle in contesti reali.

Non dovendo quindi selezionare e classificare la valutazione autentica promuove e rafforza, dando opportunità a tutti di compiere prestazioni di qualità.

I punti di forza

- gli allievi apprendono di più quando hanno a che fare con *situazioni reali* rispetto a situazioni decontestualizzate
- l'apprendimento scolastico non deve essere accumulo di nozioni ma capacità di *generalizzare e trasferire* le conoscenze e le abilità
- permette di agli allievi di *auto valutarsi* per diventare riflessivi e assumere il controllo del proprio apprendere
- gli insegnanti assumono il ruolo di *mediatori dell'apprendimento*

La valutazione autentica attraverso prestazioni permette giudizi:

- predittivi, perché si basa su compiti in situazioni reali;
- significativi, perché dà significato alle conoscenze apprese;
- oggettivi e imparziali, perché rende pubblici i giudizi attraverso “rubriche” di valutazione della prestazione anche “prima” che questa sia eseguita.

Si passa da una concezione in cui lo studente pensa che sia il docente a fargli capire e a dovergli insegnare le cose (non è colpa sua se le cose non vanno bene) alla concezione in cui l'apprendimento è a carico di tutti i soggetti.

Il docente è mediatore dell'apprendimento e lo studente è esaminatore di se stesso, che si fa carico di muoversi nella direzione a lui più consona, scegliendo tra diverse possibilità. (si mette in gioco responsabilmente).

I ruoli diversi

Studenti	Docenti	Genitori
Sono più attivi e responsabili rispetto al proprio apprendere	Assistono e seguono lo studente nel percorso per raggiungere i risultati	Sono invitati a fornire valutazioni che aiutino a considerare meglio il processo di crescita generale dello studente
Riprogettano il proprio lavoro	Riflettono con lui sulle prestazioni	Verificano i punti di forza ed i punti di debolezza
Alimentano la autostima seguendo e partecipando al percorso che documenta la loro crescita	Aiutano lo studente a procedere, partendo da ciò che è capace di fare verso quello che deve realizzare	Discutono con gli insegnanti