

Mario Ambel, insegnante, direttore di *insegnare* rivista del CIDI

Dentro e oltre le discipline

È diventato importante, anche a fronte delle preoccupanti novità che sembrano aleggiare sulla scuola del nostro paese, ripercorrere gli elementi di positività che molti di noi hanno scorto nelle *Indicazioni per il curricolo*. Lo faccio riproponendo la traccia di due interventi simili, tenuti a Torino (il 29 febbraio 2008) e Foggia (il 22 aprile 2008) in analoghe circostanze: incontri organizzati dalle locali Direzioni Regionali e Provinciali nel quadro della diffusione delle Indicazioni del 2007 e di avvio delle relative sperimentazioni presso le scuole.



Tre prospettive positive e problematiche

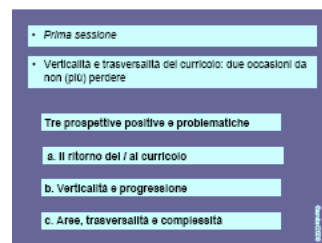
La maggior parte dei commentatori ha convenuto nell'individuare nelle *Indicazioni* tre prospettive al contempo positive e problematiche:

- il ritorno al curricolo e relativo abbandono della logica dei piani di studio personalizzati; inteso come "ritorno" a quella dimensione curricolare che caratterizza da tempo tutta la progettazione educativa e che intendi il curricolo come l'insieme delle scelte che una scuola e i docenti che vi operano, intesi sia come gruppo che singolarmente, mettono in atto per garantire l'apprendimento dei loro allievi o, se si preferisce, per mediare fra le istanze sociali definite dagli organismi di governo della scuola e gli allievi reali con cui essi operano;
- la verticalità e progressione del progetto curricolare, inteso come sintesi fra continuità di un percorso coerente e graduale e discontinuità data dagli apprendimenti gradualmente e progressivamente sancita dal fatto che per la prima volta, per esempio, si tracciano le caratteristiche delle discipline e delle aree comuni alla scuola primaria e secondaria di primo grado (e vi si sarebbe potuta includere anche la scuola dell'infanzia), per poi scandire i traguardi di fine ciclo e gli obiettivi intermedi;
- la trasversalità e l'accorpamento delle discipline in aree anche come risposta alla complessità del nostro tempo e introduzione alle competenze che consentono di vivere da cittadini consapevoli.

Questi principi ispiratori sono giustamente presenti nelle *Indicazioni* e costituiscono la cornice progettuale e metodologica entro cui trovare risposte alle sollecitazioni delle pagine introduttive del documento, che richiedono un solido ancoraggio alle possibilità e potenzialità del fare scuola quotidiano perché quelle sollecitazioni non restino buone intenzioni, ambiziose ma astratte volontà.

Due impegnativi "superamenti"

A rendere credibili quelle sollecitazioni, c'è un'affermazione, nelle *Indicazioni*, che impegna la scuola – in particolare la scuola media - in una sfida in cui la scuola è impegnata da tempo, ma che non ha mai saputo vincere fino in fondo e che pure è di vitale importanza:



«La valorizzazione

Questo duplice superamento, della scuola trasmissiva e della frammentazione dei saperi, come presupposto della valorizzazione, si badi della «valorizzazione» non della negazione «delle discipline», è un compito che in particolare la scuola media deve continuare a porsi, anche perché si tratta di un impegno «culturale e didattico» cui già l'avevano chiamata i Programmi del 1979 e al quale non sempre la scuola media ha saputo rispondere in modo adeguato.

La scuola media in particolare, ma anche la scuola primaria, per quanto talvolta abbia rischiato di imitarla in alcuni dei suoi aspetti peggiori, deve saper definitivamente sciogliere una alternativa trentennale in buona misura irrisolta: quella fra una scuola competitiva, trasmissiva, adattiva e addestrativa e una scuola cooperativa, costruttivista, problematica e metacognitiva.

La prima è una scuola, se portata alle estreme conseguenze, che si affida alla sola trasmissione e verifica di *conoscenze*, misurate e sancite in valutazioni quantitative, i voti; la seconda è una scuola che guarda allo sviluppo integrato di *competenze* personali, descritte e poi certificate in valutazioni qualitative, i giudizi e i profili. La prima è una scuola potenzialmente selettiva ed elitaria, la seconda è una scuola potenzialmente inclusiva e solidale.

Ma la scuola non mira a competenze meramente operative, alle quali ormai non mirano neppure più i percorsi di formazione professionale; la scuola mira a competenze che hanno solide basi culturali ed educative. Il superamento della scuola trasmissiva e della frantumazione dei saperi si coniuga infatti con una capacità autonoma, da parte della scuola, di interpretare e praticare una effettiva capacità progettuale finalizzata all'acquisizione e all'incremento di competenze culturali, sia disciplinari che di area o trasversali.

L'ambiente di apprendimento

Il capitolo delle *Indicazioni* che ha questo titolo è di estrema chiarezza e importanza. I sei paragrafi che lo compongono mettono in evidenza, fin dai titoli, una idea e una pratica di scuola che, se opportunamente applicate, consentirebbero di affrontare in modo adeguato le sfide della complessità, così come avrebbero consentito (poiché alcune non sono propriamente delle novità) di ottenere già in passato risultati forse più soddisfacenti.

Le scuole che si sono impegnate in questa direzione sanno per esperienza che realizzare questo tipo di scuola richiede tempo, disponibilità e cooperazione fra i docenti, aggiornamento professionale,

ma al contempo ha consentito e consente ancora di fronteggiare le difficoltà del fare scuola, di realizzare un giusto equilibrio fra bisogni e diritti dei singoli e finalità comuni di una collettività.

Ripercorre questi titoli fortemente indicativi e ricchi di implicazioni significa per molti di noi far riecheggiare il senso ultimo del fare scuola.

Mi limito a elencarli, con qualche sintetica considerazione a margine e rimandando al testo, perché ciascuno richiederebbe lunghe e approfondite analisi:



- Valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli allievi
- Attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, perché non diventino disuguaglianze
- Favorire l'esplorazione e la scoperta
- Incoraggiare l'apprendimento cooperativo
- Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere
- Realizzare percorsi in forma di laboratorio.

Qui si tratta veramente di "indicazioni", quanto mai opportuno e decisive. Le prime due tratteggiano un modo di intendere e fare la scuola che rispetta profondamente l'allievo, senza esserne minimamente... al servizio. La scuola che parte dall'esperienza e dalle conoscenze dell'allievo è una scuola che intende portarlo altrove, che sa dove intende portarlo, ma sa che nessun viaggio potrà essere compiuto se la partenza non sarà il luogo dove l'allievo è, con le sue risorse, le sue carenze, le sue potenzialità e i suoi rifiuti.

La seconda "indicazione" è quanto mai attuale e lo sarà ancor più in futuro. È la sfida da cui è nata la scuola media "unica", una sfida che spesso la scuola media non ha saputo vincere perché ha inteso come un limite e un freno quella che è invece la sua maggior risorsa: l'eterogeneità dei suoi allievi. Ed è la sfida cui ci chiama oggi una società a forte immigrazione, multiculturale e multietnica: solo se la scuola saprà tradurre quella "indicazione" in pratica quotidiana di apprendimento e di vita, avrà assolto al suo mandato, che è sempre lo stesso: contribuire a rimuovere gli ostacoli che "limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese."

Le successive indicazioni confluiscono e si riassumono nell'ultima, delineando con efficacia le prerogative essenziali della *didattica laboratoriale*, che è cosa non sempre automaticamente coincidente con l'organizzazione e gestione di "laboratori".

Complessivamente e nella logica della continuità fra i due ordini di scuola del primo ciclo, si potrebbe affermare che una delle maggiori difficoltà incontrate dalla scuola media in questi ultimi decenni è quello di essere stata come compressa fra una scuola elementare (ora primaria) che ha sostanzialmente sempre cercato di attuare questi principi e una scuola superiore che, nel suo insieme, se ne guarda bene. Potremmo dire... in formula che la scuola media, incerta se essere scuola primaria di secondo grado o scuola secondaria di primo, ha oscillato fra le due opzioni, rinunciando spesso ad assumere quella autonoma dignità progettuale "di mezzo" che gli affidavano la legge istitutiva della scuola media unica nel 1962 e poi i Nuovi programmi del 1979.

Le Indicazioni pongono quindi alla scuola alcune sollecitazioni al cambiamento e al contempo sembrano indicare alcuni punti fermi e alcune strade da percorrere. Ne esporrò qui brevemente a due, particolarmente significative

La didattica per competenze

Le Indicazioni contengono un passo relativo a che cosa si debba intendere per didattica delle competenze che, ancorché scritto nella parte relativa alla scuola dell'infanzia, è di validità generale e andrebbe attentamente meditato e applicato ben oltre la scuola dei più piccoli. Si tratta infatti di una sollecitazione che coinvolge il senso stesso del fare scuola

Sviluppare la competenza significa imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e l'esercizio al confronto; descrivere la propria esperienza e tradurla in tracce personali e condivise, rievocando, narrando e rappresentando fatti significativi; sviluppare l'attitudine a fare domande, riflettere, negoziare i significati. [MPI, *Indicazioni per il curricolo*, 2007, p.29]

In particolare nella scuola dell'infanzia i traguardi per lo sviluppo della competenza suggeriscono all'insegnante orientamenti, attenzioni e responsabilità nel creare occasioni e possibilità di esperienze volte a favorire lo sviluppo della competenza, che a questa età va inteso in modo globale e unitario. [MPI, *cit.*, 2007, p.31]

Questa impostazione è del resto coerente con una concezione delle competenze intese più come motore di innovazione che come strumento di progettazione o ancor peggio di sola valutazione e certificazione.

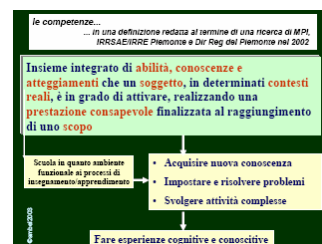
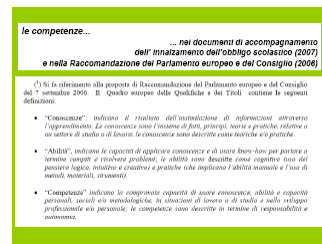
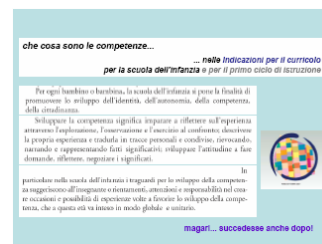
Le *Indicazioni* non forniscono definizioni del concetto di competenza ma il modo di affrontare l'intero impianto descrittivo sembra coerente con un quadro concettuale ormai consolidato, soprattutto in contesti europei e a cui fanno esplicito riferimento, ad esempio, le indicazioni per l'innalzamento dell'obbligo.

In particolare va ribadito come sia ormai consolidata l'accezione di competenze in quanto combinazione e sintesi di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto e funzionali al raggiungimento di uno scopo. On bisogna mai dimenticare, però, che nella scuola, il contesto è (o dovrebbe essere) un ambiente funzionale ai processi di insegnamento/apprendimento e gli scopi non sono riconducibili a una spendibilità di natura economica o premiale: sono acquisire nuova conoscenza, impostare e risolvere problemi, svolgere attività complesse.

Va infine ricordato che le *Indicazioni* esplicitamente escludono che i Traguardi per lo sviluppo delle competenze siano da intendere come risultati attesi da parte degli studenti:

Al termine della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, per i campi di esperienza e per le discipline, vengono individuati traguardi per lo sviluppo delle competenze. Tali traguardi, posti al termine dei più significativi snodi del percorso curricolare, dai tre a quattordici anni, rappresentano riferimenti per gli insegnanti, indicano piste da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'alunno. [MPI, *cit.*, 2007, p.24]

Sono piuttosto orizzonti programmatici, scenari di riferimento; anche per questo sono spesso impegnativi, talvolta sovradimensionati. Sono traguardi strategici cui tendere, non risultati da pretendere.



La didattica laboratoriale

Una didattica finalizzata al rinforzo consapevole di competenze e non solo all'acquisizione di conoscenze è inevitabilmente una didattica laboratoriale.

La didattica laboratoriale è infatti una didattica operativa, consapevole, cooperativa, metacognitiva che promuove il protagonismo del soggetto che apprende, ne esalta le dimensioni soggettive nelle dinamiche del gruppo e del contesto di cui fa parte. Il laboratorio non è "solo" un luogo attrezzato, è soprattutto un modo di intendere e fare la scuola.

Realizzare percorsi in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio è una modalità di lavoro che incoraggia la sperimentazione e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare-realizzare-valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e che può essere attivata sia all'interno sia all'esterno della scuola, valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento.

L'acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile e polivalente degli spazi usuali della scuola, ma anche la disponibilità di luoghi attrezzati che facilitino il processo di esplorazione e di ricerca: per le scienze, l'informatica, le lingue comunitarie, la produzione musicale, il teatro, le attività pittoriche, la motricità... [MPI, *cit.*, 2007, p.46]

Il "laboratorio" è poi ribadito anche nella sezione dedicata all'area matematico-scientifica non è "solo" un luogo fisico: è un modo di intendere e fare scuola, una modalità che coinvolge gli allievi cognitivamente, operativamente, responsabilmente.

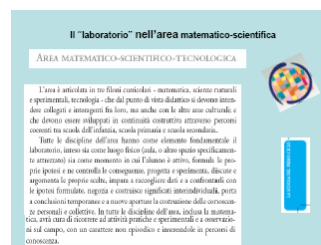
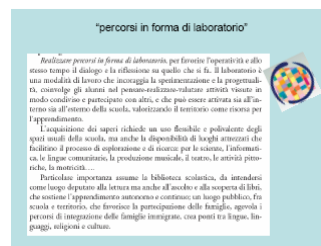
Tutte le discipline dell'area hanno come elemento fondamentale il laboratorio, inteso sia come luogo fisico (aula, o altro spazio specificamente attrezzato) sia come momento in cui l'alunno è attivo, formula le proprie ipotesi e ne controlla le conseguenze, progetta e sperimenta, discute e argomenta le proprie scelte, impara a raccogliere dati e a confrontarli con le ipotesi formulate, negozia e costruisce significati interindividuali, porta a conclusioni temporanee e a nuove aperture la costruzione delle conoscenze personali e collettive. In tutte le discipline dell'area, inclusa la matematica, avrà cura di ricorrere ad attività pratiche e sperimentali e a osservazioni sul campo, con un carattere non episodico e inserendole in percorsi di conoscenza. [MPI, *cit.*, 2007, p.91-92]

Tutto ciò deve valere per tutte le discipline.

Verso un nuovo equilibrio

È probabile che oggi tutto quanto si è sin qui detto rappresenti una condizione ineludibile (e purtroppo ancora lontana dal verificarsi), ma non sufficiente a ottenere buoni risultati.

Oggi la scuola rischia di scontare uno scollamento più profondo fra i propri presupposti e le proprie finalità e le intenzioni, le disponibilità, gli atteggiamenti diffusi, ma anche le potenzialità reali degli allievi, di quegli stessi allievi che stanno oggi fra i banchi delle nostre scuole per ... allenarsi a vivere, tra dieci o venti anni, in un mondo di cui noi e loro facciamo fatica a immaginare caratteristiche, esigenze, proprietà.



Oggi, per... far fare ai nostri allievi esperienze conoscitive in modo significativo e gratificante, che li mettano intenzionalmente e consapevolmente nelle condizioni di apprendere, dobbiamo inevitabilmente ridefinire i rapporti fra le variabili essenziali di ogni progetto, di ogni atto educativo:

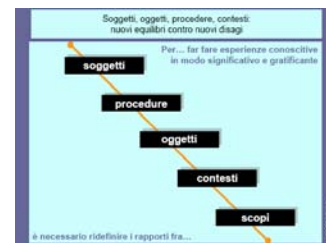
- i *soggetti*, ovvero gli allievi, ma anche i docenti, protagonisti attivi dei processi di insegnamento/apprendimento;
- gli *oggetti* di conoscenza: i saperi, le loro articolazioni interne, i loro rapporti, le zone di osmosi e contaminazione;
- le *procedure*, le abilità e le competenze, ma anche le metodologie proprie della costruzione dei saperi e le pratiche messe in atto nei processi di insegnamento/apprendimento;
- i *contesti*, ambientali e relazionali, sia quelli definiti dallo spazio e dalla comunità-classe e dallo spazio e comunità-scuola, sia quelli più esterni, che coinvolgono il territorio, fino alle frontiere più estese della deterritorializzazione tipica del mondo globale
- gli *scopi*, intesi come le motivazioni, gli investimenti per il futuro degli allievi in quanto umani, donne e uomini, e quindi cittadini, prima che lavoratori.

Esistono modelli di scuola che hanno di volta in volta privilegiato una di queste variabili, imponendone una sorta di priorità: abbiamo così avuto una scuola a eccessiva centratura sugli oggetti (la scuola nozionista del programma, del disciplinarismo ottuso e intransigente); una scuola a eccessiva centratura sulle procedure (la scuola addestrativa e spesso comportamentista della programmazione tassonomica rigida, del prevalere della metodologia astratta); qualcuno ora vorrebbe scuole a eccessiva e malintesa centratura sui soggetti (la scuola dei piani di studio personalizzati, la scuola a domanda individuale); altri tendono a territorializzare i progetti educativi e a volere una scuola a eccessiva e malintesa centratura sui contesti (la scuola della territorialità identitaria, delle comunità, dei gruppi, della libera scelta educativa); altri infine vorrebbero rendere i progetti educativi fortemente ancorati alla spendibilità di ciò che si apprende, realizzando una scuola a eccessiva centratura sugli scopi (la scuola che riproduce i destini parentali, la scuola finalizzata al lavoro, a ciò che si dovrà fare da grande, che finisce col riprodurre i destini parentali e sociali).

Sono tutte ipotesi parziali e per questo stesso motivo inadeguate o insufficienti.

Oggi dobbiamo costruire una scuola che premi l'intenzionalità soggettiva di apprendere oggetti di sapere dinamici in modo attivo e non definito a priori, in uno contesto cooperativo e per scopi solidali. Questo compito è immenso, nuovo, impegnativo; banalizzarlo, mistificarlo o ridurlo è quanto mai pericoloso.

Scriva Bauman in *La società individualizzata* (2001): "La filosofia e la teoria pedagogica si trovano di fronte al compito inconsueto di teorizzare un processo formativo che non è guidato sin dall'inizio da un tipo di bersaglio pianificato in anticipo, di modellare senza conoscere o visualizzare chiaramente il modello cui mirare; un processo che nel caso migliore fa presagire, mai imporre i propri risultati e che ingloba tale limitazione nella propria struttura; in breve, un processo aperto, interessato più a rimanere aperto che a fornire un prodotto specifico, e timoroso più di una conclusione prematura che della prospettiva di una eterna inconcludenza."



Per riuscire a farlo dobbiamo saperci porre domande nuove e trovare nuove risposte. Dobbiamo cambiare paradigma.

Per farlo dobbiamo cambiare l'approccio al problema; dobbiamo modificare le priorità della progettazione educativa.

Accanto a queste domande legittime:

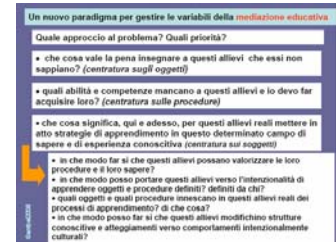
- che cosa vale la pena insegnare a questi allievi che essi non sappiano? (centratura coerente sugli oggetti);
- cosa significa, qui e adesso, per questi allievi reali mettere in atto strategie di apprendimento in questo determinato campo di sapere e di esperienza conoscitiva (centratura sui soggetti);
- in che modo posso attivare le abilità e le competenze che mancano a questi allievi e che io devo far acquisire loro? (centratura sulle procedure);

dobbiamo porcene altre, che variamente rimescolano e relativizzano le variabili in gioco:

- in che modo far sì che questi allievi possano valorizzare le loro procedure e il loro sapere?
- in che modo posso portare questi allievi verso l'intenzionalità di apprendere oggetti e procedure definiti? E in che modo posso coinvolgerli nella loro definizione?
- quali oggetti e quali procedure innescano in questi allievi reali dei processi di apprendimento? di che cosa?
- in che modo posso far sì che questi allievi modifichino strutture conoscitive e atteggiamenti verso comportamenti intenzionalmente culturali?

Sono queste, e forse altre ancora, le domande cui la nuova sfida pedagoga deve saper rispondere, alla ricerca di un nuovo equilibrio fra soggetti, oggetti e procedure.

Altre riflessioni ed esempi su www.memorbalia.it



Torino-Foggia, febbraio-ottobre, 2008