

**Opportunità di formazione e
scelte di vita.
Insegnare a sapere che uso
fare di ciò che si sa.**

ISBN 978-88-88793-70-2



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI BARI
ALDO MORO**

e con il PATROCINIO di



Realizzazione: Settore Editoriale e Redazionale – Area Gestione delle Attività di Comunicazione –
Università degli studi di Bari Aldo Moro

Progetto grafico di copertina: Biagio Massari

ISBN 978-88-88793-70-2



**Opportunità di formazione e scelte di vita.
Insegnare a sapere che uso fare di ciò che si sa**

a cura di

*Vito Antonio Baldassarre, Stefano Marrone,
Michele Romita*

Settore Editoriale e Redazionale
2015

Indice

<i>Presentazione: le ragioni di una scelta</i> Vito Antonio Baldassarre	<i>pag. 8</i>
<i>Introduzione</i> Michele Romita	<i>pag. 11</i>
<i>La formazione tra opportunità e bisogni in un mondo in profondo cambiamento</i> Giuditta Alessandrini	<i>pag. 12</i>
<i>Conferire capacità: per una pedagogia dello “star bene”</i> Salvatore Colazzo	<i>pag. 16</i>
<i>Competenza digitale dalle Raccomandazioni dell’UE alla prassi in Italia</i> Stefano Marrone	<i>pag. 26</i>
LA DIDATTICA MODULARE	
<i>La didattica modulare... alcune riflessioni</i> Michele Romita	<i>pag. 31</i>
<i>Suonare per crescere: la musica come “strumento” del sapere</i> Donida Lopomo	<i>pag. 33</i>
<i>Un sistema per l’ecosistema: esperienze di didattica ambientale per la scuola primaria</i> Emilia Giuliano, Giovanni Scillitani	<i>pag. 37</i>
<i>La forma per la formazione: esperienze di didattica di laboratorio morfologico di biologia per il tirocinio formativo attivo</i> Giovanni Scillitani	<i>pag. 41</i>
<i>Apprendere e ri-apprendere nel passaggio dal corso di laurea al dottorato di ricerca</i> Giuseppe Florio	<i>pag. 45</i>
<i>Conclusioni</i> Luciano Gigante	<i>pag. 47</i>
NUOVI APPROCCI ALLE DISCIPLINE D’INSEGNAMENTO	
<i>Introduzione: il caso della Matematica</i> Michele Pertichino	<i>pag. 49</i>

Successo formativo vs successo scolastico pag. 50
Giuditta Alessandrini

*A CLIL experience in Physics: how to read a graph
about a Uniform Linear Motion or
Uniformly Accelerated Linear Motion* pag. 51
Ida Caterina Maiellaro, Maria Giovanna Nanna

*Problemi antichi e nuove prospettive
nella didattica del latino e del greco antico* pag. 54
Giovanna Aquaro

Logica e Filosofia pag. 58
Giuseppe di Florio

Conclusioni pag. 63
Santa Ciriello

LA RELAZIONE EDUCATIVA

La comunicazione e la relazione nelle attività formative pag. 67
Vito Antonio Baldassarre

*L'altra faccia della vita, abusi, violenze,
maltrattamenti nei contesti familiari* pag. 77
Antonella Nocca

*I progetti: Visiting in Prison (VIP), Instruction
Education Security (INES), Inmates Social Inclusion (ISI)* pag. 79
Rosa del Giudice

*Lifelong learning: il valore
dell'identità e della responsabilità* pag. 80
Bambina Fiore

*La relazione educativa dal nido all'infanzia:
dall'incontro all'intreccio di sguardi, parole ed emozioni* pag. 83
Marinella Defazio

LA SCUOLA DIGITALE

Introduzione pag. 86
Michele Baldassarre

*Abilità, competenze e uso delle tecnologie digitali
nell'insegnamento delle competenze* pag. 88
Tommaso Montefusco

*Moduli didattici interattivi per
l'insegnamento e l'apprendimento dell'ottica* pag. 90
Chiara Evangelista

<i>Professione docente nell'era della scuola digitale</i> Michele Baldassarre, Valeria Tamborra, Stefania Attanasio	pag. 94
<i>Un nuovo modello di Webquest</i> Salvatore Colazzo	pag. 99
SCUOLA E IMPRESA	
<i>Introduzione</i> Michele Vinci	pag. 101
<i>L'importanza di validare e certificare le competenze per ridurre il gap fra formazione e mondo del lavoro</i> Anna Monia Mirmina	pag. 102
<i>Certificare le competenze per promuovere la mobilità di persone, apprendimenti e lavoro</i> Francesco Lembo	pag. 106
<i>Testimonianza della nascita e dello sviluppo di un'impresa culturale</i> Francesco Minervini	pag. 109
<i>Testimonianza di percorsi di alternanza scuola-lavoro all'IISS "Giannone" di San Marco in Lamis</i> Matteo Coco	pag. 111
LA SCUOLA DELL'AUTONOMIA. LA FORMAZIONE CONTINUA DEGLI INSEGNANTI TRA DIRITTO E DOVERE	
<i>La formazione permanente quale supporto per la realizzazione della reale e autentica autonomia scolastica</i> Mario Angelini	pag. 116
<i>Prove Invalsi per la scuola secondaria di primo grado: un caso di studio</i> Rosanna Brucoli, Andrea Roncone	pag. 120
<i>La formazione come leva strategica per promuovere insegnanti di qualità</i> Antonella Maria Delre	pag. 130
<i>Autonomia e Organi collegiali. Una modesta proposta: abolire i Consigli d'Istituto</i> Andrea Roncone	pag. 134
<i>Sosteniamo il piano "Scuola Digitale": uno dei pilastri dell'Agenda digitale italiana</i> Giovanni Biondi	pag. 137

Presentazione: le ragioni di una scelta

Vito Antonio Baldassarre
Università degli studi di Bari Aldo Moro - Bari

La riflessione pedagogica, la ricerca educativa e, anche se a fatica, i comportamenti dei soggetti coinvolti nei processi educativi soprattutto formali e istituzionali degli ultimi cento anni, si sono mossi in un orizzonte di valori, di significati e di pratiche orientati verso un cammino di innovazione risalente almeno a Jean Jacques Rousseau, che privilegia l'autonomia e l'attività del soggetto che apprende.

Tale corrente d'innovazione pedagogica si è incarnata durante il secolo scorso nel movimento delle *scuole nuove* e nella definizione dei *metodi attivi*.

Si è andata sempre più imponendo l'idea che l'allievo, il soggetto in formazione, vada messo nella condizione di sviluppare autonomia. Conquista egli stesso il proprio sapere e deve egli stesso porsi in cammino per sviluppare progressivamente le proprie attitudini.

In Italia, diversamente da altri Paesi, la riflessione pedagogica e la ricerca educativa solo tardivamente si sono avviate verso traguardi di sviluppo compatibili con gli orientamenti che tenevano conto della lezione che, da Rousseau in poi, passava attraverso Dewey e il Movimento delle Scuole Attive negli USA, Ferrière, Freinet e Piaget in Europa.

Soltanto dopo gli anni Cinquanta del secolo scorso, una volta tramontati l'ideologia idealistica gentiliana e il regime fascista, ha inizio un risveglio culturale faticoso, ma diffuso, di ricerca educativa e di riflessione pedagogica, che ha portato, dopo la contestazione studentesca e dei lavoratori del '68, a un mutamento di prospettiva, anche istituzionale, della formazione.

Dagli anni Settanta in poi, nel nostro Paese si è avviato un processo di trasformazione che segna il passaggio epocale, visibile ed esplicito innanzitutto nella scuola, che, da essere un'istituzione dell'apparato statale, diventa istituzione di servizio ai cittadini e alla comunità.

Durante due decenni (anni Sessanta/Settanta) i lavori di ricerca sono stati rivolti alle funzioni e all'organizzazione dei sistemi di educazione e di formazione: ruolo della classe e del gruppo; si lavora anche all'elaborazione e definizione di idee direttrici del sistema di insegnamento.

Negli anni Settanta/Ottanta si sviluppa la riflessione universitaria sulle scienze dell'educazione (secondo le diverse dimensioni: storica, sociologica, economica, empirico-sperimentale), con il contributo pilotato innanzitutto da Aldo Visalberghi.

Da oltre una trentina di anni ormai, le domande che si pone la ricerca in educazione e formazione risultano riferirsi in modo particolare all'interazione tra le evoluzioni istituzionali e le problematiche scientifiche.

Una delle grandi questioni all'interno di tale interazione è senza dubbio quella che concerne la natura delle conoscenze, dei saperi e dei contenuti di esperienza nella formazione, in quanto le risposte a tale questione consentono di delineare le *opportunità di formazione* che vanno poi a intrecciarsi con le scelte di vita.

La questione, ovviamente, si pone in termini diversi nella formazione scolastica e nella formazione degli adulti. Nella formazione scolastica viene affrontata fondamentalmente come la questione della didattica delle discipline e il rapporto tra conoscenza abilità e competenze.

Nella formazione degli adulti la parte fondamentale delle riflessioni è rivolta a definire la natura dei saperi, la questione delle competenze e quella dell'autoformazione.

La conoscenza ha assunto una preminente valenza sociale. Questo finisce per fare della conoscenza stessa un'attività sociale primaria. E spiega perché uno dei temi centrali della dialettica politico-culturale degli anni a venire sarà quello relativo al possesso dei mezzi di apprendimento.

Quella che ormai denominiamo *società della conoscenza* qualifica la conoscenza come fattore chiave dell'avvenire economico e sociale e, conseguentemente, come fattore chiave della

formazione. Ne ridetermina i focus, i pilotaggi, le metastrutture dei ruoli e persino l'identità personale.

È mutato, infatti, il paradigma di base, in quanto, con riferimento a tutta la formazione, siamo passati dall'analisi del prodotto, e cioè della performance formale di dimostrazione di possesso del contenuto nozionale valutabile quantitativamente e sommativamente, allo studio del processo di costruzione della conoscenza come dimostrazione della capacità di mettere in relazione gli elementi che la costituiscono.

Il che significa pensare l'apprendimento come trasformazione dell'esperienza in *consapevolezza culturale*; laddove la consapevolezza culturale è data dal modo in cui vengono utilizzate le discipline che si insegnano. In tal modo, la cosiddetta *nozione* assume un'importanza maggiore che se connotata come prodotto, perché conquistata attraverso il lavoro della mente che si serve dell'esperienza maturata fino a quel momento sia tenendo conto dei fatti, sia tenendo conto di tutto il proprio lavoro costruttivo ed elaborativo guidato e accompagnato dagli stimoli, dalle occasioni intenzionalmente predisposte, dalle sistematizzazioni precedentemente organizzate e raggiunte.

Le discipline d'insegnamento assumono così la funzione di linguaggi/strumenti indispensabili per costruire conoscenza consapevole e incrementare e/o perfezionare dinamicamente abilità e competenze.

Tutto questo concorre a costruire le opportunità di formazione perché ciascuno possa orientare le proprie scelte di vita e decidere *in progress* la direzione di marcia da dare alla propria vita.

Si delineano all'interno di tale percorso, augurabile per tutti, le focalizzazioni caratterizzanti il cammino della formazione che qui indico solo sotto forma di *statements* dichiarativi e che richiederebbero una chiarificazione analitica per ciascuno dei focus:

- elaborare le conoscenze esplicite e formalizzate in ciascun sistema disciplinare
- elaborare le conoscenze tacite, cioè tutto il patrimonio di conoscenze che ogni persona ha maturato e che sottendono l'agire comportamentale di ciascuno
- superare la scissione conoscenza/azione, in quanto l'esperienza vitale è impregnata di conoscenza e il loro rapporto è di continua, dinamica interazione più o meno consapevole
- superare il pregiudizio della neutralità del sapere, nel senso che tutto quello che avviene all'interno del processo di formazione è sostenuto e permeato dall'interazione tra persone che vivono la loro esperienza conoscitiva del mondo, delle cose e delle persone attraverso il filtro interpretativo della loro storia personale e sociale e, perciò stesso, innaffiato dalla loro passione, dalla loro emozione, dal loro limite e dalla loro scelta
- rilevanza dei modelli mentali. Tenendo conto degli studi di Peter M. Senge e di quanto fa parte della sua analisi compiuta nel volume *La quinta disciplina* (Sperling & Kupfer, 1990), se ne ricava che ogni persona può essere messa nella condizione di assumere consapevolezza del modo funzionale del proprio modello mentale per leggere e interpretare la realtà. E questo influisce sul proprio modo di definire il proprio progetto di vita coltivabile nei processi di formazione
- importanza dell'apprendimento di secondo livello. Se teniamo conto della lezione di G. Bateson (*Una sacra Unità. Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, 1997) e della sua messa a punto del cosiddetto *deuteroapprendimento* o apprendimento di secondo livello, il percorso di formazione può arricchirsi di valore aggiunto se si favorisce nella persona in situazione di apprendimento la riflessività epistemologica (biologicamente inteso) su quanto avviene nella propria attività di pensiero mentre sta apprendendo e su quanto è stato appreso (attività di metacognizione)
- il gruppo come locus privilegiato per l'apprendimento. Lavorare in gruppo durante i processi formativi non è una opzione semplicemente consigliabile, ma una opzione privilegiata, perché, come sostiene L.S. Vygotsky (1896-1934), gli strumenti di sviluppo psicologici, quali il linguaggio, soprattutto scritto (testi, grafici, mappe, schemi ecc.), le teorie scientifiche, i processi di memorizzazione ecc., sono accessibili alla persona in situazione di apprendimento solo nel

quadro della comunicazione con l'adulto e la collaborazione con i pari. Ed è in questo quadro di riferimento che s'innesta il significato che assume la cosiddetta "zona di sviluppo prossimale"

- ogni attività formativa si connota come produttiva se diventa processo di *autoformazione*; se, cioè, il soggetto in formazione si fa carico del proprio cammino formativo
- la *relazione* interpersonale costituisce il filo rosso delle professioni educative. Il significato di questo focus diventa di tale importanza capitale se si tiene conto della lezione di K. Gergen (1994) quando afferma che "ciascuno è un filo del lavoro a maglia formato dalle costruzioni di altri che sono a loro volta i fili del nostro lavoro a maglia". L'identità personale può essere mantenuta solo fin tanto che gli altri giocano il ruolo di conferma che ci si aspetta da loro. Le identità personali, quindi, diventano, nelle attività formative, il prodotto di narrazioni cooperative, nonché del contesto relazionale e culturale.

In questo senso, il vantaggio che è possibile trarre dalla formazione sarà sempre meno legato al determinismo e al finalismo dei suoi contenuti e sempre di più alla qualità e all'innovatività delle sue proposte, delle sue opportunità e dei suoi metodi.

All'interno di questa prospettiva, se si vuole perseguire l'intento di ricerca di una teoria della formazione occorre essere capaci di ripensare le categorie di fondo, individuali e organizzative, che sottendono la declinazione dell'azione formativa.

Il presente volume, frutto del lavoro di un ampio gruppo di ricercatori e operatori della formazione a diversi livelli di responsabilità scientifica e istituzionale, in relazione alle premesse fin qui evidenziate, intende rispondere ad alcune domande:

- Quali percorsi sono ipotizzabili?
- Secondo quale o quali modelli formativi?
- Secondo quale livello di specificità vanno proposte le opportunità di formazione?
- Se è vero che la sfida mobilita energie, perché attiva motivazioni e spinte profonde e in che modo creare situazioni sfidanti?
- Quali le condizioni capaci di favorire l'ingresso di soggetti adulti delle diverse età nella formazione?

Questo primo volume sviluppa le risposte a tali domande attraverso i contributi di base affidati alla prof. Giuditta Alessandrini, ordinario di Pedagogia sociale presso l'Università di Roma3 e al prof. Salvatore Colazzo, ordinario di Pedagogia sperimentale presso l'Università del Salento.

Il primo contributo sviluppa il tema: *La formazione tra opportunità e bisogni in un mondo in profondo cambiamento.*

Il secondo contributo focalizza l'attenzione sul seguente tema: *Le scelte di vita tra crisi e utopia. Quali strategie nella formazione?*

Seguono poi lavori centrati su tematiche convergenti sul tema secondo le seguenti caratterizzazioni:

1. La didattica modulare
2. Nuovi approcci alle discipline di insegnamento
3. La relazione educativa
4. La scuola digitale
5. Scuola e impresa
6. La scuola dell'autonomia, la formazione continua degli insegnanti tra diritto e dovere.

Conclude il volume il contributo del prof. Giovanni Biondi, Presidente di INDIRE, dal titolo *Sosteniamo il piano "Scuola Digitale": uno dei pilastri dell'Agenda digitale italiana.*

Introduzione

Michele Romita

Dipartimento Interateneo di Fisica, Università degli studi di Bari Aldo Moro

Nelle nostre “sale docenti” quante volte abbiamo percepito di essere più o meno soli... isole di professionalità. Trovare una manciata di colleghi con cui condividere davvero appieno la nostra professionalità la nostra stessa visione di scuola, a mio giudizio, non è sempre facile. Sicuramente scopriamo, tra noi docenti, punti di incontro ma è complicatissimo definire, davvero, un paradigma comune, tanto fortemente condiviso da diventare innovativo. Forse è in questo il punto di debolezza reale della scuola italiana, la quale appare subire ‘riforme e controriforme’ per poi presentarsi ripiegata su se stessa, pronta a cambiare tutto per non cambiare nulla. Questa riflessione ha spinto noi soci della associazione “Fondazione Art. 4” ad avviare un percorso condiviso tra mondo della scuola, rappresentanze delle famiglie, mondo accademico, al fine di contribuire, sebbene in minima parte, alla creazione di un paradigma comune.

La Fondazione Art. 4 è una associazione senza fini di lucro, che cita nel proprio appellativo l’articolo 4 della Costituzione italiana, il quale richiama, per ciascun cittadino, il diritto/dovere alla scelta del lavoro e allo sviluppo della propria professionalità, per il benessere personale e sociale. Nasce come spazio di aggregazione per docenti, formatori, ricercatori, artisti, operatori del sociale, che mettono a disposizione le proprie competenze per consentire, a un numero sempre maggiore di persone, di acquisire gli strumenti idonei a confrontarsi adeguatamente con l’attuale “società della conoscenza”. A tal fine, nei quattro anni di vita dell’associazione, abbiamo dato impulso in svariati ambiti a diverse attività e iniziative, destinate – tra gli altri – ai docenti, dirigenti scolastici e famiglie. Tra le finalità principali e ora prioritarie che la Fondazione si è prefissa, vi è quella di assumere iniziative per incentivare la ricerca didattica e la formazione degli adulti e delle famiglie, coinvolgendo direttamente gli “stakeholder” del nostro territorio regionale.

E’ nostra ferma convinzione che solo operando in “Rete” sia possibile incidere significativamente sul “sistema-società” quindi l’idea di questa collana nata dal convegno che ne porta lo stesso titolo ha per temi l’educazione/formazione permanente degli operatori della scuola: docenti, tecnici e dirigenti, al fine di creare un momento di incontro trasversale che apra un dibattito costruttivo tra il territorio (famiglie, associazioni, imprese) e il mondo della formazione/istruzione (istituzioni scolastiche, università, centri di formazione).

I contributi qui presentati hanno come elemento qualificante, tra gli altri, quello di essere nati e prodotti dal lavoro di base, cioè dall’impegno didattico quotidiano di tanti colleghi, i quali, molte volte, senza tanto clamore, formandosi in autonomia, producono interventi didattici di grande efficacia.

Un ringraziamento va a tutti coloro che hanno appunto collaborato e l’auspicio è che questo sia un primo passo verso una continuità prolifica di innovazione!

*La formazione tra opportunità e bisogni
in un mondo in profondo cambiamento*

Giuditta Alessandrini
Università di Roma3 - Roma

Parole chiave: potenziale umano - bisogni personali - bisogni sociali - formazione - apprendistato

Nell'ultimo quindicennio, in sede europea, fin dalla delineazione del framework di Lisbona e dei correlati scenari del Bologna Process (www.bolognaprocess.it) e della strategia europea per l'occupazione, si è definita in modo sempre più esplicito l'idea di un diritto all'apprendimento e alla formazione, non solo correlato alle strategie dei sistemi educativi e della formazione professionale, ma anche al tema dell'occupabilità. Un altro elemento ha, inoltre, acquisito un piano condiviso di consensi: l'idea di un pari livello e valore dell'apprendimento formale, di quello informale e non formale. Tra i soggetti interessati alle strategie formative caratterizzate in questo senso sono soprattutto le popolazioni più deboli (giovani poco qualificati, non occupati, persone socialmente svantaggiate, lavoratori a rischio e con professioni con pericolo di obsolescenza professionale). Questo scritto intende analizzare la prospettiva di tipo pedagogico nell'approccio allo sviluppo umano; rileggere il rapporto tra formazione e sviluppo anche in correlazione con il tema dell'occupabilità delle persone e, infine, interpretare il tema del diritto all'apprendimento in un'ottica caratterizzata dalla discontinuità dei processi lavorativi. Il valore fondamentale dei processi informali, in quanto dimensione "conversazionale" nei processi di apprendimento e quindi contesto che caratterizza la relazione tra le persone nelle situazioni di lavoro, è stato riconosciuto in importanti documenti europei (vedasi in particolare le *Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training* del 2011, e anche la raccomandazione del Consiglio europeo del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale, 2012/C 398/01)¹. Per il giovane in formazione, è sempre più necessario il confronto diretto con le pratiche lavorative immersive in ambienti di lavoro reali dove sperimentare immediatamente strategie e modelli concettuali appresi o dove trovare ancoraggi concreti ai percorsi di apprendimento individuali. Oggi la discontinuità dei percorsi di formazione e di carriera – così frequente – mette a repentaglio i processi di costruzione dell'identità e le radici etico-sociali della persona. Il dibattito in materia appare in bilico, tra una visione della formazione economicista-funzionalista e una visione inclusiva di investimento sociale sul potenziale e sui talenti delle persone, al di là della loro condizione occupazionale. Quale delle due visioni prevalga nei diversi contesti dipende dai presupposti normativi del welfare che si assume per "buono", dal concetto di cittadino e di cittadinanza che in esso si iscrive. La pedagogia del lavoro (Alessandrini, 2004), interpretata nella complessità dei significati emergenti nel corso del suo evolversi, è – per definizione – lontana da una visione meramente funzionalistica del rapporto esistente tra l'individuo e il lavoro. Lo sviluppo di un "concetto pedagogico del lavoro" può essere interpretato in una dimensione dualistica, come promozione della dimensione educativo-formativa insita nel lavoro stesso, ovvero come preparazione del soggetto al sociale (intendendo per sociale sia la prospettiva "idealistica" di uno Stato etico che quella di matrice attivistica che vede il sociale come preparazione alla partecipazione democratica alla vita pubblica). Il discorso sulla formazione (Alessandrini, 2005, 2013) – inteso nel senso più ampio già indicato – deve confrontarsi, a mio modo di vedere, con il tema dello sviluppo umano.

Lo sviluppo umano può essere interpretato in diversi modi e secondo diverse prospettive che

¹ Decreto legislativo recante *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze*, ai sensi dell'articolo 4, commi 58 e 68, della Legge 28 giugno 2012, n. 92, approvato dal Consiglio dei Ministri dell'11 gennaio 2013.

non si esauriscono nella dimensione quantitativa (e, quindi, secondo un approccio meramente funzionale alla crescita economica), ma implicano ambiti connessi alla vita sociale nella sua complessità (Alessandrini, 2014a).

Per Martha Nussbaum il profitto è il mezzo funzionale all'esistenza umana ma "il fine dello sviluppo globale, come quello di una buona politica nazionale, è di mettere in grado le persone di vivere un'esistenza piena e creativa, sviluppando il loro potenziale e organizzandosi una vita significativa e all'altezza della loro uguale dignità umana". Grazie al pensiero di Amartya Sen, della stessa Nussbaum e di altri, è emersa negli ultimi anni la consapevolezza che occorra una rappresentazione delle strade per la crescita più ricca e complessa di quella rappresentata dal calcolo del Pil (Prodotto interno lordo) (Nussbaum, 2000, 2012). Vorrei ricordare il valore significativo dell'Indice dello Sviluppo Umano (ISU)², secondo cui lo sviluppo di una nazione dovrebbe essere misurato non solo in base al reddito nazionale, com'era consuetudine fare nel passato, ma anche tenendo conto dell'aspettativa di vita e del tasso di alfabetizzazione, della disuguaglianza multidimensionale, delle disparità di genere e la povertà estrema.³ Nel 1990, il Programma per lo Sviluppo delle Nazioni Unite (UNDP) ha pubblicato il suo primo *Rapporto sullo Sviluppo Umano*, che introduceva l'Indice dello Sviluppo Umano (ISU). La premessa su cui si fondava l'ISU, al tempo considerata radicale, si incentrava sul fatto che lo sviluppo di una nazione dovrebbe essere misurato non solo in base al reddito nazionale, ma anche tenendo conto dell'aspettativa di vita e del tasso di alfabetizzazione, fattori per cui già esistevano dati comparabili per la maggior parte dei Paesi. L'approccio dello sviluppo umano (Chiappero Martinetti, Pareglio, 2009) ha profondamente influenzato un'intera generazione di politici ed esperti di sviluppo anche nell'ambito del sistema delle organizzazioni delle Nazioni Unite in generale (Walker, 2012). La tesi che motiva l'approccio allo sviluppo umano è che la crescita economica non agisce di per sé migliorando automaticamente la qualità della vita, in particolare rispetto a settori cruciali come la sanità e l'istruzione. Martha Nussbaum, nel volume *Non per profitto* del 2010, dimostra che l'incremento del Pil non agisce direttamente sulla libertà politica: si vedano ad esempio i casi di Cina e India. O ancora si veda come gli Stati Uniti siano al primo posto come Pil e al dodicesimo posto rispetto all'ISU. Il Rapporto ISU del 2013 introduce tre "nuove" misure fondamentali per dimensionare l'indicatore di sviluppo: la disuguaglianza multidimensionale, le disparità di genere e la povertà estrema. L'ISU in questa versione viene applicato alla maggioranza dei Paesi del mondo, fornendo ambiti di riflessioni sia per gli economisti, che per gli studiosi sociali. Il tema dello sviluppo umano, sottolineando l'esigenza di potenziare le capacità umane (Cipollone, Sestito, 2010; Hesse, Ostrom, 2009) richiama l'esigenza della valorizzazione della capacità di fare delle persone. Ci sembra utile, quindi, un richiamo a questo punto del discorso, sul tema delle competenze artigianali delle persone, ovvero di quello che possiamo definire "intelligenza pratica".

Ricordo l'affascinante ricerca del sociologo Richard Sennett in *The Craftsman* (2008), primo volume di una trilogia dedicata alla maestria artigianale come abilità necessaria per vivere la quotidianità, in cui l'autore si diffonde sulle connessioni tra le abilità tecniche e la mente umana. Le botteghe artigiane – secondo Sennett – in quanto sostanzialmente luoghi di cultura, hanno elaborato nel tempo pratiche sociali, o meglio una sorta di solidarietà definita "ritualizzata". Fin dalla Grecia antica, alla Cina e al Rinascimento italiano, al movimento dell'Encyclopedie, è emersa, in modo discontinuo ma progressivo, un'idea dell'autonomia del lavoro, da cui ha tratto linfa vitale l'idea del

² Il *Rapporto sullo Sviluppo Umano* è una pubblicazione indipendente commissionata dalle Nazioni Unite per lo sviluppo (UNDP). La sua autonomia editoriale è garantita da una risoluzione speciale dell'Assemblea generale (A/RES/57/264), che riconosce il Rapporto sullo sviluppo umano come "un esercizio intellettuale indipendente" e "un importante strumento di sensibilizzazione sullo sviluppo umano in tutto il mondo". Sono stati pubblicati autonomi Rapporti Nazionali sullo Sviluppo Umano da più di 140 Paesi nel corso degli ultimi due decenni. Il Rapporto sullo sviluppo umano è tradotto in più di una dozzina di lingue e lanciato in più di cento Paesi ogni anno.

³ *Rapporto sullo Sviluppo Umano 2010. La vera ricchezza delle nazioni: vie dello sviluppo umano*, pubblicato per il Programma per lo Sviluppo delle Nazioni Unite (UNDP), edizione del 20° Anniversario.

cittadino-artigiano. Secondo Sennett, occorre, in particolar modo nella congiuntura attuale, riscoprire la valenza dell'idea di *homo faber* come cardine metodologico di politiche della formazione capaci di creare occupabilità, ma anche di valorizzare il "potenziale" delle persone. La perizia tecnica è "narrazione", è continua riflessione circolare, al limite può anche essere "ossessione" per la qualità; è radicata nella comunità (criteri, rituali e regole), si definisce come rielaborazione continua attraverso il linguaggio. Infine, perizia tecnica – secondo questa visione – è anche "messa in discussione" dei dogmi.⁴

Tale riflessione inquadra il discorso sul successo scolastico e formativo in un ambito più ampio di quello meramente tecnico. Le capacità sono il potenziale effettivo su cui si basa la "fioritura umana" (Alessandrini, 2014a). Il benessere delle persone è molto più che una questione di denaro, poiché consiste nella possibilità di realizzare i progetti di vita che gli individui hanno ragione di scegliere e perseguire grazie alle *capabilities* di cui sono portatori. La competenza – nella sua essenza – è la capacità di un soggetto di combinare potenzialità, partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione (saperi, saper essere, saper fare, saper sentire) per realizzare non solo performance controllabili, ma anche intenzionalità verso lo sviluppo di obiettivi che possono essere propri e della propria organizzazione (Alessandrini, 2004; Boam & Sparrow, 1996; Cambi, 2004; Civelli, Manara, 1997; Malavasi, 2007). Si tratta, in altri termini, della "capacità di mobilitare progettualità" in azioni concrete, rilevabili e osservabili, cioè "saperi in azione" (Alessandrini, 2007; Mezirow, 2003; Schön, 2006; Striano, 2001; Wenger, 2006).

Possiamo dire che esiste un'ermeneutica della pratica (Mortari, 2003). L'agire pratico non è di tipo algoritmico, ovvero centrato sull'applicazione di teorie formulate in anticipo a situazioni nuove, ma richiede quella capacità di leggere contesti (anch'essi in evoluzione) che solo un'esperienza duratura può consentire al soggetto.

Questa capacità non si dà una volta per tutte, ma è un continuo lavoro dinamico di comprensione e "ricontestualizzazione". Questo è il cuore del pensare a partire dall'esperienza.

Nel nostro Paese, il tema del rapporto tra sapere pratico, apprendimento e occupabilità, è balzato al centro di proposte formative esplicite, predisposte dalle regioni competenti in materia; mancano però al momento prassi di certificazione delle competenze effettivamente acquisite sul posto di lavoro.

L'istituto dell'apprendistato – voluto dal legislatore con l'intento di valorizzare l'incontro tra formazione e lavoro – è spesso ancora di fatto un mero strumento contrattuale per ridurre il costo del lavoro e rendere temporaneo il rapporto tra impresa e lavoratore (Alessandrini, 2014b; Bertagna, 2011; Tiraboschi, 2011).

Da qui il richiamo a una nuova economia, un'economia dello sviluppo umano, che abbia come obiettivo la promozione del benessere umano e della crescita e che si impegni a valutare e perseguire attivamente politiche alternative, nella misura in cui permettono di migliorare lo sviluppo.

Bibliografia

- Alessandrini G., *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Milano, Guerini, 2004.
Alessandrini G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Roma, Carocci, 2005.
Alessandrini G., *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Roma, Carocci, 2007.
Alessandrini G., *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*,

⁴ Un esempio: l'opera dell'architetto Frank Gehry è un esempio di straordinaria creatività e rottura di regole. L'intenzione di sviluppare forme particolarmente innovative con lamine di titanio che riflettessero la luce del fiume su cui doveva sorgere il museo Guggenheim è stata una vera e propria sfida ai dogmi esistenti in materia di progettazione architettonica (www.guggenheim.org).

Milano, Giuffrè, 2013.

Alessandrini G., *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Milano, Angeli, 2014a.

Alessandrini G., *Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2014b.

Bertagna G., *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia, La Scuola, 2011.

Boam R., Sparrow P., *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative*, Milano, Angeli, 1996.

Cambi F., *Saperi e competenze*, Roma-Bari, Laterza, 2004.

Chiappero Martinetti E., Pareglio S., *Sviluppo umano sostenibile e qualità della vita. Modelli economici e politiche pubbliche*, Roma, Carocci, 2009.

Cipollone P., Sestito P., *Il capitale umano*, Bologna, il Mulino, 2010.

Civelli F., Manara D., *Lavorare con le competenze*, Milano, Guerini, 1997.

Decreto legislativo recante *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze*, ai sensi dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92, approvato dal Consiglio dei Ministri dell'11 gennaio 2013.

Hesse C., Ostrom E., *La conoscenza come bene comune. Dalla teoria alla pratica*, Milano, Mondadori, 2009.

Malavasi P. (a cura di), *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Milano, Vita e Pensiero, 2007.

Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Cortina, 2003.

Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003.

Nussbaum M.C., *Non per il profitto*, Bologna, il Mulino, 2010.

Nussbaum M.C., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna, il Mulino, 2012.

Rapporto sullo Sviluppo Umano 2010. La vera ricchezza delle nazioni: vie dello sviluppo umano, pubblicato per il Programma per lo Sviluppo delle Nazioni Unite (UNDP), Edizione del 20° Anniversario.

Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, Angeli, 2006.

Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano, Mondadori, 2000.

Sennett R., *L'uomo artigiano*, Milano, Feltrinelli, 2008.

Striano M., *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Napoli, Liguori, 2001.

Tiraboschi M. (a cura di), *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini. Commentario al Decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, e all'articolo 11 del Decreto legge 13 agosto 2011, n. 138, convertito con modifiche nella legge 14 settembre 2011, n. 148*, Milano, Giuffrè, 2011.

Todorov T., *L'uomo spaesato. I percorsi dell'appartenenza*, Roma, Donzelli, 1997.

Todorov T., *Teorie del simbolo*, Milano, Garzanti, 2008.

Walker M., *The New School in Journal of Human Development and Capabilities*, New York, Co-Editors Sakiko Fukuda-Parr, 2012.

Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina, 2006.

Conferire capacità: per una pedagogia dello “star bene”

Salvatore Colazzo
Università del Salento

Parole chiave: progetto di vita - approccio delle capacità - capacitazione – star bene -
spazi di funzionamento

1. L'intervento sviluppa il tema facendo leva sul cosiddetto *approccio delle capacità*, ritenendo utile declinare le problematiche della formazione tenendo conto della relazione individuo-contesto, assumendo una definizione di “bisogno formativo” come progetto di vita, capace di tenere assieme tanto il proprio sviluppo interiore, quanto il contributo alla coesione e alla crescita della società, quale condizione per il benessere dei singoli.⁵

Come si sa, l'approccio delle capacità è suggerito da Amartya Sen, come un approccio alla questione dello sviluppo umano, alternativo, tanto alle ipotesi dei welfaristi che caricano lo Stato della necessità di individuare un set di servizi pubblici da offrire universalmente ai cittadini per consentire loro la soddisfazione di bisogni reputati come irrinunciabili, quanto alle ipotesi neo-liberiste che, minimizzando l'apparato dello Stato nell'organizzazione di beni e servizi sociali affidano al mercato e alle sue logiche la strutturazione dell'offerta nei campi dell'istruzione, della salute, della famiglia ecc.⁶

Si tratta di un approccio fondato sulle *libertà sostanziali* (sono queste le *capacità*) di compiere scelte esistenzialmente rilevanti all'interno di un novero di possibilità che in una data fase storica, all'interno di una definita cultura, vengono rese disponibili.⁷

Potremmo anche dire che ogni individuo che vive all'interno di un dato contesto sociale gode di differenti gradi di libertà in virtù del proprio rango sociale, nonché delle proprie risorse soggettive, fisiche, intellettuali, relazionali. Compito dello Stato è – secondo la Sen – quello di tutelare l'opportunità per ogni soggetto di accedere a un numero sufficientemente ampio di possibilità di agire in modi differenti la propria esistenza, affinché egli la possa avvertire come pienamente dotata di senso.

Capacitazione, per la Sen, quindi, è ampiezza di combinazione di *funzionamenti*⁸, ovvero ampiezza di “ciò che una persona può desiderare di fare o di essere”⁹.

In questa focalizzazione dell'attenzione sulle libertà sostanziali dell'individuo potremmo

⁵ Cosa significa progettare sistemi, processi e interventi educativi e formativi secondo l'*approccio delle capacità*? Significa essenzialmente porsi nell'ottica di agevolare processi di sviluppo umano, superando una logica asfitticamente economicistica volta all'incremento della ricchezza complessivamente disponibile, ritenendo perseguibile, nei progetti individuali, comunitari e sociali, una condizione di felicità. Ciò che in ultima istanza conta è riuscire a conseguire la minimizzazione della sofferenza e, ove possibile, uno stato di compiutezza esistenziale. Non vi è una relazione immediata e diretta tra la quantità di beni e ricchezze disponibili e questo stato. Ciò che conta è come un soggetto mette in atto le opportunità a sua disposizione per ottenere un risultato da lui reputato soddisfacente per la propria realizzazione in quanto essere umano. Questo significa considerare come bisogno, irrinunciabilmente umano, il bisogno di senso.

⁶ Cfr. Sen A.K., *Lo sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori, 2000, pp. 78-79.

⁷ Cfr. *ibidem*.

⁸ Con l'espressione funzionamenti (*functioning*) la Sen intende “stati di essere e di fare” dotati di buone ragioni per essere scelti nella prospettiva dello *star bene*. Esempi di funzionamenti sono, ad esempio, l'essere adeguatamente nutriti, l'essere in buona salute, lo sfuggire alla morte prematura, l'essere felici, l'avere rispetto di sé ecc. Con l'espressione *capacità* intende la libertà di scegliere fra una serie di vite possibili, cioè l'avere dinanzi a sé una pluralità di percorsi accessibili nella propria personale ricerca di felicità. La posizione della Sen, da questa prospettiva, si rifà espressamente alla tradizione greco-aristotelica, dell'*eudaimonia*: val la pena perseguire una “vita fiorente”, una vita cioè che è impegnata a realizzare tutte le sue potenzialità. Rispetto ad Aristotele, tuttavia, ella declina in termini pluralistici l'*eudaimonia*: esistono numerosi fini e obiettivi che gli uomini possono legittimamente perseguire. Pertanto, la vita fiorente è sempre il risultato di scelte che gli individui liberamente fanno.

⁹ Sen A.K., *Lo sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori, 2000, p. 79.

avvertire gli echi della democrazia marxiana dei processi di *alienazione*,¹⁰ a cui determinate classi sociali sono condannate dalle iniquità del sistema socio-economico. Quando qualcuno è costretto a lavorare per assicurarsi la mera sussistenza, egli vive in una condizione di sostanziale mortificazione di sé in quanto essere umano, poiché deprivato della sua principale qualità, quella del *progetto* e della *scelta*.

Grazie alle nozioni di capacità e di capacitazione, i temi della *giustizia sociale* e della *libertà* appaiono come inscindibilmente connessi: laddove le sperequazioni sociali sono troppo alte, diminuiscono le libertà sostanziali di un numero molto elevato di individui, in quanto la loro vita diventa, a confronto con quella di altri, decisamente più vincolata e quindi più frustrante. Può anche avere assicurata la soddisfazione dei bisogni di base (avere quelle che si chiamano le garanzie sociali), ma il senso di povertà è, specie nelle società che hanno risolto il problema dei bisogni di base, relativo; esso si sostanzia in maniera decisiva del senso di ingiustizia, derivante dalla constatazione che opportunità consentite a taluni sono negate ad altri. Ciò induce evidentemente una condizione emotiva negativa che impedisce di avvertire la pienezza dell'esistenza.

Lo Stato quindi, se riteniamo debba avere a cuore la felicità dei suoi cittadini, deve perseguire tanto la giustizia sociale, quanto la libertà. Per far questo deve affidarsi a strumenti nuovi di valutazione dello stato di benessere dei cittadini. Il Pil, in altri termini, alla luce di queste istanze, mostra tutti i suoi limiti. Al suo posto vanno sostituiti i cosiddetti *indicatori di felicità*, ossia di tutti quegli elementi che fanno della vita individuale una vita degna di essere vissuta.¹¹ Che cosa oggi le donne e gli uomini considerano veramente per sé auspicabile: un generico benessere economico, oppure una più equa distribuzione delle risorse? Una generica infrastrutturazione del territorio o strade e piazze e musei e teatri per moltiplicare le occasioni di socializzazione?

2. Il nesso politica/felicità, che oggi con l'*approccio delle capacità*, è balzato al centro del dibattito culturale, è stato nel corso del tempo variamente declinato. Remo Bodei ha proposto una rapida ed efficace ricostruzione storica, da cui emergono almeno tre macro-fasi di come gli uomini si sono rappresentati il problema.¹²

Egli distingue fundamentalmente tre grandi momenti della storia dell'uomo:

a) una fase in cui la felicità non è considerata di questo mondo; viene collocata in un luogo che è saputo irraggiungibile. La politica assegna a sé il compito di reprimere ogni tentativo che gli uomini fanno di reclamare spazi di felicità; le spinte del desiderio sono compresse con il concorso della religione, dell'educazione e della forza pubblica

b) una seconda fase in cui nasce l'idea che la felicità possa raggiungersi, ma non oggi, in futuro, sacrificando qualcosa nell'attualità per perseguire un disegno che lavori per l'instaurarsi del kantiano regno dei fini o del marxiano regno della giustizia e dell'eguaglianza. La politica, in questo caso, è il coordinamento degli sforzi individuali verso il perseguimento di questo *télos*, essa guida verso la terra promessa e compie le azioni necessarie affinché gli uomini non perdano di vista lo scopo ultimo del loro attuale patire

c) con la caduta del muro di Berlino e la fine delle ideologie, la speranza, un tempo ritenuta concreta, di un mondo felice, è venuta meno, si è installata, nella sensibilità degli uomini la disillusione e il cinismo, per cui la richiesta di felicità è divenuta urgenza da soddisfare nel presente. Di conseguenza, si è avuta un'inflazione dei desideri che ha alimentato un consumismo smisurato,

¹⁰ Cfr. Cooback N., *Marx's of Theory of Alienation and the Capability Approach: Comparative Study*, The School of Graduate and Postdoctoral Studies, The University of Western Ontario, 2010, in "Academia.edu", all'indirizzo: www.academia.edu. Nel saggio si mettono in evidenza le analogie con Marx, ma anche l'enfasi, che la Sen pone rispetto a Marx sull'individuo, la democrazia e la partecipazione sociale.

¹¹ Cfr., tra gli altri, Speroni D., *I numeri della felicità*, Roma, Cooper, 2010.

¹² La riflessione di Bodei a cui facciamo cenno è all'indirizzo Internet: www.swif.uniba.it/lei/scuola/filosofi/2000/6_BODEI.PDF>. Altra riflessione ugualmente interessante è quella rinvenibile sul sito della Treccani alla voce firmata nel 2009 da Bruni L., *Economia e felicità (XXI secolo)*, all'indirizzo www.treccani.it/enciclopedia/economia-e-felicit%C3%A0-XXI-Secolo%29/>.

che oggi si è disposti a rimettere in questione soprattutto per le conseguenze catastrofiche che esso porta sul piano ecologico e delle relazioni sociali. Per dirla in altri termini: esso ha mostrato l'insostenibilità di stili di vita che perseguono l'individuale felicità ignorando i vincoli di contesto.

Da questo quadro emerge un nuovo bisogno di disegnare dei progetti di vita capaci di fissare delle priorità nei desideri, di recuperare un senso costruttivo all'esistenza, a partire da scelte valoriali capaci di raffreddare il processo inflattivo del desiderio e di ritrovare il senso della comunità, della sostenibilità individuale e collettiva delle pratiche di vita messe in atto. Questa nuova sensibilità chiede alla politica di essere sostenuta nel perseguimento di una ricerca esistenziale che, a partire dal riconoscimento delle "differenze individuali", consideri indispensabile il perseguimento del "comune". *L'approccio delle capacità* deve essere visto alla luce di questa considerazione. Bisogna superare la logica del desiderio e incontrare quella del progetto, pervenendo a un nuovo modo di legare tempo, senso e ricerca della felicità.

Nella logica del desiderio ciascuno di noi, perseguendo la felicità, individua situazioni/oggetti che, soddisfacendo il desiderio, potrebbero condurre a una condizione di felicità. La quale, però, difatto, una volta raggiunta, solo per poco costituisce la condizione in cui il desiderio si placa, questo risorge e con esso la ricerca di nuovi momenti di felicità. Noi, che siamo gli artefici di questo movimento, prima o poi finiamo col chiederci in che relazione si collochi rispetto al bisogno profondo di disegnare una traiettoria esistenziale unitaria, di sentirsi cioè protagonista della propria esistenza: è qui che nasce la questione del senso. Si vuole che la propria esistenza sia come un racconto e che le situazioni che viviamo si trasformino in *esperienza*, cioè in stratificazione di senso.

Sappiamo, per averlo provato direttamente noi stessi e per averlo appreso dalla letteratura, che vi è una condizione di pienezza quando ci si senta degli individui compiuti, quando abbiamo la sensazione che i nostri pensieri stabiliscano una relazione profonda con la realtà; cercare la felicità allora può voler dire questo: rinvenire uno stato di beatitudine in cui l'insensatezza del desiderare si trova per così dire posta a servizio di un sensato progetto di vita.

Ciò definisce insieme il quadro di una convergenza fra la ricerca di felicità dei singoli, processi di definizione del "comune" e il tentativo delle istituzioni politiche di funzionalizzarsi al benessere dei loro cittadini, ma anche un conflitto tra il "proprio", il "comune" e le istituzioni, che vivendo in un ambiente in cui il capitalismo economico-finanziario tende a piegare alla logica dell'accumulazione le energie della vita degli individui, delle comunità e delle istituzioni. Il vero problema è quello di una resistenza attiva che riesca a disegnare possibilità nuove di socialità, capaci di far riaprire la storia.

Il problema che oggi l'Occidente sta tentando di risolvere mi pare sia quello di comprendere come tenere assieme, da una parte la questione posta dalla rivoluzione francese di un universalismo dei diritti individuali che rimanda alla finzione euristica di un'indifferenza fra i soggetti, e l'universalismo connesso al diritto di ognuno di essere se stesso, riconosciuto cioè nella sua differenza. Com'è possibile evitare l'inflazione delle *istanze di riconoscimento* che non trova freno se non nel rivendicazionismo di gruppi, tutti a priori legittimati a vedere riconosciuto il diritto di perseguire il proprio progetto di vita, senza pervenire a forme di sovranità che gerarchizzano le forme di esistenza, procurando discriminazione ed emarginazione?

Si tratta di salvaguardare l'esigenza di disegnare un sistema di istituzioni pubbliche, non fidando sulla capacità meramente auto-organizzativa emergente dalle forme socio-economiche del tardo capitalismo, che favorisce soggettività tendenzialmente collaborative, capaci di creare condivisione emotiva e relazionale, e perciò, in virtù di tale circostanza, capaci di disegnare forme inedite dell'esistere umano. L'ipotesi a cui si pensa è quella di istituzioni pubbliche che si pongono il problema di costruire degli ambienti in cui sia possibile definire i confini dell'arena pubblica, dentro la quale le differenze possano entrare in dialogo, confrontarsi e determinare forme provvisorie di gerarchizzazione dell'olimpico degli dei a presidio del pluralismo dei valori in concorrenza, conservando, tuttavia, una salutare distanza fra sfera pubblica e sfera privata, in cui maturano istanze di riconoscimento che per farsi valere in sede politica devono trovare il modo di

declinarsi nelle forme previste dalla democrazia. Sono proprio le istituzioni così pensate che favoriscono il costituirsi di una comunità aperta, accogliente, che comprende la necessità di scegliere e disegnare *asset* preferenziali di valori, qualificati, come storicamente definiti, e quindi provvisori e sempre disponibili alla revisione a seguito di pubblico dibattito. Democrazia è per l'appunto questo: la convinzione che essa è sempre da realizzare, nel senso che non esiste una forma compiuta di comunità politica, sicché consente che le istituzioni possano essere messe in questione dal principio di rivendicazione da parte di chiunque intenda accedere alla partecipazione politica. Il bisogno di riconoscimento è il principio in grado di fluidificare ogni concrezione oggettivata nelle istituzioni, il principio permanente di dinamizzazione dell'esistente, che consente alla creatività di singoli e di gruppi di proporsi come progetto di vita perseguibile in quanto dotato di dignità politica. La natura dell'universale è aporetica, perciò sostanzialmente conflittuale, laddove si voglia pensarlo al di fuori dello schema (hobbesiano) della sovranità assoluta.

3. Abbiamo fatto cenno alla caduta del muro di Berlino. Comprendere le ragioni che la determinarono aiuta a cercare di salvaguardare le istanze che avevano portato al realizzarsi del socialismo cercando di evitare le problematiche che ne determinarono il tracollo. L'approccio alle capacità può anche essere letto da questa prospettiva, come, cioè, un tentativo, odiernamente credibile, di far valere le istanze del "comune" dentro la società della modernità matura, introducendo un elemento etico e politico di limitazione degli egoismi strettamente individuali a favore di una ricerca della *felicità sostenibile*.

Ma oltre a ciò dobbiamo anche tentare di rispondere alla questione del perché le popolazioni, soggette a regimi grigi e mortificanti ogni iniziativa del singolo, accettassero di sottostarsi lungamente.

Nelle società dell'est Europa, quando vigevo il socialismo reale, furono due i fattori che agevolarono il tracollo avvenuto negli anni Ottanta del secolo scorso: 1) l'insofferenza crescente verso un'oligarchia corrotta e autoreferenziale, che aveva possibilità di accesso a forme di libertà, negate di fatto a tutti gli altri; 2) la diffusa demotivazione esistenziale derivante dall'assenza di libertà; conseguenza a sua volta di una concezione paternalistica della politica che si muoveva secondo un'idea statica dei bisogni umani, ricondotti a una tipologia piuttosto ristretta,¹³ abbastanza prossima a quelli che Maslow pose alla base della sua ben nota piramide.¹⁴

I socialismi realizzati perirono poiché non si posero – suggerisce Balibar – il problema di tenere assieme due principi che la rivoluzione francese aveva rivendicato: libertà ed eguaglianza, che per essa era un'endiadi, l'una e l'altra assieme, senza possibilità di scinderle: *égalité*, per l'appunto.¹⁵ Nei regimi del socialismo reale i progetti individuali di vita furono contratti nella tavola dei bisogni ritenuti ammissibili dalla pianificazione dall'alto. La cosa sembrò per lungo tempo tollerabile poiché si ritenne uno scambio accettabile quello proposto: l'incremento di sicurezza con riduzione di libertà.

Ma, a un certo punto, l'emergere di una casta avida e corrotta, che pose decisamente in questione il principio della giustizia, produsse una frattura fra un microcosmo libero, capace di accedere alla soddisfazione di un set di bisogni, da cui il resto della popolazione è rimasto del tutto escluso; e quella frattura fu la talpa che erose i regimi comunisti. Si ebbe la richiesta di libertà, sempre più insistente, e, con il crollo del sistema si ebbe accesso al capitalismo, con effetti probabilmente sottostimati: la diseguaglianza crebbe, i danni collaterali si rivelarono abbastanza dolorosi, poiché si strutturò una fascia di poveri e di emarginati che sicuramente, oggi, sono in condizioni di vita peggiori di quando vigevo il socialismo.

Ciò nondimeno resta il fatto che quel che le persone assumono come "qualità della vita" non è

¹³ Cfr. Fehér F., Heller A., Márkers G., *La dittatura sui bisogni: analisi socio-politica della realtà est-europea*, Milano, SugarCo, 1984.

¹⁴ Cfr. Maslow A.H., *Motivation and Personality*, New York, Harper, 1954, ripubblicato, nella terza edizione da New York, Addison-Wesley, 1987.

¹⁵ Balibar E., *La proposition de l'égalité. Essais politiques 1989-2009*, Paris, PUF, 2010.

da determinarsi a-priori, dall'alto, una volta per tutte, ma deriva da una reale possibilità di scelta, da parte dei soggetti, di perseguire propri specifici stili di vita. Quindi, dev'esserci una sovrabbondanza di offerte in modo che sia possibile una pluralità di funzionamenti. Il fatto che la possibilità di pervenire a condotte di vita soddisfacenti dipenda da una pluralità di fattori (personali, familiari, comunitari, sociali, economici, istituzionali, culturali ecc.) impegna le istituzioni a vigilare che tutti abbiano le capacità di accedere a funzionamenti liberamente scelti. Possiamo quindi dire che per avere qualità della vita diffusa è indispensabile che beni e ricchezze siano distribuiti all'interno della società, evitando sperequazioni troppo ampie.

Tuttavia, questa necessaria attenzione alla giustizia sociale non deve far perdere di vista il dato della differenza:¹⁶ le persone differiscono sotto molti rispetti, sia perché hanno differenti dotazioni personali, che provengono loro dalla natura e appartenenza sociale, sia perché vivono esperienze molto dissimili. In virtù di queste differenze, ogni soggetto riesce più o meno a cogliere le opportunità per soddisfare i propri bisogni.¹⁷

A parità di risorse, soggetti differenti hanno necessità diverse, bisogni diversi e capacità diverse di pervenire a risultati reputati esistenzialmente soddisfacenti. Una società giusta riconosce queste differenze e vigila affinché non diventino discriminazioni. Per far questo, laddove sia opportuno o necessario, le istituzioni intervengono per incrementare la capacità di soggetti e gruppi di ricavare il massimo di benessere possibile dalle circostanze della loro vita. L'educazione costituisce una leva fondamentale sotto questo rispetto.

Il problema dell'approccio delle capacità si pone evidentemente anche a proposito della tecnologia che, diventando sociale e individualmente pervasiva, rischia di invertire la relazione mezzo-fine fra macchina e uomo. Anche in questo caso potremmo parlare di rischio alienazione.

Lo ricorda, fra gli altri, Adriano Fabris,¹⁸ che pone l'accento sul fatto che nel nostro mondo abbiamo una straordinaria cedevolezza di fronte al potere (generalmente soft) espropriante delle tecnologie. E questo ci riporta alla domanda del perché nelle società del socialismo reale gli uomini fossero così propensi a non mettere in discussione l'oppressione che pure percepivano come deprimente.

La concussione della libertà di per se stessa non genera la rivolta. Gli uomini tollerano dosi abbastanza elevate di infelicità, soprattutto se sono indotti alla deresponsabilizzazione, che quindi è il principale male che bisogna combattere, con tutti gli strumenti, a partire da quelli educativi.

Nelle società della tarda modernità il pericolo della deresponsabilizzazione proviene dalla tecnologia che, ove considerata autonoma nel proprio sviluppo dalle istanze umane, detrae potenzialità decisionale agli individui, ponendoli nelle condizioni di fare della propria vita una serie di azioni slegate, senza progetto, in ultima istanza eterodirette.

Per combattere questa potenzialità espropriante della tecnologia dobbiamo coltivare responsabilmente gli ambiti in cui abbiamo influenza, praticando gli spazi di libertà, di scelte di autonomia che ci competono.

¹⁶ Assegniamo al termine "bisogno" un'accezione che lo svincola dalla "necessità" e lo sposta nell'area semantica della progettualità.

¹⁷ Amartya Sen sottolinea questo nesso tra approccio delle capacità e attenzione alle differenze, laddove si riferisce alla necessità di considerare la pervasività delle differenze individuali che sono legate tanto alle caratteristiche personali come il genere, l'età e la propensione alle malattie, quanto a fattori sociali e ambientali che agevolano o meno la conversione delle risorse personali nella libertà di condurre vite senza deprivazioni inaccettabili. Le differenze che caratterizzano gli uomini, quindi, alla fine si traducono in differenze, potremmo dire di *empowerment* e autoimprenditorialità. Immaginiamo che un individuo voglia soddisfare un bisogno di mobilità e che decida che il miglior modo per farlo sia usare una bicicletta. Il realizzare questo bisogno in questo modo dipende da fattori di conversione personali (è idoneo o no ad andare in bicicletta? – potrebbe avere delle menomazioni psichiche che glielo impedirebbero, ad esempio –; è capace di andare in bicicletta? – nel senso che può non avere mai imparato a farlo perché nessuno glielo ha insegnato o per qualsivoglia altra ragione), da fattori di conversione sociali (se vive in una società in cui alla donna è precluso andare in bicicletta per una censura morale, il bisogno di mobilità rischia di rimanere frustrato), da fattori di conversione ambientali (le strade da praticare sono idonee a essere percorse in bicicletta?).

¹⁸ Cfr. Fabris A., *Etica delle nuove tecnologie*, Brescia, La Scuola, 2012.

La “città intelligente” (*Smart City*) è veramente tale solo se non rende inutile l’intelligenza umana, invece la stimola e la sollecita. Se cioè è una *Smart Community* in cui si crea una sinergia fra capitale umano sociale e tecnologie, volti a infrastrutturare le relazioni e le pratiche sociali.¹⁹

4. Da taluni studiosi si ripone una fiducia (da altri giudicata eccessiva) nella possibilità che gli attuali sviluppi della tecnologia portino, abbastanza facilmente, all’instaurarsi di nuovi modelli di esistenza e relazionalità maggiormente ispirati ai valori della comunanza e della condivisione. Essi osservano come gli sviluppi del tardo capitalismo, fondato sullo sviluppo della comunicazione, favorisca l’emergere di soggettività che sono in grado di produrre in autonomia, attraverso cioè il lavoro cooperativo, all’interno di gruppi che realizzano prodotti e servizi innovativi, il cui vantaggio viene però appropriato dal capitale. Queste situazioni di *comunanza* hanno la capacità di prefigurare un nuovo modo di vivere. Generate dal capitalismo, in parte sfuggono a esso che si ingegna continuamente di inventare i meccanismi per ricondurre tutto ciò che il comune produce entro il funzionamento del capitale. Il loro significato profondo qual è? Che è possibile il costituirsi, tendenzialmente spontaneo, di gruppi che realizzano il *comune*, senza necessità di centri gravitazionali che ne orientino lo sviluppo?

Ora, dice Balibar, nel momento in cui noi facciamo riferimento al “comune” dobbiamo comprendere che quel termine e la pratica conseguente possono avere due accezioni. *Comune* è il risultato dei processi dei mercati nell’epoca della globalizzazione, che abilitano la logica della rete e che fanno pensare alla possibilità che esistano gruppi autorganizzati perfettamente efficienti; in questo caso, però, ci si dimentica che esiste una forma organizzativa (l’impresa tardo-capitalista) che perimetra le possibilità di azione del gruppo e lo indirizza implicitamente. Ma senza quella forma – vi è da chiedersi – quel “comune” sarebbe ancora possibile?

Il fatto che il socialismo reale non trovasse la possibilità di vedere riconosciuta la sua natura intrinsecamente dispotica, dice molto dell’acquiescenza con cui gli uomini sottostanno alle carte che la storia getta sul tavolo. Il *comune* quale effetto secondario dei processi di appropriazione capitalistica, quantunque agito attraverso le concrete pratiche quotidiane, non rappresenta ancora la realizzazione del *comune* quale può pensarsi come prospettiva politica.²⁰

Ecco perché ci occorre accedere a una seconda accezione del termine “comune”: *comune* è pure l’aspirazione a concretizzare un mondo nuovo di relazionare soggettività caratterizzate da differenze, che aspirano alla loro realizzazione, in un mondo predisposto allo scopo. In questa seconda accezione, il “comune” appare legato al progetto di promuovere una dimensione comunitaria che – con l’eventuale sostegno di uno Stato e un sistema di istituzioni pubbliche – possa consentire di tenere assieme il vincolo sociale e l’aspirazione autorealizzativa. Da questa prospettiva, l’universale appare come un’idea regolativa a cui si ispira la politica, che si qualifica come luogo permanente di negoziazione, ossia di conflitto adeguatamente regolato. Anche in questo secondo caso, il *comune* non appare il puro esito dello spontaneo relazionarsi umano, ma è impegno che riconosce la desiderabilità del *comune*; lo iscrive, quindi, nella progettualità e lo fa diventare sforzo, che deve rinvenire nella concretezza delle situazioni vigenti, dentro la sovrabbondanza del reale e l’imprevedibilità che ne consegue, la via per attuarsi.

La vera questione, da un punto di vista politico, è assicurare giustizia in un contesto culturale che assume l’individualità (e quindi la differenza) come valore. Ciò deve portare a far maturare l’istanza a trovare delle forme di convivenza civile che sappiano sfuggire (o quantomeno limitare) la forza espropriante della rendita finanziaria, che polarizza la società ricacciando verso la povertà i ceti medi. Evitando, ovviamente, il pericolo di affidarsi a un egualitarismo astratto che omogenizza le differenze antropologiche, trascura le istanze realizzative del sé, mortifica i progetti di vita come ricerca di singolarità.

¹⁹ Cfr. D’Aloisi D., Persia S., Sapio B. (a cura di), *Smart Community: l’evoluzione sociale delle smart city*, “I Quaderni di Teléma”, supplemento al n. 295 di “Mediaduemila”, settembre 2013, in Internet sul sito della Fondazione Ugo Bordoni, www.fub.it.

²⁰ Cfr. Balibar E., *La proposition de l’égaliberté. Essais politiques 1989-2009*, Paris, PUF, 2010.

Giustizia, quindi, potremmo dire, è *etica del riconoscimento* in un'ottica di *reciprocità*. Dal punto di vista del welfare una tale idea di giustizia comporta l'abbandono dei vecchi modelli universalistici, a favore di forme di *welfare comunitario* e *welfare biografico*.²¹

Il *well-being* (ossia lo "star bene") dipende dallo spazio delle capacità, cioè dai traguardi potenzialmente raggiungibili dalle persone e dallo *spazio dei funzionamenti*, cioè dalle potenzialità tradotte in effettive realizzazioni. È quindi di importanza fondamentale il processo per il quale il soggetto trasforma delle generiche disponibilità di mezzi e risorse in opportunità esistenzialmente rilevanti. Il fattore soggettivo, in questo caso, conta moltissimo. Mettere nella disponibilità dell'individuo mezzi e risorse non basta, bisogna vedere se e come egli riesce ad accedervi, perciò all'occorrenza sostenere e rinforzare la sua *agency*.²² Ma conta pure il fattore sociale e ambientale, poiché all'azione degli individui possono far da freno una serie di ostacoli, che, ove riconosciuti e rimossi, aiutano il processo dei soggetti alla ricerca dello "star bene" e promuovono *sviluppo*, inteso evidentemente nel senso di Sen, come processo di allargamento delle opportunità e delle libertà di cui le persone possono effettivamente disporre.²³

5. Proprio l'esperienza dei socialismi reali dimostra che quando l'ambiente esterno si configura come sfavorevole all'emergere della soggettività, questa diventa rinunciataria e difficilmente rivendica le sue esigenze autorealizzative. È necessario che il contesto sia adeguatamente predisposto a incentivare l'espressione individuale affinché questa si ponga in cammino.

La tendenza delle istituzioni è la sclerosi, ossia la burocratizzazione; quella dei singoli è una certa inerzia di fronte al potere che si traduce in pratiche e sollecita la collusione dei singoli; è indispensabile una cultura che valorizzi la creatività degli attori sociali, espressi in progetti di vita non ripetitivi affinché sia mantenuta viva la fiammella di una soggettività capace di mettere in questione le istituzioni, chiamate a modificarsi con la partecipazione alla vita pubblica di nuovi gruppi, di nuove istanze di riconoscimento.

Da questo punto di vista, si disegna il ruolo di una pedagogia attivante (o capacitante, nel senso di "conferitrice di capacità"); emancipatrice, in quanto poco propensa a colludere con l'esistente, una pedagogia che osa slanci utopici, che è permanentemente in ascolto del nuovo emergente, che è capace di accompagnare, con un'attività consulenziale, i percorsi di vita a intessere un produttivo dialogo col contesto, per diventare forza sociale innovativa.

La pedagogia che noi immaginiamo riflette essenzialmente sui processi culturali che modificano l'esistente, si mette a disposizione dei soggetti impegnati a disegnare forme di resistenza attiva rispetto agli effetti di detrazione di senso che le forze socio-economiche imperanti generano. In questo è un modulatore sociale che si preoccupa dell'ontologizzazione dei confini e perciò si impegna a rompere gli schemi ossificati. Quindi, ha natura essenzialmente problematica. Ma non accetta il teorema che ha caratterizzato (ce lo ricorda Bodei) la modernità, per il quale è necessario un certo grado attuale di sofferenza, di violenza per generare un mondo futuro più felice.

Mira invece, verrebbe da dire, a ridurre il tasso di crudeltà che caratterizza le relazioni tra gli uomini (la formula è rortyana) e sorveglia le istituzioni affinché esse non cessino di pensarsi funzionali al raggiungimento del benessere (o della felicità che dir si voglia) del massimo numero dei suoi membri. L'opzione è quella di un cammino fatto di piccoli, ma significativi passi verso un mondo meno iniquo, meno sperequato, capace di offrire a tutti delle opportunità, affinché nessuna

²¹ Abbracciare queste pratiche significa abbandonare ogni approccio di tipo universalistico e/o egualitaristico, per chiamare in causa direttamente e attivamente il cittadino, in forma individuale e associata, a una partecipazione e a una corresponsabilità nella definizione, implementazione e utilizzazione di nuovi strumenti sociali, capaci di fare i conti con le istanze provenienti dalla società civile, con la frammentazione e la eterogeneità della domanda sociale.

²² Con *agency* intendiamo l'abilità di azione del soggetto nel perseguire scopi e obiettivi ai quali egli assegna valore. L'*agency* appare strettamente correlata alla libertà di scelta fra una pluralità di opzioni accessibili. L'*agency* dipende dall'*empowerment* che il soggetto possiede. Bassi livelli di *empowerment* (che possono derivare da un set molto limitato di scelte possibili) comportano bassi livelli di *agency* e, conseguentemente, scarse realizzazioni di benessere (nel senso di *well-being* e di funzionamenti).

²³ Cfr. Sen A.K., *Lo sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori, 2000, p. 17.

vita si avverta come inutile, come semplicemente macinata dalla storia tassello insignificante di un disegno oscuro la cui comprensione le è preclusa.

Il dispositivo che riapre il processo di democratizzazione della società, che lavora a costruire comunità, che insegna a gestire i conflitti, che consente di sviluppare le competenze per vivere in un mondo complesso, articolato in sistemi (dialoganti) di differenze, è animato da una tensione pedagogica: bisogna che gli attori sociali imparino a credere in se stessi (non solo attraverso la scuola e non solo da coloro i quali per mestiere insegnano), chiedano alle istituzioni di pensarsi in funzione del benessere comune, agiscano produttivamente le situazioni conflittuali e trovino nel contesto le opportunità per realizzare i propri progetti di vita. Il che significa che la pedagogia è ciò che mette gli individui nelle condizioni di pensarsi come differenza, in un ambiente iperdiversificato, che però aspira alla giustizia, che altro non significa che mantenere viva la capacità di ascoltare il grido di dolore che, con forza o appena sussurrato che si levi da chi soffre, è emarginato, non riesce ad accedere al mercato delle opportunità. L'interesse, la soddisfazione per i risultati a cui si è pervenuti e le aspettative di benessere ottendono la capacità, pure tipicamente umana, dell'empatia. Vi sono meccanismi inibitori del processo empatico, bisogna invece, proprio a livello educativo, lavorare per sviluppare la capacità che ognuno di noi ha di avvertire gli stati emotivi dell'altro, di mettersi nei suoi panni e chiedersi se la sua condizione attuale corrisponda a quella dignità umana, a cui noi pensiamo di aver diritto.

Stiamo disegnando il profilo di una pedagogia impegnata, schierata a favore di un'idea che all'uomo in quanto uomo pertengano alcuni diritti fondamentali e inalienabili, a favore di un'idea di cittadinanza planetaria, che esige l'impegno di ognuno di noi espresso in termini di comportamenti quotidiani responsabili.

Una cultura nuova oggi è indispensabile, in parte è già maturata – e bisogna riconoscerla ed evidenziarla –, si esprime in un rinato bisogno di comunità, ma viene continuamente minata dall'agire di forze che di fatto sono poco disponibili, con le loro azioni mosse dalla forza del capitale, a riconoscere l'universalità dell'uomo; agiscono piuttosto per discriminare una parte dell'umanità, lavorano per l'ingiustizia. Una cultura nuova deve affermarsi dalla richiesta di giustizia, accompagnata dalla richiesta di spazi nuovi di libertà. Il che significa superare l'idea che si dia un'unica forma antropologicamente definita dell'umano su cui regolare le azioni sociali e disegnare le istituzioni, andando verso l'assimilazione dell'idea opposta che l'umano si realizza nel concreto di ogni individuo ed è un misto di ricerca e scoperta, di rivelazione di sé a sé e di trascendimento di sé verso mete repute soggettivamente auspicabili e perseguibili.

Le istituzioni, quindi, devono essere capaci di riconoscere che ogni cittadino ha il diritto di seguire il proprio specifico percorso di *soggettivazione*, di tracciare cioè la propria traiettoria espressa in un progetto di vita, che non sarà né predeterminato né sovradeterminato da *format* custoditi dalla tradizione o ontologizzati dalle istituzioni. Se da una parte le istituzioni riconoscono al cittadino il suo bisogno di divenire soggetto, questi a sua volta non può non impegnarsi a far sì che l'universale sia reso possibile, nel mondo delle differenze, col suo autonomo, responsabile, attivo contributo di cittadino, consapevole dell'indispensabilità di un terreno comune che faccia convivere i soggetti in un clima di conflittualità controllata e non distruttiva. Le differenze sicuramente sono incommensurabili, ma non per questo deve essere escluso il tentativo di reciproca traduzione; ogni differenza, per non esser monade, deve uscire dall'autismo della propria identità e riuscire a percepire il mondo, farsi un'idea della differenza là fuori, riportarla dentro di sé e utilizzarla come forza evolutiva, che rende possibile la convivenza.

Ora è chiaro che un presupposto fondamentale per immaginare la soggettività come specifico percorso narrativo è indispensabile rivolgere uno sguardo al lavoro contemporaneo. Se il lavoro è precario, se le persone pur trovandosi di fronte al bazar delle opportunità vedono precluse le possibilità di accedere al mercato per deficit di reddito, il discorso sulla differenza rischia di sfociare nell'estetico. Oggi, un numero smisurato di persone si trova in una condizione lavorativa di sfruttamento e permanentemente nella condizione di rimanere esclusa dalla possibilità di lavorare.

È emblematica la condizione del migrante, in quanto indica il futuro che potrebbe riguardare

ognuna delle nostre esistenze. Anche se il lavoro è diventato nell'Occidente ipertecnologizzato prevalentemente cognitivo, le sue condizioni appaiono indirizzarsi verso forme di precarizzazione e di ipersfruttamento che assorbono energie e tempo in misura abnorme. La condizione del migrante è quella dell'esser preso dal mito dell'Occidente e dal suo stile di vita libero e ricco di opportunità, e nell'essere rinchiuso in una condizione di lavoro schiavistica da cui aspira a riscattarsi per accedere alle molte promesse delle sirene della civiltà verso cui si è proteso. Ecco, quindi, dire che la condizione lavorativa del migrante è paradigmatica sta a dire che ognuno di noi rischia di rimanere al di sotto della possibilità di articolare la differenza che è, al di sotto di quella cittadinanza che oggi qualifica una vita degna di essere vissuta.²⁴

Cosa concludere dunque? Che si intravedono alcune linee lungo cui muoversi, ma esse non disegnano ancora una strada. Qualcosa di nuovo bisognerà inventare, c'è la questione del lavoro, c'è la questione dei diritti, c'è la questione della soggettività. Dobbiamo metterci in cammino e sperimentare. Di certo la soluzione non è nella ripresa del Pil, della produzione *tout court*: c'è la questione ecologica che esige una disponibilità a produrre e consumare in modo nuovo, con condotte e pratiche capaci di garantire la continuità della vita, c'è il diffuso bisogno di un benessere che non derivi dal mettere a disposizione il proprio corpo a favore delle esigenze dell'accumulazione, ma da una riappropriazione di esso, per trarre ragioni di piacere che derivano dal mantenerlo in stato di buona salute, disponibile alla relazionalità con gli altri esseri umani, nel rispetto del vivente, nella contemplazione della natura, nell'esercizio del pensiero, dell'immaginazione e della creatività, nell'esercizio delle abilità manuali, nella convivialità, secondo un'ideale di piena umanità che alcune filosofie del passato hanno disegnato come saggezza, che fa appartenere l'uomo a se stesso.

La pedagogia può (e deve) offrire il proprio contributo all'affermarsi di questa sensibilità nuova, ripensando i propri fondamenti epistemologici, recuperando metodologie didattiche capaci di produrre forme di attivazione che conducono a sviluppare le competenze per costruire un sé non egoticamente ripiegato sulla ricerca di un piacere compulsivo basato sull'alimentazione ipertrofica del desiderio che spinge al consumo compulsivo, ma ispirato ai valori della giustizia, della socialità, attento al rispetto dell'alterità, costruttore attivo di dialogo, capace di ascolto ed empatia, disponibile a impegnarsi a costruire istituzioni volte ad assicurare felicità ai loro cittadini, in grado di controllare, avendo sviluppato uno spiccato senso dell'alterità, il remoto impulso a un universale indifferenziato, fusionale, che nutre ogni narcisismo.

Personalmente, credo che oggi si debba tornare a ragionare sulla parabola dell'animazione, rileggendola da prospettive nuove, ma recuperando la forza propositiva che era in essa.

Facendo reincontrare pedagogia e animazione è possibile recuperare modalità operative che consentono ai soggetti e ai gruppi di acquisire consapevolezza, di impossessarsi dei significati correnti e di produrne creativamente di nuovi, di creare relazionalità, di far emergere la cultura di una comunità e i suoi punti di criticità, individuando le culture locali e i loro codici interpretativi.

Così concepito, l'intervento educativo è azione sociale che suscita e accompagna lo sforzo di un individuo a disegnare il proprio progetto di vita, che è tanto più credibile quanto più in dialogo col contesto in cui si colloca; di un gruppo a scoprire la propria memoria, a individuare i propri bisogni e a perseguirli attraverso un progetto comunemente partecipato e costantemente rinegoziato; di una comunità a pensarsi come placenta di differenze, perciò tesa nello sforzo di ridisegnare costantemente i valori comuni, che consentano l'esercizio di quelli vernacolari di ogni singolo sottogruppo e gli idioletti di ogni individuo.

La formazione (qui intesa nel senso del processo che favorisce l'emergere della forma), potremmo dire con altre parole, mira a conferire capacità.

Capace è chi ha fiducia nella propria conoscenza, nelle proprie abilità, nei valori che professa. Perciò possiamo dire che "capacità" e autostima siano due costrutti correlati. Per esprimere capacità non solo bisogna possedere una competenza, ma bisogna aver fiducia che questa competenza, unita

²⁴ Cfr. Raimondi F., Ricciardi M. (a cura di), *Lavoro migrante. Esperienza e prospettiva*, Roma, DeriveApprodi, 2004.

alle risorse che sapremo in qualche modo trarre al momento, sia sufficiente a farci affrontare situazioni inconsuete. Capacità, da questa prospettiva, richiama quello che Bandura ha definito senso di autoefficacia.

Cosa significa essere “persone capaci”, oggi, nella nostra società? Significa pensare di avere le risorse o di poterselo alla bisogna costruire, per affrontare in maniera appropriata ed efficace la complessità entro cui le nostre vite sono iscritte, accrescendo, attraverso le proprie esperienze, la possibilità di affrontare i problemi via via nuovi e diversi che a noi si prospettano, grazie a un apprendimento continuo, che trae profitto da ogni circostanza, facendo, per così dire, esperienza dell’esperienza, ossia capitalizzandola.

Dato l’alto tasso di relazionalità a cui la società odierna sprona, essere capaci è soprattutto manifestare intelligenza emotiva e intelligenza sociale, cioè saper vivere con gli altri, intessendo con essi rapporti improntati a reciprocità, un passo ulteriore è mettere queste forme di intelligenza a servizio dei processi di soggettivazione, perseguendo ideali di vita piena.

Disfunzionale, per converso, è chi non sa uscire dal familismo, che impedisce di tematizzare l’altro in quanto altro. Di conseguenza, per sviluppare capacità, bisogna innanzitutto aiutare il soggetto a mantenere un alto livello di motivazione, agevolare il senso dell’alterità, la flessibilità cognitiva, l’imparare a imparare.

Competenza digitale dalle Raccomandazioni dell'UE alla prassi in Italia

Stefano Marrone
Fondazione Art. 4

Parole chiave: sapere critico - mestiere educatore - digital - learning - knowledge

Introduzione

In Italia il dibattito che ha condotto a discutere di apprendimento per competenze è partito in ritardo nel 2000 dopo l'attuazione della Riforma Berlinguer. Sino ad allora, educatori, politici e intellettuali del Paese erano concentrati su problematiche importanti come l'autonomia e il federalismo, ma non certo su questo delicatissimo tema che coinvolge maggiormente l'aspetto didattico-pedagogico del processo d'insegnamento/apprendimento.²⁵ Nella prospettiva di allora l'innovazione a Scuola era vista nel miglioramento delle capacità d'insegnamento dei docenti aumentando e qualificando strutture e risorse, rivedendo e coordinando l'organizzazione didattica, rivisitando opportunamente gli ambiti disciplinari e, infine, ammodernando i curricula.²⁶ Quella prospettiva risentiva del ritardo maturato dalla scuola italiana sotto l'aspetto organizzativo ma, inevitabilmente, subiva un altro ritardo rispetto all'indirizzo europeo sull'impostazione pedagogica dei nostri ragazzi. Questa nuova impostazione era centrata sulla strategia di Lisbona del 2000²⁷ che aveva come parole chiave: l'apprendimento permanente per il tramite delle competenze. In questa strategia si discuteva di società della conoscenza complessa e informatizzata, di conoscenze e abilità che diventano obsolete nell'arco di pochi anni, di difficoltà da parte della persona nell'apprendere, nell'orientarsi e riorientarsi in tutti i campi della società, della vita personale e professionale.

Sebbene in Italia si discuta dal 2000 di competenze e l'ultima riforma Gelmini del 2009 veda come punto centrale della riforma il tema della competenza, una seria implementazione di quest'approccio, nei curricula, nelle prove di valutazione, negli esami di stato al termine del I e II ciclo e soprattutto nella formazione dei docenti non è stata ancora prodotta nel nostro Paese. Su queste premesse è ovvio che a oggi il discorso sulla competenza digitale risulta drogato in Italia da una prospettiva pedagogica che tarda ad affermarsi efficacemente. In particolare, l'assenza di riallineamento verso questa strategia ha evidenziato tutte le debolezze non solo della scuola, ma anche dell'intera società italiana. Come hanno sottolineato i dibattiti culturali, politici ed economici con le relative riforme, l'Italia ha seri problemi di riformismo non solo nel campo dell'educazione, ma anche dell'università, dell'innovazione e della ricerca e, in generale, nella definizione di un nuovo assetto politico, sociale ed economico più confacente alle grandi sfide dei nostri tempi. Il risultato complessivo è quel lungo periodo di crisi che si sta tutt'ora vivendo nella scuola come in tutta la società italiana.²⁸

Caratteristiche della competenza digitale

La quarta delle competenze chiave per l'apprendimento permanente così come redatta dalla Raccomandazione²⁹ recita: "... saper utilizzare, con dimestichezza e spirito critico, le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è

²⁵ Vedi Volume monografico Atti Conferenza Nazionale sulla Scuola ROMA dal 30.1 al 2.02.1990 pubblicato su Annali della Pubblica Istruzione nr. 4 del 1991.

²⁶ Briguglio A.E., *Dal ministero Berlinguer alla riforma Gelmini*, pubblicato su Quaderni di Intercultura Anno 2011 dal MPI, DOI 10.3271/N24.

²⁷ Decaro M. (a cura di), *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020*, pubblicato nella Collana Intangibili dalla Fondazione "Adriano Olivetti", vedi sito: www.fondazioneadrianolivetti.it.

²⁸ Priulla G., *L'Italia dell'ignoranza*, Milano, Angeli, 2012.

²⁹ Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio del 18.12.2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.

supportata dalle abilità di base nelle TIC (Tecnologie di Informazione e di Comunicazione): l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet.”. La definizione sottolinea l'aspetto più alto e maturo della competenza qualificando subito nella descrizione la maniera in cui devono essere usate le TSI (*con dimestichezza e spirito critico*). Le abilità di base nelle TIC (*l'uso del computer per... così come comunicare e partecipare a reti...*) sono considerate elemento indispensabile di supporto alle abilità effettive della competenza digitale. Tuttavia, risulta chiaro che le capacità di ricerca, di raccolta e trattamento delle informazioni per un utilizzo critico delle medesime (pertinenza delle informazioni, distinzione tra reale e virtuale) attengono a tutti i campi delle attività umane e possono essere considerate una piattaforma di lancio per intraprendere qualsiasi attività in campo digitale e non; si fa riferimento addirittura al *lavoro* e al *tempo libero*. Esse rappresentano il superamento di una concezione che vede incentrare la competenza digitale solo su abilità tecniche, mentre assume non solo il ruolo di competenza generale e trasversale, ma di intreccio tra i saperi e intersezione tra il saper fare e il conoscere.

A ben guardare tali aspetti sono assunti anche da altre competenze che riguardano semanticamente altre discipline; cerchiamo di capire come e perché. La propria lingua madre (competenza chiave nella Raccomandazione citata) ha il carattere di generalità e trasversalità in quanto è lo strumento veicolare dei saperi per eccellenza. La lingua inglese (lingua straniera altra competenza chiave) ha assunto negli anni tale ruolo, non solo e non tanto perché è il linguaggio più diffuso nei contesti internazionali, ma perché all'interno della nostra stessa lingua, cultura, educazione, l'inglese sta assumendo un ruolo sempre più pervasivo. Molti libri e molte riviste soprattutto in ambito specialistico sono in inglese e molti anglicismi non vengono più tradotti dal momento che nessuno intende definire (o ridefinire) un qualcosa che è univocamente e compiutamente determinato con un termine appropriato sebbene proveniente da un'altra lingua. Identico discorso ed esempi simili potrebbero essere svolti con la matematica e le scienze (altra competenza chiave). In sostanza le caratteristiche di trasversalità e intreccio tra i saperi sono il cuore del concetto di competenza.³⁰ Vi è, tuttavia, una differenza significativa tra le competenze appena menzionate e la competenza digitale. Mentre nei curricula italiani per le competenze chiave appena citate ci sono altrettante discipline che interpretano compiutamente questo percorso, per la competenza digitale questa disciplina non esiste. L'informatica è una disciplina che esiste solo in pochi indirizzi di studio alle scuole superiori di II grado e talvolta con un numero di ore molto basso. Quindi, in linea di principio, solo questi indirizzi potrebbero trasmettere compiutamente la competenza digitale ai nostri studenti. In realtà, non è così sia per l'elasticità dei nostri insegnanti, sia e soprattutto per la capacità di ovviare degli studenti supportati dalle famiglie che sono più sensibili alle TIC e alla problematica del saper fare.

La competenza digitale nelle norme italiane

Dal punto di vista normativo, tale competenza compare per il primo ciclo nella introduzione del Dm n. 139 del 22/8/2007, dove si dichiara che essa è comune a tutti gli assi culturali e ha lo scopo di “favorire l'accesso ai saperi e rafforzare le potenzialità espressive individuali”.

In diversi punti del citato Decreto si ribadisce che la competenza digitale:

- “arricchisce la possibilità di accesso ai saperi; consente la realizzazione di percorsi individuali di apprendimento; la comunicazione interattiva e la personale espressione creativa”

- permette di “utilizzare e produrre testi multimediali”

- sfrutta pienamente “le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico”, asse scientifico/tecnologico: “essere consapevole delle potenzialità delle tecnologie”.

Inoltre, un riferimento indiretto alla competenza digitale si trova all'interno delle *Linee Guida* all'obbligo di istruzione del 27/12/2007. Nella parte che riguarda la formazione dei docenti è

³⁰ Bray R., *Ripensare le competenze trasversali*, Milano, Angeli, 2003.

contenuto, infatti, un espresso invito a valorizzare gli “intrecci tra gli assi culturali” anche con riferimento alla competenza digitale.³¹ In breve, a dare sostanza al concetto stesso di competenza così come elaborato dalla *Raccomandazione* citata. Tuttavia, come facilmente percepibile dalle parti normative riportate, questa competenza è legata, quasi esclusivamente, all’uso delle principali applicazioni informatiche e alla consapevolezza delle loro potenzialità, per cui, rispetto a quella definita nella *Raccomandazione* europea, la competenza nell’obbligo si riferisce ad un sotto-ambito legato solo alle elaborazioni e alle comunicazioni telematiche essenziali.

Per quanto riguarda la Riforma Gelmini del II ciclo per i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali vi è da sottolineare che in tutti i documenti a partire dalle Linee Guida fino ai regolamenti attuativi³² il termine competenza (e derivati) è quello più usato e abusato. Sebbene tutta l’impalcatura di questa riforma sia basata sulla definizione, l’implementazione e la pratica della competenza anche attraverso tabelle che cercano di tradurre operativamente questo concetto con le nozioni ben più tradizionali e più familiari di conoscenze e abilità, non si possono non notare delle contraddizioni nei regolamenti della Riforma e nella realizzazione della stessa. Per esempio, il numero di ore in laboratorio sono diminuite e con esse le presenze con gli insegnanti tecnico/pratici, soprattutto ai professionali. La terza area professionalizzante è stata sostituita con l’alternanza scuola/lavoro che però ha ricevuto pochissime risorse umane, organizzative e finanziarie e quindi ha perso d’incisività. A poco vale, inoltre, far riferimento al dato di fatto, affermato da numerosi politici e commentatori, di destra come di sinistra, che una parte della Riforma aveva lo scopo di produrre delle economie nel settore Scuola per favorire la riduzione del disavanzo nel bilancio dello Stato e del relativo debito pubblico. Naturalmente, per quel che ci riguarda più da vicino, la competenza digitale è stata profondamente colpita dalla riduzione delle ore in laboratorio e dalla mancata generalizzazione dell’approccio olistico che si è descritto soprattutto nell’ambito delle materie tecniche, scientifiche e matematiche.

L’approccio didattico alla competenza digitale

In quest’ultima parte preme sottolineare il ruolo della competenza digitale nel più ampio processo di apprendimento. A tal proposito, ci sono due considerazioni da proporre e un *caveat* da premettere. La cautela è la seguente. Oggi non si può immaginare che il processo didattico pedagogico segua il modello tradizionale perseguito sino a oggi dalla Scuola italiana, ovvero la centralità del processo d’insegnamento e del ruolo dell’insegnante, l’idealizzazione dei saperi e la didattica curricolare per obiettivi di conoscenze (molte) e abilità (poche). Se si vuole sviluppare pienamente il processo di acquisizione delle competenze in genere e delle competenze digitali in particolare al centro del palcoscenico deve essere posto lo studente. Con precisione nell’ottica di apprendimento permanente si dovrebbe collocare ogni persona che apprende, il risultato del suo apprendimento e la relazione tra questo e il contesto sociale, culturale e professionale all’interno del quale opera.³³

Una prima considerazione, riguardante il rapporto fra competenza digitale e apprendimento permanente, attiene proprio all’utilizzo di abilità cognitive che spesso non sono stimolate e supportate nei percorsi educativi formali, o che addirittura risultano da essi mortificate. Tali abilità possono invece riconquistare all’apprendimento la persona di ogni età, ceto ed educazione. Esse possono risultare il motore di un risveglio di interessi e di motivazione nel soggetto che diventa consapevole di questa opportunità. Un altro aspetto fondamentale è che attraverso le TIC si possono attualizzare gli insegnamenti di ogni disciplina e rendere più evidenti le necessità d’interconnessione tra conoscenza teorica e abilità pratica, necessaria per intraprendere sia dal

³¹ Riforma I

ciclo: www.indicazioninazionali.it/J/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=8&Itemid=102.

³² Riforma Gelmini per le scuole del II ciclo:

http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html.

³³ Bottero E., *Il metodo d’insegnamento. I problemi della didattica nella scuola di base*, Milano, Angeli, 2014.

punto di vista del discente, che dal punto di vista del docente una reale acquisizione di competenza. Inoltre, si può ridurre il divario percepito tra attualizzazione dei saperi e quella necessaria storicizzazione della disciplina (il cosiddetto approccio ermeneutico), che è il reale contenuto della lezione di ogni docente ai propri scolari.

La seconda considerazione riguarda la possibilità che le competenze digitali facilitino e favoriscano i processi di apprendimento. Infatti, queste competenze non solo utilizzano strumenti che potenziano e amplificano la comunicazione degli apprendimenti attraverso l'utilizzo di video, audio, animazioni, ma permettono in maniera più semplice e immediata l'utilizzo di innovative metodologie didattiche come la *flipped-class* (classe capovolta),³⁴ la didattica laboratoriale,³⁵ il *cooperative learning*,³⁶ o la CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)³⁷. Si è già dimostrato che tutti questi nuovi approcci hanno maggior impatto sugli esiti delle valutazioni specie per quei ragazzi che a scuola sono a maggior rischio dispersione o peggio *drop-out*³⁸. In particolare, attraverso le competenze digitali e grazie a pochi opportuni strumenti (PC, notebook, tablet, smartphone) si permette ai ragazzi di costruire da se a casa o in classe in maniera diretta, controllata e condivisa i propri saperi e contenuti.

Quest'ultimo aspetto rappresenta un grosso vantaggio anche dal punto di vista economico per i ragazzi e le famiglie perché si può, grazie anche ai recenti interventi normativi³⁹, rinunciare ad adottare un libro di testo e optare per utilizzare contenuti autoprodotti più personalizzati e più economici. A questo proposito, va segnalato un interessante progetto di contenuti autoprodotti a scuola che è la Rete BookInProgress⁴⁰. Essa si basa a oggi su circa 200 scuole di ogni ordine in rete, che ha prodotto libri (cartacei e soprattutto digitali) e altri contenuti multimediali. Il libro è utilizzato come spunto di riflessione dai ragazzi mentre i docenti svolgono molto di più il ruolo di tutor in attività di tipo laboratoriali in classe e a casa. I materiali cartacei hanno un costo molto basso, poco meno di 7-8 euro a libro, mentre i materiali digitali sono forniti gratuitamente agli studenti che però per poterne fruire devono acquistare il tablet. In questo modo, gli studenti e le famiglie acquistano uno strumento di tecnologia avanzata e la scuola fornisce i materiali di lavoro in classe e a casa. Il docente ha il ruolo fondamentale di coordinare le attività in classe e di stimolare quelle a casa.

Conclusioni

In conclusione, lo sviluppo e il progresso della competenza digitale in classe, con il carico di novità e d'interesse descritto, può, secondo me, essere il vero cavallo di Troia che consentirà alla scuola italiana di migrare letteralmente dalla didattica tradizionale alla didattica per competenze. La competenza digitale, infatti, tranne poche eccezioni, risulta affascinante per tutti gli operatori della scuola: docenti, dirigenti, studenti e famiglie. Inoltre, produce un carico di motivazione e passione che al momento può essere eguagliata solamente da attività creative come la musica, le arti grafiche e drammatiche. Naturalmente, le attività creative hanno il pregio di umanizzare la dimensione culturale del discente mentre la costruzione della complessa personalità di ciascun individuo deve passare dallo studio di tutti i saperi, anche quelli più indigesti.

³⁴ Maglioni M., Biscaro F., *La classe capovolta: innovare la didattica con la flipped classroom*, Trento, Erickson, 2014.

³⁵ La Rosa M.E., Bonomo G., *Quaderno di scrittura. La didattica laboratoriale. Dal modello Ocs-Pisa alla stesura della tesi di laurea*, libreriauniversitaria.it, Limena (PD), 2010.

³⁶ Dozza L., *Relazioni cooperative a scuola*, Trento, Erickson, 2006.

³⁷ Serragiotto G., *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra, 2003.

³⁸ Vedi il progetto Call for youth di Fondazione Mondo Digitale sul sito: <http://mondodigitale.org/news/2014/10/call-for-youth>.

³⁹ Vedi DI "Carrozza" nr 104/2013 convertito in L. 128/2013, in particolare art. 6.

⁴⁰ Vedi il sito di Book in Progress: www.bookinprogress.it/.

LA DIDATTICA MODULARE

Michele Romita

Dipartimento Interateneo di Fisica, Università degli studi di Bari Aldo Moro

Parole chiave: nuclei apprendimento - modularità - approfondimenti

Le correnti indicazioni didattiche invitano i docenti a individuare e organizzare il proprio lavoro per nuclei di apprendimento e soprattutto per competenze (interessante leggere l'inserto n. 17 dell'1 maggio 2011 presentato da "Scuola e didattica", anno LVI). Non deve essere però abbandonato quanto fino a ora indicato ai docenti in termini di metodi e prassi di insegnamento-apprendimento, soprattutto quando di alcune di queste indicazioni non è stata saggiata fino in fondo l'efficacia e l'efficienza. Ritengo, per esempio, che la modularità nella progettazione didattica sia stata implementata solo come strumento organizzativo quasi logistico e neanche in tutti gli ordini scolastici.

Le riflessioni che riporto sono un rapido excursus della memoria (critica) di un docente al passo con le proposte professionali ministeriali. Anche la bibliografia, qui riportata, vuole essere una sorta di elenco possibile di testi utili a ri-analizzare un percorso di aggiornamento professionale. Tutto per suggerire la riscoperta della modularità nella prospettiva dei nuclei di apprendimento. Non solo, si vuole informare circa i nuovi approcci didattici di tipo semiotico, in particolare nelle scuole secondarie di secondo grado, e suggerire un possibile inquadramento di tali approcci nella metodica modulare.

Riesumiamo la definizione di modularità di Umberto Margiotta (in - *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Roma, Armando, 1997), che, tra le tante definizioni proposte alla fine degli anni Novanta, è quella che trovo di più ampio respiro e molto generale. Leggiamo che la didattica modulare è un "ambiente di apprendimento, predisposto da uno o più insegnanti..., per il quale sia stato definito il progetto didattico specifico, ossia:

- quali conoscenze, competenze e padronanze si prevede di far acquisire agli allievi in rapporto al profilo formativo generale delineato dal Collegio dei docenti all'interno del Progetto d'Istituto
- quali e quanti segmenti disciplinari andranno a comporre il modulo
- i soggetti partecipanti (docenti, allievi, personale tecnico, esperti esterni ecc.)
- le modalità di attuazione del progetto didattico (metodologie, strategie didattiche, media, tempi di attuazione, criteri e strumenti di controllo, verifica, valutazione)".

La didattica modulare, declinata come nella definizione presentata, supera la programmazione sequenziale delle unità didattiche e, quindi, ha contribuito a sostituire il paradigma della 'lezione' con quello dell' 'intervento' didattico progettato. Non solo, a mio parere. Una positiva sinergia tra la didattica modulare e la progettazione metacognitiva, soprattutto impiegando mappe concettuali (cfr. *Imparando a imparare* di J.K. Novak, D.B. Gowing, Torino, SEI, 1993), all'interno del paradigma costruttivista della conoscenza, ha costruito la base teorica per lo sviluppo di didattiche molto interessanti; per esempio, quelle relative all'ipermedia (un bellissimo testo è *Didattica costruttivista ed ipermedia* a cura di Tarcisio Lodrini, Milano, Angeli, 2002). Queste ultime sono didattiche di contenuto, nelle quali lo strumento hardware/software risultava, appunto, solo un mezzo; l'impressione è che negli ultimi dieci anni si siano sviluppate 'ansie' (più che seri approcci) didattiche, in cui lo strumento è diventato il centro della progettazione didattica.

A mio giudizio, un aspetto della progettazione modulare, è stato trascurato e sottovalutato perché di complicatissima realizzazione, almeno per le scuole medie e superiori. Sono gli aspetti multidisciplinari e interdisciplinari congeniti alla progettazione modulare.

Facciamo un esempio per intenderci pragmaticamente sui termini della questione. Se individuiamo come nucleo di apprendimento "i punti estremanti di una funzione continua" e come competenza a essa collegata il "calcolo dei minimi di una funzione", il loro apprendimento può essere presentato e/o potenziato attraverso un intervento didattico di tipo modulare tra "matematica"

“fisica” e “chimica”. Infatti, per brevità, cito altri due nuclei di apprendimento che, all’interno di opportune mappe concettuali, potrebbero essere oggetto di un tale intervento:

- il minimo dell’energia o il principio di Fermat (per la fisica)
- la configurazione geometrica di una molecola che minimizza le repulsioni elettrostatiche (per la chimica).

Detta così rapidamente, sembra che la modularità sia solo una questione di interdisciplinarietà del concetto “minimo della funzione”, ma non lo è.

I docenti, lavorando in team, possono sviluppare un percorso condiviso utile a maturare processi metacognitivi negli studenti. Una proposta a riguardo è quella di riflettere congruamente sulle procedure didattiche con cui inseriamo i simboli-segni (“segno” nel significato argomentato in cap. 1 di *Semiotica e dialettica* di A. Ponzio, Bari, Edizioni dal Sud, 2004) nel processo di insegnamento apprendimento.

Recentemente, importanti sviluppi dei cosiddetti approcci semiotici sono stati proposti soprattutto in ambito della didattica della matematica (un testo molto interessante è *Primi elementi di semiotica. La sua presenza e la sua importanza nel processo di insegnamento-apprendimento della matematica* di B. D’Amore, M.I. Fandiño Pinilla, M. Iori, Bologna, Pitagora, 2013) e in ambito della didattica della fisica (all’interno de *Il paradigma ontosemiotico nella didattica della Meccanica Quantistica*, M. Romita, “Mondo Digitale”, a. XI n. 42 giugno 2012.)

Le indicazioni di questi approcci sottolineano come i simboli non devono solo essere inseriti convenzionalmente, ma devono emergere attraverso un processo costruttivo; emergono da opportuni “insiemi di pratiche” le quali devono essere potenzialmente significative (nel senso indicato da D.P. Ausubel in *Educazione e processi cognitivi*, Milano, Angeli, 1997) per il discente.

Proviamo dunque a “sognare-pragmaticamente”, per esempio, un liceo nel quale il dipartimento diventa il luogo preposto alla progettazione modulare. Il docente di chimica spiega ai colleghi di fisica e matematica come ricavare le configurazioni geometriche delle molecole (cfr. la teoria Valence Shell Electron Pair Repulsion, detta VSEPR, cioè repulsione delle coppie elettroniche nel guscio di valenza, occasionalmente pronunciata “vesper”), così il collega di fisica argomenta con l’energia potenziale elettrostatica di vari sistemi e così via... verso un percorso che è di autoformazione. Da questo percorso nasce la progettazione condivisa dell’intervento didattico che contempla la con-presenza in classe dei docenti coinvolti. Le competenze e i nuclei di apprendimento si raggiungono attraverso processi appunto semiotici, tali per cui, per esempio, i segni grafici e formali dell’intervento emergono da pratiche formali condivise uniche per ogni disciplina. Per esempio, banalmente, l’energia può essere riconosciuta come una funzione reale di una o più variabili reali (spazio e tempo) e l’azzeramento della sua derivata rispetto al tempo restituisce il suo minimo. Se vi sembra inutile presentare agli studenti l’energia come funzione matematica, provate a domandare a uno studente di liceo, uno di quelli che studia, qual è il dominio della formula dell’energia potenziale di un certo sistema fisico. Resterà quanto meno interdetto!!!

*Suonare per crescere: la musica
come “strumento” del sapere*

Donida Lopomo

Scuola Superiore di I grado “G. Carducci” - Bari

Parole chiave: musica - partecipazione - affettività - interdisciplinarietà - trasversalità

La musica, componente fondamentale e universale dell'esperienza umana, offre nell'ambito scolastico occasioni propizie all'attivazione di processi di cooperazione e socializzazione, all'acquisizione di strumenti di conoscenza e autodeterminazione, alla valorizzazione della creatività e della partecipazione, allo sviluppo dell'autostima e del senso di appartenenza a una comunità, nonché all'integrazione tra le “diversità”.

Condividere con i ragazzi l'opportunità di partecipare all'esperienza musicale sia nella dimensione espressiva del *fare musica*, sia in quella ricettiva dell'*ascoltare* e *capire*, significa avvalersi di una fondamentale potenzialità linguistica che consente una più ricca comprensione della realtà e una più equilibrata maturazione della cognitività e dell'affettività.

All'interno dei nostri istituti scolastici spesso i progetti musicali rientrano nel POF, sigla, di per sé, assai musicale. POF: tre lettere dal suono buffo e simpatico. Nell'immaginario collettivo potrebbero accompagnare un sortilegio, un evento magico che, all'interno di una fiaba, rappresenta l'elemento risolutore di una situazione intricata e apparentemente insuperabile. “POF” e la magia è compiuta: il cattivo muore scomparendo negli abissi e tutti i giusti vivono felici e contenti.

Certo è che anche nel mondo della scuola occorrerebbe una bella magia: “POF” e i fondi necessari al mantenimento delle strutture e allo svolgimento dei progetti arrivano; “POF” e i docenti fanno esattamente quello che i discenti auspicerebbero; “POF” e il dirigente e il personale scolastico vivono e operano d'amore e d'accordo come in una favola di W. Disney.

Ma apriamo gli occhi: “POF”, all'interno della scuola, vuol dire ben altro. È una sigla impegnativa, introdotta dalla legge sull'autonomia scolastica; è il documento identificativo di una realtà scolastica. Una scuola senza POF è come un individuo senza testa, senza un'identità.

Allora perché molti docenti non hanno mai letto il POF della propria scuola? Sembra assurdo, non è vero? È come vivere senza avere la piena consapevolezza di chi si è realmente!

E allora proviamo ad avviare una riflessione su questo argomento, giochiamo con le tre lettere P,O,F.

P = Piano. Questo termine suggerisce due possibili percorsi di riflessione:

1. “Piano” come programmazione, pianificazione; e qui il discorso si può allargare alla nuova concezione dei curricoli; all'ideazione di un “sapere integrato” che considera le discipline non più come fini, ma come mezzi, come “utensili” per crescere e per sviluppare la consapevolezza culturale. “Piano” come espressione dell'autonomia didattica delle scuole, sancita dall'art. 4 del Dpr n. 275/99.

2. “Piano” inteso come “strategia” messa a punto da un gruppo di persone che condividono progetti, obiettivi, sogni. Inteso come strumento mirato all'interno di una gestione unitaria e manageriale da parte del dirigente scolastico.

Il Dirigente Scolastico (in seguito DS) viene inteso come leader e manager all'interno dell'“impresa-scuola”, che non è un'azienda di tipo tayloristico (dove l'obiettivo è la produttività a tutti i costi, riducendo le spese e migliorando l'efficienza), ma è un sistema complesso in cui operano persone con storie diverse, personalità e professionalità differenti e dove le tensioni e le situazioni conflittuali sono una realtà quasi fisiologica che va gestita e superata nel modo corretto.

Diceva Theodore Steinway: “In uno dei nostri pianoforti a coda da concerto 243 corde tese esercitano una tensione di 43.000 libbre su un telaio di ferro. Questa è la prova che da una grande tensione può nascere una grande armonia”.

Nell'impresa-scuola, o mi verrebbe da dire nella "grande orchestra scolastica", il DS dà la visione d'insieme, segna i respiri, i crescendo, gli accelerandi; per cui la musica, pur essendo eseguita da tanti strumentisti, vive di un unico "respiro" condiviso.

È pur vero che l'orchestra è composta da musicisti virtuosi, ma l'effetto da applaudire è quello dell'insieme; e quindi il "gioco di squadra" risulta essere quello vincente.

O = Offerta. Questo termine appartiene al linguaggio economico, secondo il quale il mercato è proprio il punto d'incontro tra domanda e offerta. Il concetto economico di "offerta" ci fa ripensare alla scuola autonoma come "impresa", in una dimensione territoriale di sinergia con gli enti locali, ma anche di concorrenza rispetto agli altri istituti scolastici. Perciò, ogni istituzione pianifica il suo piano dell'offerta formativa per andare incontro alle esigenze del territorio e degli utenti, cioè degli *stakeholders* della scuola.

Ma "offerta" va intesa anche nel senso di "servizio" e questa accezione ci offre l'occasione per riflettere sul lungo iter di trasformazione/innovazione della Pubblica Amministrazione a partire dalla Legge 241/90. La PA non viene più intesa come centro del potere, ma come servizio reso al cittadino.

Le leggi del marketing ci insegnano che, per formulare correttamente un'offerta, è fondamentale raccogliere e comprendere pienamente l'esigenza di partenza del potenziale cliente, il motivo che lo sta spingendo a chiedere un nostro intervento. Ecco perché le istituzioni scolastiche e, più in generale, le PA hanno innovato e migliorato i propri interventi a favore del cittadino in termini di efficienza, economicità, trasparenza, responsabilità.

F = Formativa. Questo termine sposta la riflessione sulla moderna concezione dell'educazione: educare oggi significa rivolgersi alla personalità umana nella sua interezza e nelle sue diverse componenti (motoria, affettiva, cognitiva, estetica, sociale e valoriale). Il termine "educare" può essere inteso nella sua doppia valenza etimologica: "educère"=tirar fuori le potenzialità del soggetto, affinché egli si prenda cura ("edère") della collettività attraverso atteggiamenti e competenze di cittadinanza attiva.

Alla base del rinnovamento del concetto di educazione e, quindi, di formazione, ci sono tre concetti chiave:

1. L'istruzione è un bene pubblico, oltre che privato, ed è una risorsa irrinunciabile per lo sviluppo economico e civile del Paese e della Comunità internazionale (la finalità proposta dal Consiglio Europeo a Lisbona nel 2000 era diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica al mondo). Quindi, la scuola è responsabile del servizio che presta.

2. Nella società della conoscenza e dell'informazione il compito della scuola è sviluppare il pensiero formale, strumento d'interazione critica con la realtà.

3. Il sapere disciplinare è strumento d'interazione critica con la realtà solo se costruisce competenze spendibili.

Quale ruolo, allora, assume la musica all'interno di questo processo di costruzione?

Lo scopo di questa riflessione è dimostrare quanto essa possa essere linguaggio trasversale di approccio alla realtà, al fine di viverla e trasformarla in modo consapevole ed efficace.

Mi riferisco, in particolare, a un progetto musicale/interdisciplinare svolto nella Scuola Secondaria di I grado "G. Carducci" di Bari e da me condotto, in collaborazione con l'intero Consiglio di classe, durante l'anno scolastico 2010/2011. Titolo del Progetto: "Il musicista dal Settecento a oggi: lezione-concerto per conversare di storia, arte, letteratura, società".

L'attività era rivolta agli alunni delle terze classi, anche in vista del colloquio d'esame di Licenza media.

Lo scopo, infatti, è stato quello di "addestrare" (nel senso più "artigianale" ed "esperienziale" del termine) l'alunno a una visione sintetica e al tempo stesso interdisciplinare dei vari periodi storici analizzati (secoli XVIII-XXI), riuscendo a cogliere tratti comuni, differenze, complementarietà tra la produzione musicale e quella artistico-letteraria delle varie epoche, scoprendo le ragioni che sottendono all'evoluzione sociale del ruolo del musicista e che sono il chiaro segnale di cambiamenti sociali, culturali e di costume attraverso il tempo.

La difficoltà più grande, di contro, è risultata essere quella di “accendere la curiosità” dei ragazzi proponendo un approccio alla storia e alla letteratura più allettante di una semplice lezione frontale.

L’altro punto problematico emerso è stato l’avvicinamento degli alunni a repertori musicali alquanto distanti dalle loro esperienze di fruizione quotidiana; l’insegnare loro ad amare Mozart e Beethoven, ad apprezzare gli inni nazionali, a conoscere autori mai ascoltati come Bedrich Smetana.

A questo punto è scattata la sfida più inaspettata: fare musica partendo dalla lettura di un quadro, spiegare le differenze tra una sonata di Scarlatti e un Notturmo di Chopin mettendo a confronto contemporaneamente un dipinto di J.L. David e un altro di Delacroix, leggere un idillio di Leopardi ascoltando Schumann.

Si è eseguito e analizzato il testo dell’inno nazionale francese, allargando le riflessioni al contesto storico della Rivoluzione del 1789; gli alunni hanno imparato a esporre in lingua francese le notizie apprese.

Poi si è passati all’esecuzione di “Fratelli d’Italia” e all’analisi/ascolto del repertorio verdiano per cogliere il sentimento patriottico e l’azione implicitamente politica presenti nelle opere di Giuseppe Verdi.

Tutto questo lavoro ha trovato la sua ragion d’essere nella piena consapevolezza che la musica è in primo luogo espressione del pensiero di chi la fa. Di conseguenza, la storia della musica è di per se stessa una storia sociale e, come tale, va rivisitata e rivalutata.

Non è casuale che Platone, i cui interessi fondamentali non si distaccavano mai dalla politica, studia la musica e la concepisce come strumento di educazione morale e civile. Aristotele, dal canto suo, tiene in grandissima considerazione la musica, giudicandola un contributo prezioso all’educazione dei giovani: essa, infatti, induce alla meditazione, alla riflessione e libera dalle cure quotidiane, producendo una vera e propria catarsi.

Nella musica che ascoltiamo vi sono rappresentazioni quanto mai vicine alla realtà, sentimenti di ira e di mitezza, ma anche di coraggio e di temperanza e di tutti i loro opposti e delle altre qualità morali; per questo, sostiene Aristotele, quando la musica viene da noi ascoltata, ci parla con il suo linguaggio “speciale” e ci trasforma, migliorandoci. Da tali considerazioni emerge la convinzione che vivere e comprendere la musica diventa una tappa imprescindibile nel percorso di formazione di ciascuno. Ma, in un contesto più strettamente didattico, la musica va ripensata in un curriculum interdisciplinare che intersechi la realtà e la legga cogliendone le varie sfumature.

Wagner fu il primo compositore a ipotizzare una fruizione musicale che fosse di tipo sinestetico, che guidasse lo spettatore alla comprensione di un’opera d’arte totale, in cui musica, arte, danza e testo poetico contribuissero alla formazione globale dell’uomo/spettatore.

Se, dunque, il compito dell’educatore è quello di plasmare la personalità, oltre che la mente, dell’allievo, tirando fuori tutte le sue potenzialità (per cui “*educāre*” nel senso di nutrire, alimentare, ma anche “*educēre*”, cioè far emergere, mettere alla luce le risorse innate in ciascuno di noi) affinché il ragazzo trovi un suo personale modo di esprimersi e di essere all’interno della società, non possiamo vivere il percorso disciplinare della musica se non in stretta connessione e simbiosi con le altre discipline.

Né possiamo rimanere inerti di fronte a realtà scolastiche in cui la musica è ancora vissuta come la disciplina “cenerentola” o finalizzata esclusivamente alla realizzazione dei saggi di fine anno.

Il motivo del successo del Progetto condotto all’interno della Scuola “Carducci” è stato proprio questo: suonare insieme per crescere insieme, consolidando nell’alunno la percezione di sé e l’autostima. Inoltre, attraverso la pratica strumentale i ragazzi hanno conosciuto e apprezzato il repertorio musicale dal Settecento ai nostri giorni, aprendo “finestre intelligenti” (cioè finalizzate alla comprensione e alla consapevolizzazione) sulla produzione letteraria e artistica e sul contesto storico di riferimento. Hanno saputo organizzare, anche grazie all’utilizzo delle risorse

multimediali, le proprie conoscenze e riutilizzarle in contesti diversi per condividerle con quanti, durante la lezione-concerto hanno fruito dei risultati conclusivi del Progetto.

Gli esiti del Progetto sono stati il frutto di un lavoro sinergico in cui sono confluite le risorse personali e professionali di docenti e alunni, in un complesso, ma gratificante “gioco di squadra”; gli sforzi sono stati ricompensati dal “Premio Abbiati per la scuola” assegnato al Progetto da una giuria di qualità nello scorso giugno 2012.

Le attività hanno profondamente potenziato l’ascolto musicale affinando il gusto estetico.

Ascoltare per capire, interpretare, rielaborare; “mettersi in ascolto” davanti a qualsiasi opera d’arte o documento storico-letterario, per cogliere quanto esso vuole trasmetterci in termini di bellezza, sentimenti, valori e insegnamenti.

La musica non è separata dal mondo; essa parla al mondo e ci parla del mondo, come sottolinea la Commissione dei 44 Saggi nella stesura dei contenuti essenziali per la formazione di base.

La musica può essere mezzo di evasione, di comprensione, di comunicazione. In un dialogo tra due persone, a stento si aspetta che l’altro abbia finito di dire quello che ha da dire prima di rispondere o commentare, prevaricando spesso la voce dell’interlocutore. In musica gli strumenti dialogano creando armonia o dissonanza, ma ognuno di essi si esprime nella forma più piena, valorizzando il proprio timbro, e al tempo stesso ascoltando gli altri strumenti.

Ecco perché l’augurio che formuliamo alle giovani generazioni è quello di imparare non solo la musica, ma *dalla musica* soprattutto se essa viene sapientemente coniugata con le altre forme del sapere. È un impegno che dura una vita.

Allora, direttore, su la bacchetta e tutti insieme, docenti, alunni, genitori, *stakeholder* della scuola, spieghiamo le nostre voci, intoniamo un’unica melodia e... POF, come nelle migliori favole, vedremo delinearci all’orizzonte la scuola così come l’abbiamo sempre desiderata.

A quel punto potremmo azzardare un gioco ancor più divertente: invertiamo l’ordine di quelle tre lettere: FOP e leggiamo all’interno di esse. Formare, Orientare, Piacendo.

Che ne dite?

Bibliografia

Wagner R., *Das Kunstwerk der Zukunft (L’opera d’arte dell’avvenire)*, 1849.

Aristotele, *Politica*, Libro V, p. 272 e Libro VIII, p. 263.

Barenboim D., *La musica sveglia il tempo*, Milano, Feltrinelli, 2007.

Lopomo D., *Il laboratorio musicale* in “Michelangelo: 40 anni”, Bari, Arti Grafiche Favia, 2009.

Lopomo D., *Giocare con le parole* (riflessioni personali in occasione del Corso di preparazione al Concorso per Dirigenti Scolastici).

<http://www.edscuola.it/archivio/ped/saggi2.html>, *I contenuti essenziali per la formazione di base*.

*Un sistema per l'ecosistema: esperienze di didattica
ambientale per la scuola primaria*

Emilia Giuliano¹, Giovanni Scillitani²

¹Scuola primaria annessa al Convitto nazionale "Domenico Cirillo" - Bari

²Dipartimento di Biologia, Università degli studi di Bari Aldo Moro - Bari

Parole chiave: ecosistema - visite guidate - scuola primaria - osservazione esperienza

Introduzione

Le recenti indicazioni nazionali per il curriculum della scuola d'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del Miur (2012) sottolineano la centralità delle scienze naturali nello sviluppo delle discipline del curriculum della scuola primaria, in quanto esse sviluppano le capacità di osservazione, analisi, classificazione, interpretazione, discussione dei risultati e lavoro di gruppo.

Partendo dal vissuto dell'alunno, l'insegnante ha il compito di strutturare situazioni concrete che stimolino l'acquisizione di un metodo di lavoro (Gagné, 1973). Nel caso specifico della didattica ambientale, è opportuno che ciò si realizzi attraverso un'esperienza diretta sul campo, seguendo l'approccio costruttivista che prevede lo sviluppo delle conoscenze nell'ambito in cui esse sono applicate (es. Frabboni et al., 1998). Tuttavia, tale esperienza può rivelarsi fallimentare se il "gruppo classe" non viene accuratamente preparato. Secondo il costruttivismo, infatti, il processo di apprendimento comporta la continua interazione tra individuo e ambiente, attraverso l'assimilazione e l'adattamento (es., Merrill, 1991). L'individuo assimila le conoscenze dell'esperienza sul campo in base al contesto formato dalle esperienze precedenti e cambia i propri schemi per conformarli alla nuova realtà. Ne consegue che, se non si assicura un'adeguata continuità tra le conoscenze acquisite in precedenza e l'esperienza sul campo, si rischia di svuotare quest'ultima dei contenuti conoscitivi. Il rischio è ancora più grande se consideriamo che spesso l'uscita nell'ambiente è interpretata dagli alunni come una "gita", con il solo scopo di divertirsi, saltando le lezioni (Brignoli, 2008). Il contesto del luogo dell'esperienza è infatti percepito come "altro" rispetto alla scuola, quindi sede in cui fare qualcosa di "diverso" rispetto a essa: se a scuola si studia e impara, in quest'altro posto si deve fare qualcosa che non abbia a che fare con tali attività. La continuità tra apprendimento a scuola e sul campo è così gravemente compromessa.

Da queste considerazioni è scaturita l'esigenza di preparare il "gruppo classe" all'esperienza sul campo attraverso una serie di fasi che potremmo definire "uscita progressiva dalla scuola", in cui gradualmente si sono condotti gli alunni ad apprezzare pienamente il contenuto formativo e informativo della visita in un'area naturale. Questo contributo riassume le esperienze degli autori, in qualità di insegnante (EG) e di esperto (GS), nello sviluppo di un percorso didattico sull'ambiente e le sue componenti nella scuola primaria.

Materiale e metodi

La sede del percorso è stata il Convitto nazionale "Domenico Cirillo" di Bari. I destinatari del percorso sono state varie classi della scuola primaria, dalle seconde alle quinte, con prevalenza di quarte e quinte. L'estensione del percorso è di uno o due anni scolastici. Le esperienze sono state svolte a partire dall'anno scolastico 2000/2001.

Il progetto didattico ha previsto il coinvolgimento di un insegnante e di un esperto di riferimento. Ciascuno ha sviluppato il percorso secondo le proprie competenze. In particolare, l'insegnante ha curato la progettazione delle attività, la tempistica, la scansione della successione, le prove in itinere; mentre l'esperto si è occupato di raccolte di flora e fauna, della guida nelle attività sul campo e della corretta interpretazione scientifica dei fenomeni osservati. In ogni attività vi è stato il continuo confronto tra gli operatori e sono stati coinvolti anche altri insegnanti, esperti ed educatori. Il problema didattico su cui si è incentrato il progetto è stato fornire agli alunni gli strumenti per trarre il massimo profitto da un'uscita in un ambiente naturale, stimolando

progressivamente il sapere costruttivo ed empirico dell'alunno, valorizzandone il protagonismo. Il percorso didattico è stato ripartito in quattro fasi, rappresentative di un tipo di ambiente: classe, giardino, orto botanico, area naturale. In ogni ambiente vi è tanto la presenza umana, quanto quella di componenti naturali. Da un ambiente all'altro, la presenza umana si riduce progressivamente a favore delle componenti naturali: in classe la presenza dell'uomo è quasi totale, l'inverso si osserva nell'area protetta. In un certo senso, abbiamo via via "tolto" l'uomo dal contesto e vi abbiamo "aggiunto" sempre più componenti naturali. Abbiamo avuto cura d'inserire in ogni fase contenuti autonomi: le singole fasi possono anche essere proposte senza necessariamente far precedere o seguire le altre – ci potrebbero essere problemi imprevisi nel corso dell'anno scolastico che impediscono lo svolgimento di alcune di esse – anche se sarebbe opportuno che esse siano inquadrate in un percorso più ampio che porta l'alunno dall'ambiente della classe a quello naturale.

Nell'ambiente classe le componenti naturali sono praticamente assenti, per cui abbiamo provveduto a portarne degli esempi in classe. L'esperto ha raccolto alcuni animali comuni (come lumache, formiche, isopodi, lucertole) e piante dei giardini (margherite, foglie e frutti di alberi ecc.) e li ha mostrati agli alunni. Ad esempio, ogni alunno ha avuto un barattolo con una lumaca viva e gli è stato chiesto di riconoscerla con l'aiuto di semplici chiavi di riconoscimento ("se ha il guscio è una chiocciola, se non lo ha è una lumaca"), disegnarla, descriverne la forma e il comportamento con frasi semplici ("la lumaca mangia", "la lumaca ritira i tentacoli", "la lumaca striscia"). Infine, è stato chiesto di spiegare alcuni comportamenti, ad esempio "perché lascia una scia di muco mentre striscia?"; "perché ritira o protrae i tentacoli?".

Il giardino della scuola ha dato l'opportunità di mostrare un ambiente in cui la presenza umana è ancora predominante, ma sono presenti componenti naturali che l'uomo adatta ai propri scopi. Non di meno, la fauna e la flora di un giardino si prestano a osservazioni naturalistiche molto interessanti. Ad esempio, si è potuto osservare i cicli biologici di varie specie osservate in classe: la fioritura delle piante, la riproduzione degli animali e la loro metamorfosi (in particolare degli insetti), o anche la semplice presenza/assenza (gli uccelli in inverno e in primavera). Ciò si è potuto apprezzare effettuando visite nelle varie stagioni. Nel giardino è stato anche possibile osservare interazioni tra specie diverse, fornendo così praticamente nozioni di sinecologia: ad esempio, la predazione dei ragni sugli insetti tramite le ragnatele, l'impollinazione dei fiori operata dalle api, la brucatura delle piante da parte delle chioccioline. Un altro aspetto che è stato possibile introdurre è stato il concetto di nicchia e la sua ripartizione tra specie diverse: i lombrichi sono stati trovati solo nelle parti umide del terreno, i gechi sui muri, le piante sciafile solo nelle zone d'ombra. Sono state proposte anche attività pratiche, come la costruzione di mangiatoie per uccelli usando bottiglie e piatti di plastica, così da coniugare l'idea delle azioni utili per la natura e il riciclaggio, realizzando così una connessione tra la didattica e l'educazione ambientale.

La terza fase è stata una visita all'Orto botanico dell'Università di Bari. Anche questo è un ambiente creato dall'uomo, ma con scopi diversi: la conservazione *ex situ*. Se il giardino è progettato per l'esigenza umana, l'orto botanico è progettato per le esigenze delle piante. In questo contesto è stato possibile introdurre il concetto di biodiversità, espandere i concetti di varietà morfologica, adattamento e nicchia ecologica e presentare i problemi della tutela delle specie: perché l'uomo mette a rischio la sopravvivenza della natura? Che cosa possiamo fare per proteggerla? In questa fase si è fatta in definitiva una forte leva sulla componente emozionale degli alunni per renderli attori consapevoli della protezione ambientale, introducendoli a comportamenti ecocompatibili.

Il quarto e ultimo passo è stato infine l'uscita sul campo, per la quale si è scelta la Riserva Naturale Regionale Orientata Laghi di Conversano e Gravina di Monsignore. In un'area protetta la presenza naturale è ridotta al minimo ed è volta alla conservazione *in situ*. Oltre a mostrare la flora e la fauna nel sito, si è progettata un'esperienza in cui i ragazzi hanno operato in prima persona utilizzando semplici strumenti (lenti, pinzette, vaschette) per osservare e riconoscere piante e animali utilizzando semplici chiavi di riconoscimento (sul modello di quelle presentate ad esempio in Matthey et al., 1987), in modo da essere soggetti attivi nella costruzione delle conoscenze. Il

difetto di molte visite guidate, infatti, è la passività del “gruppo classe”, cui una guida fa lezione mostrando alcune emergenze naturalistiche, ma non dà alcuna possibilità d’interagire con esse (Wilson, 1994). Nel nostro percorso, invece, l’esperto ha campionato del materiale dal lago e ha mostrato agli alunni come trovare e riconoscere flora e fauna, dimostrando anche in che cosa consista il lavoro del naturalista e come egli operi nella tutela della natura.

Per verificare le conoscenze d’ingresso del “gruppo classe” si è usata la tecnica del *brainstorming*. Proponendo un argomento, si è chiesto agli alunni che cosa ne sapessero e i pensieri di ognuno sono stati riassunti in frasi scritte alla lavagna. Ciò ha permesso di valutare il livello d’informazione da cui partire per il percorso. In seguito, si sono usate produzioni scritte e orali che riassumessero le esperienze, in modo da verificare l’acquisizione dei contenuti e delle competenze. Alla fine del percorso abbiamo voluto anche valutare l’incremento della sensibilità dei bambini verso i problemi della conservazione della natura, riscontrando come un percorso di didattica ambientale curricolare abbia avuto anche un risvolto nell’educazione ambientale.

Il percorso è stato riproposto più volte ed è stato modificato in base alle caratteristiche dei gruppi classe cui era destinato. Tra le alternative alle esperienze in luoghi di conservazione *ex situ* ci sono stati anche il Museo del Dipartimento di Zoologia dell’Università di Bari, la Stazione Zoologica “Anton Dohrn” di Napoli e il Turtle Point di Bagnoli (Napoli), centro per il recupero e la cura delle tartarughe. Tra le mete alternative per le escursioni in natura vi sono state anche le aree protette di Torre Guaceto (Brindisi), le Saline di Margherita di Savoia (Foggia), la Foresta Umbra (Monte Sant’Angelo) e la Diga di San Giuliano (Matera).

Risultati e discussione

In tutte le fasi abbiamo riscontrato un notevole entusiasmo nella partecipazione alle attività. I motivi sono stati verosimilmente il coinvolgimento attivo degli alunni e la diversificazione delle attività da quelle ordinarie del contesto scolastico. In altri termini, gli alunni hanno percepito che ciò che si stava facendo era qualcosa di differente dalla solita lezione frontale, ma comunque ne hanno colto il contenuto informativo. L’approccio progressivo alla visita all’area protetta quale momento culminante del percorso didattico si è rivelato una proficua strategia per mettere gli alunni nella condizione ottimale di apprendimento. Il Progetto non ha inteso limitare la spontaneità degli alunni nella costruzione autonoma delle conoscenze, ma sviluppare in modo piacevole gli strumenti cognitivi grazie ai quali essi hanno avuto maggiore consapevolezza nell’osservazione dei fenomeni naturali. Infatti, gli ambienti naturali sono sistemi complessi dal punto di vista conoscitivo, che offrono simultaneamente all’osservatore un enorme numero d’informazioni (es. Longo, 1998). Per coglierne le caratteristiche essenziali è perciò necessario sviluppare le capacità analitiche in un primo momento e quelle di sintesi in seguito (Cavallini, 1995). L’analisi di elementi naturali estrapolati dal contesto, quali quelli osservati in classe, giardino e orto botanico ha permesso di sviluppare le capacità di osservazione negli alunni. Il progressivo collocamento di tali elementi nel contesto naturale, quindi l’incremento della complessità delle relazioni tra gli elementi, ha contribuito allo sviluppo delle capacità di sintesi, in modo da considerare l’ambiente naturale come sistema integrato.

Le nostre esperienze sottolineano la necessità della pianificazione e della preparazione progressiva all’uscita in natura e l’importanza dell’interazione tra competenze diverse (insegnanti, educatori, esperti, guide). Ciò non vuol dire che un insegnante, opportunamente indirizzato, non possa mettere in atto autonomamente le esperienze proposte. Un problema potrebbe essere la raccolta e la manipolazione degli esemplari da far osservare in classe, poiché un esperto è dotato della necessaria esperienza per la ricerca e la raccolta. A proposito di quest’ultima, bisogna anche considerare che per diverse specie esistono restrizioni e in alcuni casi occorrono particolari permessi, per cui è consigliabile informarsi presso le autorità competenti (come i nuclei CITES del Corpo Forestale dello Stato). In assenza di animali e piante veri si potrebbero usare fotografie o presentazioni al computer, ma questo toglie una buona componente della fase di autoapprendimento: è difficile, ad esempio, valutare quanto è grande un animale da un’immagine,

così com'è impossibile vedere le conseguenze delle nostre azioni sull'animale (ad esempio, la lumaca che ritira i tentacoli quando si toccano).

Bibliografia

Brignoli M., *Il turismo scolastico tra passato, presente e futuro*, "Turismo e Psicologia 1", 2008, 1: 77-90.

Cavallini G., *La formazione dei concetti scientifici. Senso comune, scienza, apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.

Frabboni F., Gavioli G., Vianello G., *Ambiente s'impara*, Milano, Angeli, 1998.

Gagnè R.M., *Le condizioni dell'apprendimento*, Roma, Armando, 1973.

Longo C., *Didattica della biologia*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.

Matthey W., Della Santa E., Wannemacher C., *Guida pratica all'ecologia*, Bologna, Zanichelli, 1987.

Merril M.D., *Constructivism and Instructional Design*, "Educational Technology", 1991, 31(5): 45-53.

Miur, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Roma, Miur, 2012.

Wilson R.A., *Environmental education at the early childhood level*, Washington D.C. North American Association for Environmental Education, 1994.

*La forma per la formazione: esperienze di didattica di laboratorio
morfologico di biologia per il tirocinio formativo attivo*

Giovanni Scillitani

Dipartimento di Biologia, Università degli studi di Bari Aldo Moro - Bari

Parole chiave: didattica della biologia - tirocinio formativo attivo - scuola secondaria di I grado - laboratorio morfologico

Introduzione

Istituito con il Dm 249/2010, il tirocinio formativo attivo (TFA) rappresenta la fase conclusiva del percorso formativo iniziale del docente di scuola secondaria ed è finalizzato all'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali. Tra le attività del TFA sono previsti "insegnamenti di didattiche disciplinari che, anche in un contesto di laboratorio, sono svolti stabilendo una stretta relazione tra l'approccio disciplinare e l'approccio didattico". L'indicazione specifica di effettuare attività di laboratorio nella formazione è abbastanza nuova per il nostro Paese, dove fino a tempi recenti non vi erano direttive sullo sviluppo delle competenze in materia di sperimentazione e indagine scientifica nella formazione iniziale degli insegnanti (Eurydice, 2006), mentre però nei programmi scolastici è richiesto che i docenti guidino gli alunni in attività di osservazione e sperimentazione. Nell'attivare il TFA per la classe A059 (scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali nella scuola secondaria di primo grado), l'Università degli studi di Bari Aldo Moro ha inserito tra le discipline diversi corsi di laboratorio, tra cui due biologici, denominati "Laboratorio morfologico" e "Laboratorio funzionale". Il corso di Laboratorio morfologico deve fornire competenze nell'ambito delle discipline che studiano le forme degli esseri viventi e le loro variazioni come indicatori di fenomeni biologici, quali omeostasi, sviluppo, accrescimento, biodiversità, evoluzione. Io sono stato incaricato di tale corso e riporto qui le mie esperienze. La novità assoluta del TFA e del corso di Laboratorio morfologico hanno indotto alla stesura di questa nota, che possa servire da punto di partenza per lo sviluppo successivo dei percorsi didattici di biologia per la formazione del docente di scuola secondaria.

Materiale e metodi

L'attività è stata svolta nel mese di maggio 2013 presso la sezione di Biologia animale e ambientale del Dipartimento di Biologia dell'Università di Bari. Le lezioni si sono articolate su due crediti formativi, per un totale di 14 ore. Il "gruppo classe" era costituito da 28 tirocinanti di età media 33,4 anni (deviazione standard: $\pm 6,4$). L'allestimento del corso ha presentato diverse difficoltà. Seguendo le direttive, si sarebbe dovuto integrare il percorso disciplinare con quello didattico. Ciò evidentemente dipendeva dal livello delle competenze di base dei tirocinanti. Da una rapida verifica preliminare si è potuto accertare che la maggior parte aveva conseguito lauree scientifiche di base (matematica, fisica, chimica) e dichiarava di non avere conoscenze biologiche al di là di quelle apprese per svolgere le lezioni nelle proprie classi (molti di loro svolgevano già attività d'insegnamento). Di conseguenza, il percorso disciplinare avrebbe dovuto fornire nozioni biologiche basilari. D'altro canto, il tempo a disposizione era molto limitato e le lezioni si tenevano in orario pomeridiano, dopo cioè che la maggior parte dei discenti aveva affrontato una giornata di lavoro e quindi non era nelle migliori condizioni psicofisiche di apprendimento. Tutto ciò ha indotto lo scrivente a privilegiare l'aspetto didattico e sperimentale rispetto a quello disciplinare. Non potendo, dati i tempi, sviluppare un percorso disciplinare organico sulla biologia di base (es. Cambi e Gattini, 2007), si è partiti da materiali vegetali, animali e microorganismi comuni presi come modello dei fenomeni biologici che si intendeva illustrare. Si sono progettate così una serie di unità didattiche consistenti in una breve presentazione frontale dell'argomento che trattava gli aspetti teorici, seguita da un'attività pratica. Nel corso di questa, i tirocinanti erano seguiti nella preparazione di un'esperienza ed erano lasciati liberi di osservare e sperimentare. Il mio intervento

è consistito essenzialmente nel guidare i discenti nella corretta esecuzione e nello stimolarne le osservazioni con domande mirate, favorendo cioè un approccio costruttivista più che imitativo (Cavallini, 1995). L'obiettivo finale era quello di motivare i tirocinanti ad approfondire i contenuti disciplinari delle esperienze in modo autonomo. La denominazione del corso ha indotto a preferire le esperienze che evidenziassero le forme dei viventi e le variazioni di esse quali indicatori di aspetti dinamici come l'accrescimento, la riproduzione, l'omeostasi, la composizione chimico/fisica (Helms, 1999; Fava, 2004). Ad esempio, la presenza di sali di calcio nelle ossa o nel guscio d'uovo è stata evidenziata attraverso la loro rimozione con acidi e il conseguente incremento di elasticità delle strutture trattate, mentre gli effetti della pressione osmotica sono stati valutati attraverso la variazione di turgore di cellule vegetali e animali indotta da variazioni di concentrazione di soluto nel liquido circostante. Sono stati preferiti esperimenti semplici ed economici, con materiali di facile reperimento, considerando che nelle scuole non sempre si dispone di mezzi e fondi adeguati. Si è fatto ricorso al microscopio, avendo però sempre cura di legare l'apparenza macroscopica dei materiali a quella microscopica, in modo da collegare l'esperienza di laboratorio a quella del vissuto quotidiano. Infine, si è proposta la realizzazione di modelli semplici rappresentativi dei fenomeni biologici illustrati, come cannuce legate insieme per dimostrare l'organizzazione delle ossa lunghe o catene di palloncini legate a bastoncini articolati per mostrare l'azione dei muscoli antagonisti. In Tabella 1 si riassumono le principali esperienze proposte, con i materiali e la strumentazione utilizzata. La valutazione dell'efficacia del percorso didattico è stata valutata in itinere attraverso interviste informali con i tirocinanti e con la prova finale d'esame. Questa è consistita in una relazione sulla progettazione di un percorso didattico laboratoriale per una classe in cui si chiedeva di illustrare la progettazione, i materiali utilizzati, le metodiche didattiche e i risultati attesi. La valutazione finale è stata quantificata in trentesimi.

Risultati e discussione

Nel complesso, i tirocinanti si sono dichiarati soddisfatti e stimolati a proseguire autonomamente l'approfondimento delle tematiche trattate. L'aspetto che è stato maggiormente apprezzato è stato lo stretto legame tra teoria e pratica, che ha permesso subito di verificare in prima persona i contenuti disciplinari. Le prove finali sono risultate tutte di elevato livello e hanno mostrato il notevole impegno dei tirocinanti (valutazione media: 29,6 deviazione standard: $\pm 0,8$). Il 43% circa dei candidati ha incentrato l'unità didattica sull'osmosi, il 18% circa sulle cellule e altrettanti sugli animali, il 14% circa sulle piante e il 7% sui microrganismi. La preferenza per l'osmosi può essere dovuta a due motivi diversi. Il primo è stato la familiarità dell'argomento per la maggioranza dei candidati, la cui estrazione, come già detto, era prevalentemente matematica, chimica o fisica, mentre il secondo è stato la maggiore partecipazione all'allestimento dell'esperimento, che richiedeva una manualità maggiore rispetto agli altri, e ciò probabilmente ha coinvolto i discenti più attivamente.

La formazione nella didattica delle scienze tende attualmente a favorire competenze cognitive di alto livello, quali creazione di modelli, risoluzione di problemi, concettualizzazione, a scapito di competenze ritenute di livello inferiore, come la pratica di laboratorio e la capacità di imparare, ripetere e trasmettere (Tiberghien et al., 2001). Tuttavia, trascurare le pratiche di laboratorio in una disciplina come la biologia, in cui il legame tra teoria e sperimentazione/osservazione è molto stretta, rischia di rendere la materia astratta e di scarso coinvolgimento, riducendo l'attitudine verso di essa da parte degli studenti, con conseguenze negative sulla componente cognitiva (Kraus, 1995). A differenza di altre discipline del curriculum scientifico, la biologia si presta bene al coinvolgimento emotivo degli alunni, in quanto tratta argomenti che li riguardano personalmente in quanto esseri viventi (Longo, 1998). È compito del docente, quindi, tenere alto il livello dell'interesse e della partecipazione, anche attraverso attività pratiche. Il medesimo rischio si poteva incontrare riducendo il corso di Laboratorio morfologico a una mera sequenza di lezioni frontali senza il coinvolgimento dei tirocinanti. L'approccio pratico che si è scelto di seguire ha invece inteso stimolare i discenti a costruire da soli il proprio percorso didattico e quindi a riconsiderare la

biologia con il necessario entusiasmo per attrarre e qualificare i loro futuri studenti, come è raccomandato ad esempio da Richmond et al. (1998).

Conclusioni

I risultati ottenuti incoraggiano a proseguire nella direzione individuata, caratterizzando il corso in senso molto pratico e sperimentale. Per il futuro sarà opportuno pianificare esperienze laboratoriali che consentano un ruolo maggiormente attivo nelle fasi di manipolazione, per favorire un confronto in quello che si osserva tra “prima” e “dopo”.

L'intervento dello sperimentatore è quindi stimolare la progettazione dell'esperimento, inquadrandolo in un contesto più ampio di pianificazione di una ricerca per trattare una questione biologica (Meheut, 2006).

Bibliografia

Cambi F., Gattini F. (a cura di), *La scienza nella scuola e nel museo: percorsi di sperimentazione in classe e al museo*, Roma, Armando, 2007.

Cavallini G., *La formazione dei concetti scientifici. Senso comune, scienza, apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.

Direzione generale Istruzione e Cultura, *L'insegnamento delle scienze nelle scuole in Europa. Politiche e ricerca*, Bruxelles, Eurydice, 2006.

Fava G., *Scienze della natura. Aspetti di didattica*, Roma, Aracne, 2004.

Helms D.R., *Invito al laboratorio di biologia*, Bologna, Zanichelli, 1999.

Kraus S.J., *Attitudes and the prediction of behaviour: a meta-analysis of the empirical literature*, “Personality and Social Psychology Bulletin”, 1995, 21: 58-75.

Longo C., *Didattica della Biologia*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.

Meheut M., *Ricerche nella didattica e nella formazione degli insegnanti di scienze*, in *L'insegnamento delle scienze nelle scuole in Europa-Politiche e ricerche*, Bruxelles, Euridice-Unità Europea, 2006.

Paparella N., *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, Roma, Armando, 2006.

Richmond G., Howes E., Kurth L., Hazelwood C. *Connections and critique: Feminist pedagogy and science teacher education*, “Journal of Research in Science Teaching”, 1998, 35, 897-918.

Tabella 1. Esperienze proposte nel corso di Laboratorio morfologico

Titolo	Organismi modello	Materiali principali e strumentazione	Obiettivo
Colture di microrganismi	Batteri, muffe	Gelatina alimentare, acqua sporca, acqua di rubinetto, termostato, frigorifero	Osservare la crescita in condizioni diverse e distinguere i vari tipi di colonie
La vita in una goccia d'acqua	Microrganismi acquatici	Acqua di una vasca, una fontana, un acquario, una pozzanghera ecc., vetrini, microscopio ottico	Osservare la diversità dei microrganismi
I lieviti	Lieviti	Lievito di birra, zucchero, piastra riscaldante, microscopio	Osservare la proliferazione dei lieviti in presenza di nutrimento
Le cellule vegetali	Piante	Epidermide di cipolla, foglie di radicchio ecc., tintura di iodio, microscopio	Osservare la struttura delle cellule vegetali collegandola all'organizzazione macroscopica
Costituzione del seme	Piante	Semi di varie piante, pestello e mortaio, acqua, provette, tintura di iodio, acido nitrico, provette, contagocce, carta assorbente	Osservare la presenza di lipidi (con carta assorbente), amido (reazione con tintura di iodio) e proteine (reazione con l'acido nitrico) nei semi
L'osmosi	Patata	una patata, un coltello, due bacinelle, acqua, zucchero	Osservare i movimenti dell'acqua attraverso le cellule valutando il riempimento di una cavità nella patata immersa parzialmente nell'acqua
Le cellule animali	Uomo (cavità orale)	Bastoncino per orecchie, vetrini, tintura di iodio, microscopio.	Osservare la forma delle cellule della mucosa buccale
L'uovo	Pollo	Uova di gallina fresche e sode, forbici, inchiostro, aceto, acido nitrico	Osservare la struttura dell'uovo, le proprietà del guscio (dissoluzione con aceto) e quelle dell'albume (colorazione delle proteine con acido nitrico)
La penna	Uccelli	Penne, acqua, vetrini, microscopio	Osservare le proprietà delle penne (impermeabilità, aerodinamicità) e l'organizzazione al microscopio
L'osso	Pollo	Ossa lunghe, acido cloridrico, fornello, cannuce, nastro adesivo.	Osservare le proprietà delle ossa (rigidità, elasticità) e loro modifiche dopo trattamenti alla fiamma o con acidi. Costruire un modello di osso lungo.
Il muscolo	Bovino	Carne, vetrini, microscopio, palloncini, bacchette, fermagli	Osservare la costituzione del muscolo al microscopio e realizzazione di un modello di muscoli antagonisti

*Apprendere e ri-apprendere nel passaggio dal corso
di laurea al dottorato di ricerca*

Giuseppe Florio

Dipartimento Interateneo di Fisica, Università degli studi di Bari Aldo Moro - Bari

Parole chiave: dottorato di ricerca - ricerca - formazione continua

Il passaggio dalla laurea al dottorato di ricerca rappresenta per alcuni studenti un salto che presenta non poche incertezze e difficoltà. Per la prima volta essi si trovano a non essere guidati a ogni passo dal docente (nel contesto ben definito del programma di un corso universitario) ma viene concessa loro la possibilità, all'interno del progetto di ricerca, di esplorare in autonomia le diverse possibilità offerte dall'ambiente unico della ricerca scientifica.

Da questo punto di vista, lo studente scopre come ciò che ha imparato negli anni precedenti rappresenti solo una base su cui costruire le sue conoscenze future. In certi casi, alcuni studenti si rendono conto che quelle stesse basi, da sole, non sono sufficienti ad assicurare lo svolgimento di un dottorato di ricerca soddisfacente.

Ciò può verificarsi per diverse ragioni. Ad esempio, lo studente può realizzare che essere in possesso di determinate nozioni non significhi automaticamente essere in grado di utilizzarle. Se le conoscenze non sono state messe a fuoco all'interno di un contesto più ampio e organico lo studente non è in grado di comprenderne a fondo il significato. Vengono quindi a mancare gli strumenti che permettono di superare il semplice studio guidato dal docente ed è più difficile ottenere un'autonomia nell'apprendimento.

Molti studenti sembrano purtroppo convinti del fatto che i corsi e le materie incontrati durante il percorso che conduce alla laurea (triennale o magistrale) siano a "compartimenti stagni" e servano esclusivamente a fornire competenze estremamente specializzate. Ciò comporta, in molti casi, la perdita della visione d'insieme e dell'organicità che dovrebbe essere una delle caratteristiche fondamentali della formazione universitaria.

Al momento del passaggio dal corso di laurea al corso di dottorato, gli studenti si trovano invece a dover affrontare per la prima volta un progetto di più ampio respiro che li vedrà impegnati per tre anni e che comporta l'utilizzo simultaneo di gran parte di ciò che hanno appreso negli anni precedenti. In alcuni casi essi si trovano quindi nella condizione di dover riscoprire concetti, metodi e nozioni che avevano abbandonato anni prima solo perché "non sono utili".

Ruolo fondamentale del dottorato di ricerca è dunque fornire una metodologia e degli strumenti che permettano di non dover più affrontare questo "trauma da ri-apprendimento", ma che, al contrario, riesca a formare studenti che riescono a muoversi in autonomia, scegliere degli argomenti per loro interessanti e portare avanti un'attività di ricerca.

In quest'ottica assumono un ruolo importante le materie e i corsi che gli studenti di dottorato frequentano. È di grande importanza non solo insegnare conoscenze e strumenti estremamente avanzati, ma anche la capacità del docente di fornire una visione la più ampia possibile e far capire agli studenti di dottorato come ciò che stanno imparando vada a incastrarsi in un quadro d'insieme che coinvolge un numero enorme di ricercatori con cui è importante imparare a collaborare e che richiede la capacità di continuare ad apprendere in modo autonomo.

Nel caso personale, l'insegnamento di una materia tecnica che riguardava metodi e modelli matematici utili per l'analisi di sistemi meccanici è stato sicuramente importante per riprendere nozioni che gli studenti avevano già affrontato nell'arco dello studio universitario. Più importante ancora è stato inquadrarle in una struttura più ampia in cui diversi aspetti sono stati indagati e messi in relazione fra loro. Gli studenti hanno dunque imparato come risultati matematici incontrati all'inizio del percorso universitario siano di colpo diventati importanti per la comprensione di fenomeni che stavano studiando durante il dottorato.

Per raggiungere lo scopo è stato fondamentale coinvolgere gli studenti nella scelta degli argomenti, fatto salvo un nucleo centrale di argomenti che potesse adattarsi alla loro attività di ricerca durante il dottorato. In questo modo, l'interesse per la materia è sicuramente aumentato e l'apprendimento ne ha giovato. Ciò è stato verificato in primo luogo in sede di esame quando, posti di fronte a problemi nuovi non affrontati durante il corso, sono stati in grado di adattare le loro conoscenze e ottenere la soluzione corretta. Successivamente, come testimoniato dagli studenti stessi, la loro capacità di dedicarsi a nuovi problemi in ambito di ricerca è migliorata, dimostrando come, almeno in piccola parte, l'inquadrare nozioni già note in un ambito più vasto e organico permetta di migliorare la capacità di utilizzo delle conoscenze acquisite.

Conclusioni

Luciano Gigante

Liceo scientifico “C. Cafiero” - Barletta (Bari)

Parole chiave: programmazione - modulo - linee guida - didattica per competenze

La didattica modulare

La scuola secondaria superiore italiana, sebbene poco “riformata”, è profondamente cambiata per naturale evoluzione con l’avvento della cosiddetta scolarizzazione di massa, poiché è stata costretta, in qualche caso suo malgrado, ad adeguarsi alle richieste nuove e diversificate che la committenza sociale le poste in modo perentorio.

Le sollecitazioni maggiori al cambiamento e all’innovazione sono venute proprio dalle scuole meno “blasonate”, che hanno dovuto far fronte alla scolarizzazione di fasce sociali poco interessate e pochissimo motivate all’apprendimento di tipo tradizionale, tipico della mera “trasmissione delle conoscenze”.

Del resto, la prassi stessa della programmazione è entrata con notevole ritardo, e non senza resistenze, nella secondaria superiore perché andava a scardinare certezze e consuetudini rassicuranti, fondate tutte sulla statica immutabilità di programmi da ripetere annualmente.

“Rem tene, verba sequentur”: questa è la formula classica per il rifiuto anche di un ripensamento sulla didattica, cioè sulla necessità di utilizzare metodologie e strategie per rendere efficace l’insegnamento e proficuo l’apprendimento.

Nell’ultimo decennio, con l’autonomia scolastica (Dpr 275/1999) si è data alle scuole la facoltà di assumere in modo autonomo modelli organizzativi e assetti didattici al fine di “*garantire il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l’esigenza di migliorare l’efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento*”, con la conseguente assunzione di responsabilità circa gli esiti, che oramai vengono monitorati da enti “terzi”, al fine di limitare il rischio dell’autoreferenzialità.

Nel corso di questo lento processo, gradualmente, l’attenzione si è spostata dall’insegnamento agli apprendimenti, ponendo fine a una prassi inveterata che ha visto come figura centrale del processo di apprendimento di fatto il docente, sebbene si sia tanto parlato di paidocentrismo.

La modularità è una metodologia didattica che tende, ancora una volta, a riorganizzare le conoscenze in funzione di una assunzione teoricamente organica, ma secondo lo stile cognitivo del docente, il quale destruttura la disciplina e ne riformula gli argomenti riaggregandoli in “moduli” spesso interdisciplinari.

Un ulteriore passo in avanti nella ricerca didattica e nell’innovazione è la didattica per competenze, ovvero una didattica centrata prevalentemente sul discente, organizzata per unità di apprendimento e tesa non a trasmettere nozioni e cognizioni, ma finalizzata a collegare in modo olistico sapere e saper fare, in quanto utilizza consapevolmente le conoscenze anche in situazioni e contesti sempre nuovi e diversi.

Si tratta di un argomento complesso, che ha suscitato non poche perplessità e molte polemiche, dal momento che la scuola non sempre accetta termini e principi che provengono da altri settori, rifiutandone in modo talvolta pregiudiziale i contributi e le logiche.

Tuttavia val la pena di soffermarsi a considerare che il concetto di competenza può dare un orizzonte di senso agli apprendimenti, i quali in questa ottica appaiono finalizzati alla loro utilizzazione nella prassi anche quotidiana.

Forse un esempio può servire a meglio chiarire il concetto di competenza: “Pedalare è una abilità, ma andare in bicicletta è una competenza”, dal momento che il pedalare è fine a se stesso, mentre andare in bicicletta utilizza il pedalare per realizzare un proprio intendimento.

NUOVI APPROCCI ALLE DISCIPLINE
D'INSEGNAMENTO

Introduzione: il caso della Matematica

Michele Pertichino

Dipartimento di Matematica, Università degli studi di Bari Aldo Moro - Bari

Parole chiave: matematica - autonomia personale - aspetti tradizionali - approccio per problemi

Per sua natura la Matematica presenta delle difficoltà di tipo specifico e non sempre aggirabili, tanto da far sì che in molti casi la scelta degli insegnanti sia la rinuncia a proposte didattiche innovative, preferendo puntare su aspetti tradizionali come le tecniche di calcolo e la memorizzazione di enunciati e dimostrazioni.

Tuttavia, la Matematica (almeno a un certo livello di competenza matematica) è essenziale per la qualità della vita della persona nella conquista della sua autonomia personale e sociale, avendo un ruolo insostituibile nell'esperienza della vita quotidiana.

Nondimeno, la Matematica è importante (vorrei dire, essenziale) anche per chi non esercita una professione scientifica.

“Se invece si ritiene che le nozioni matematiche faticosamente apprese saranno utili solo ai fini di una documentazione burocratica della carriera scolastica e magari a pesare come un incubo sui ricordi scolastici” (Villani, 1993), allora l'insegnamento-apprendimento della Matematica perde la sua più profonda potenzialità.

È l'approccio per problemi, invece, l'aspetto più innovativo nell'insegnamento-apprendimento della Matematica, soprattutto quando nasce da situazioni concrete e motivanti in grado di mobilitare capacità, attenzione, uso di competenze precedentemente acquisite e richieste di collaborazione in una situazione anche emotivamente coinvolgente.

“Risolvere problemi è una impresa specifica dell'intelligenza e l'intelligenza è il dono specifico del genere umano” (Polya, 1967).

Successo formativo vs successo scolastico

Giuditta Alessandrini

Università di Roma3 - Roma

Parole chiave: successo scolastico - successo formativo -
occupabilità - competenza - ricontestualizzazione

Il discorso sul successo scolastico e formativo va inquadrato in un ambito più ampio di quello meramente tecnico. Le capacità sono il potenziale effettivo su cui si basa la “fioritura umana”. Il benessere delle persone è *molto più che una questione di denaro*, poiché consiste nella possibilità di realizzare i progetti di vita che gli individui hanno ragione di scegliere e perseguire grazie alle capabilities di cui sono portatori. La competenza – nella sua essenza – è la capacità di un soggetto di combinare potenzialità, partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione (saperi, saper essere, saper fare, saper sentire), per realizzare non solo performance controllabili ma anche intenzionalità verso lo sviluppo di obiettivi che possono essere propri e della propria organizzazione. Si tratta, in altri termini, della “capacità di mobilitare progettualità” in azioni concrete, rilevabili e osservabili (cioè “saperi in azione”).

Possiamo dire che esiste *un’ermeneutica della pratica*. L’agire pratico non è di tipo algoritmico, ovvero centrato sull’applicazione di teorie formulate in anticipo a situazioni nuove, ma richiede quella capacità di leggere contesti (anch’essi in evoluzione) che solo un’esperienza duratura può consentire al soggetto.

Questa capacità non si dà una volta per tutte, ma è un continuo lavoro dinamico di comprensione e “ricontestualizzazione”. Questo è il cuore del *pensare* a partire dall’esperienza.

Nel nostro Paese, il tema del rapporto tra sapere pratico, apprendimento e occupabilità è balzato al centro di proposte formative esplicite, predisposte dalle regioni, competenti in materia, e vita aziendale; mancano però al momento prassi di certificazione delle competenze effettivamente acquisite sul posto di lavoro. L’istituto dell’apprendistato – voluto dal legislatore con l’intento di valorizzare l’incontro tra formazione e lavoro, è spesso ancora di fatto un mero strumento contrattuale per ridurre il costo del lavoro e rendere temporaneo il rapporto tra impresa e lavoratore.

Bibliografia

Alessandrini G., *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Milano, Guerini& Associati, 2004.

Alessandrini G., *Manuale per l’esperto dei processi formativi*, Roma, Carocci, 2005 (2011).

Alessandrini G., *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Roma, Carocci-Le Bussole, 2007.

Alessandrini G., *L’apprendistato professionalizzante*, “Nuova Secondaria”, n. 7, 2010.

Alessandrini G. (a cura di), *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*, Milano, Giuffrè, 2013.

*A CLIL experience in Physics: how to read a graph
about a Uniform Linear Motion or Uniformly Accelerated Linear Motion*

Ida Caterina Maiellaro, Maria Giovanna Nanna
Liceo “Cartesio” - Triggiano (Bari)

Parole chiave: warming up - glossary - matching - pair work - evaluation

Introduzione

Com'è noto, la finalità generale dei percorsi CLIL è quella di motivare gli allievi all'apprendimento simultaneo della lingua “veicolare” inglese e della disciplina non linguistica, facendo sì che il contenuto di quest'ultima venga appreso in lingua e favorendo l'apprendimento dell'inglese mediante i contenuti della predetta disciplina non linguistica.

Il presente lavoro intende illustrare un caso di studio sviluppato in fisica, finalizzato alla lettura, interpretazione e realizzazione dei grafici relativi ai moti rettilineo uniforme e uniformemente accelerato. La teoria sui concetti di vettore posizione e spostamento, moto in una dimensione, formule della legge oraria del moto, velocità e accelerazione, viene effettuata in tempi precedenti o affiancati a quello che riguarda l'aspetto da noi considerato.

È quindi non una lezione completa, ma indica quali sono stati i momenti e gli elementi trattati con metodologia CLIL, il che non esclude che ve ne siano stati altri, sempre sullo stesso argomento.

I tempi ristretti da dedicare alla presentazione hanno determinato tale scelta.

Motivazione

Il Corso seguito in Inghilterra nel febbraio 2012 ha offerto diversi spunti per sviluppare esperienze di metodologia CLIL in matematica e in fisica, anche in classi non di liceo linguistico, nella fase finale dell'a.s. 2011/2012 presso il Liceo Scientifico “R. Canudo” di Gioia del Colle.

Data la reazione positiva degli alunni dello Scientifico, si è colta subito l'occasione dell'insegnamento della fisica in una classe terza di liceo linguistico, presso i licei “Cartesio”, con tale metodologia.

È stata pertanto programmata un'unità didattica riguardante la lettura e interpretazione di un grafico in fisica, in collaborazione con la docente di Lingua inglese.

Punti problematici affrontati

Le problematiche affrontate sono state sia di tipo metodologico, che operativo. Occorre infatti integrare le conoscenze acquisite per far fronte alle specificità delle classi. La ricerca di risorse in rete è stata particolarmente impegnativa, ma ha consentito di reperire diverse esperienze che hanno permesso di mettere in luce elementi essenziali alla comprensione degli argomenti trattati. Le difficoltà operative hanno riguardato soprattutto l'approccio negativo degli alunni che, inizialmente, hanno accolto con molta diffidenza l'innovazione proposta, ritenendo che avrebbero trovato in lingua inglese difficoltà ancora maggiori nella comprensione di una nuova materia scientifica, per la quale già non si sentivano particolarmente predisposti.

Questo atteggiamento si è smorzato nel momento in cui si è lavorato sul lessico in lingua inglese che coinvolgeva molti verbi a loro già noti e nuovi termini facili da comprendere e ricordare, perché di radice latina e, dunque, simili ai nostri.

Nel corso dell'anno la reazione alla lezione di fisica in lingua inglese si è trasformata in entusiasmo e interesse a migliorarsi. L'uso della lingua straniera, con metodologia innovativa, ha forse reso la lezione più interessante e dato una motivazione in più per studiare la fisica.

Quadro di riferimento teorico

Per la scelta della materia da trattare con metodologia CLIL ci si è basati, a livello interno all'Istituto, sulle risorse umane disponibili e in possesso di certificazione di livello minimo B1 (nel

caso della sottoscritta C1, vedasi curriculum) come indicato dalle direttive nazionali, art. 6 e all. D del Regolamento recante “Revisione dell’assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei ai sensi dell’articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133”.

La riforma, entrata in vigore dall’anno scolastico 2009/2010, prevedeva infatti che nei licei linguistici si introducesse lo studio di una materia non linguistica con metodologia CLIL nel primo anno del secondo biennio, così da giungere al completamento dell’attuazione della stessa con i diplomati del 2013/2014.

Dal punto di vista prettamente didattico, sulla base di quanto riportato da Diane Hicks, esperta in pedagogia, educational consultant e EU teacher trainer, nei seminari tenuti a Cheltenham in Gran Bretagna, una lezione secondo la metodologia CLIL non può, né deve, essere tenuta tutta nella lingua 2. Nel CLIL non è richiesto che il docente di DNL (discipline non linguistiche) insegni la lingua attraverso i contenuti, bensì i contenuti grazie all’uso della lingua straniera, indicata come L2, utilizzando supporti grammaticali già in possesso degli alunni e integrando con la terminologia specifica della materia. È la metodologia vera e propria che fa la differenza, e le tecniche proposte sono ampiamente già utilizzate dai docenti di lingua straniera. È pertanto importante che vi sia una piena collaborazione tra docente di DNL e docente di L2.

Non ci si può “inventare” docenti CLIL. Nella regione Puglia sono in fase conclusiva corsi di lingua per portare i docenti di DNL a livello C1, e metodologici, per introdurli e farli sperimentare in CLIL.

Ci si può riferire alla griglia delle competenze di un docente CLIL, redatta da esperti della materia tra cui la prof. Coonan dell’Università “Cà Foscari” di Venezia, griglia che si può consultare on line e di cui si fornisce il link nel nostro PP. (I docenti hanno conseguito i crediti formativi per la metodologia CLIL a luglio 2014).

Eventuali risultati attesi o ottenuti

La maggior parte degli alunni ha acquisito l’abilità di descrivere un grafico con coerenza interpretativa dal punto di vista della fisica. In particolare, gli alunni sono in grado di:

- realizzare e/o leggere grafici s/t o v/t
- calcolare le grandezze fisiche richieste quali lo spazio percorso, v_m o a_m
- risolvere semplici problemi di cinematica, utilizzando anche le formule inverse.

Contemporaneamente, gli alunni hanno imparato a comprendere la traccia di un problema in lingua inglese per realizzare il relativo grafico spazio/tempo o velocità/tempo (a seconda della richiesta), abilità che vede strettamente correlate fisica e lingua inglese.

Per quanto riguarda l’aspetto più propriamente linguistico, gli alunni hanno:

- arricchito il lessico specifico anche in lingua inglese
- imparato a leggere numeri e formule in inglese
- imparato a descrivere l’andamento di un moto, anche misto, in lingua inglese.

Altre considerazioni

L’attivazione e la realizzazione di un progetto innovativo, quale l’introduzione del bilinguismo nella lezione di fisica o in altre DNL, necessiterebbe di una programmazione mensile con la collaborazione di docenti di lingua sensibili e disponibili, per coordinare le attività nelle due materie, comprese le modalità di verifica. Tale programmazione richiede del tempo aggiuntivo alle usuali attività didattiche e, al fine di un giusto riconoscimento professionale, si dovrebbe prevedere una voce specifica all’interno del POF.

Conclusione

Alla luce dell'esperienza condotta in quest'anno scolastico, si ritiene che sarebbe opportuno introdurre il bilinguismo nelle lezioni di altre materie sin dal primo anno del secondo biennio in tutti gli indirizzi scolastici, al fine di ottenere risultati più efficaci e coerenti.

Una introduzione all'ultimo anno, così come previsto dalla riforma per tutti gli indirizzi diversi dal linguistico, risulterebbe inefficace perché insufficiente a rendere gli alunni consapevoli delle prospettive che questa nuova metodologia può loro offrire.

Bibliografia

Hicks D., *Principles of C.L.I.L./'bilingual' methodology*, "roles of language and curriculum content in C.L.I.L./ 'bilingual' pedagogy: balance and emphasis", Cheltenham, UK, 2012.

Bertaux P., Coonan C.M., Frigols-Martín M.J., Mehisto P., *The clil teacher's competences grid*, (2010) <http://lendtrento.eu/convegno/files/mehisto.pdf>.

Workman G., *CLIL Secondary Science Materials*, Gem Publishing, 2012.

Anzola E., Borracci S., *Physics 1 – Mechanics*, Zanichelli.

*Problemi antichi e nuove prospettive nella didattica
del latino e del greco antico*

Giovanna Aquaro

Liceo classico “Socrate” - Bari

Parole chiave: insegnamenti umanistici - sviluppo democratico - pensiero critico

Insegnare, verbo “transitivo”

Il verbo “insegnare” richiede un complemento oggetto: in qualunque disciplina oggetto e fine dell’insegnamento sono contenuti concreti e definiti, competenze, abilità.

L’insegnamento del latino e del greco, per essere utile, deve *innanzitutto insegnare efficacemente il latino e il greco!* Questa affermazione è solo apparentemente tautologica, vista la situazione della scuola e dell’università italiana, in cui purtroppo spesso, nell’intento di rendere più “appetibili” le discipline classiche, le si semplifica al punto da spacciare per conoscenza del mondo antico un racconto vago e indeterminato, sganciato da ogni effettiva conoscenza storica e competenza tecnico-linguistica. Non si può “usare” ciò che non si sa!

Il latino e il greco sono imprescindibili in una scuola che forma alla democrazia e alla libertà: vorrei dirlo con le parole di Martha Nussbaum, che ha dedicato appassionate pubblicazioni al problema: «“Non abbiamo nulla da obiettare a una buona formazione scientifica e tecnica... La mia preoccupazione è che altre abilità, ugualmente vitali, rischiano di andare smarrite nella foga della competizione, abilità cruciali per la salute di qualunque democrazia... Queste abilità sono associate alle discipline umanistiche e alle arti: l’abilità del pensiero critico; la capacità di superare fedeltà locali e di affrontare i problemi globali come “cittadini del mondo.”».

(Nussbaum M.C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2011 (orig. Princeton and Oxford, Princeton University Press, 2010) pag. 7 ed. inglese; trad. mia).

Nel contributo in oggetto si propone dunque una ridefinizione del sapere “utile”.

Antichi problemi mai risolti

Il liceo classico attuale eredita alcuni mali, risalenti *forse* all’impianto gentiliano, forse addirittura più antichi, mai del tutto sconfitti:

- insegnamento delle lingue classiche inteso come sterile “ginnastica mentale”, fine a se stesso, sganciato dai contenuti dei testi e dalle nozioni storiche e di civiltà di cui tali lingue sono veicolo imprescindibile
- uso classista e ideologico del curriculum del liceo classico e, in generale, della formazione classico-umanistica. La giusta esigenza di formazione rigorosa, “scientifica” si è così tramutata spesso in strumento di esclusione dei più deboli.

L’ultimo riordino della scuola secondaria superiore, finalizzato esplicitamente al risparmio e non al miglioramento dell’offerta formativa, ha eluso questi problemi, nonostante l’interessante dibattito e le esperienze, fiorite dal basso, nel vissuto dell’esperienza didattica, a partire almeno dagli anni Sessanta del secolo scorso, di rinnovamento della didattica in generale, e in particolare degli studi classici. Affrontare questi problemi è invece di vitale importanza se siamo convinti, come Martha Nussbaum, che la cultura umanistica:

- è, appunto “cultura”, non vuota grammatica di lingue “morte”
- è prezioso fondamento della democrazia: dunque, non può essere per pochi, o, peggio ancora, strumento di selezione classista.

Le nuove Indicazioni nazionali:

- non “scelgono”, ma elencano i contenuti

- appaiono persino rinunciatricie se confrontate, ad esempio, con il lodevole sforzo di rinnovamento contenuto nei programmi Brocca, più “anziani” di quasi venti anni
- non sono del tutto coerenti dal punto di vista metodologico (appaiono incongruenze fra ciò che viene proposto per il latino e ciò che è invece indicato per il greco: devo queste considerazioni ad alcune sessioni di studio condotte in seno al Dipartimento di Latino e Greco della mia scuola, il Liceo “Socrate” di Bari, nel settembre 2012).

Attualmente, anche se non mancano strumenti e strategie didattiche di rinnovamento, in assenza di indicazioni chiare vige fra i docenti di latino e greco uno stato di disorientamento.

Nuovi problemi e prospettive

Ai mali antichi si aggiunge, ultimamente, la politica di mortificazione della cultura umanistica, nella scuola pubblica (dal livello dell’obbligo a quello secondario superiore) come nella formazione universitaria e negli investimenti nella ricerca. Si riduce il monte orario, il personale insegnante, i fondi dedicati alla ricerca. Tutto ciò in nome di una pretesa necessità di risparmio della spesa pubblica e di migliore impiego delle risorse in settori più “produttivi”. A questo proposito condivido senz’altro le riflessioni e le preoccupazioni espresse, in particolare, da Martha Nussbaum: «Consideriamo adesso la rilevanza di tale capacità [la capacità d’intendere le ragioni dell’altro, n.d.r.] nell’attuale stato delle democrazie pluralistiche contemporanee, immerse in una potente realtà di mercato globale. Anzitutto, dobbiamo dire che, anche se orientati in termini di puro successo economico, i manager dei più importanti gruppi capiscono perfettamente l’importanza di una cultura aziendale in cui le voci critiche non siano messe a tacere, una cultura fatta di individualità e responsabilità. I principali formatori aziendali con i quali ho parlato negli Stati Uniti sostengono che alcuni dei nostri peggiori disastri – il fallimento di certi progetti del programma spaziale della NASA, l’ancor più drammatico fallimento di Enron e WorldCom – siano da imputare alla cultura degli *yes-people*, al trionfo dell’acquiescenza verso l’autorità e la pressione dei pari, con conseguente mortificazione delle idee critiche (una recente conferma di questa teoria è lo studio di Malcolm Gladwell sulla cultura dei piloti di aereo, in cui si scopre che la deferenza all’autorità porta a una maggiore probabilità di falle nella sicurezza).

Un altro fattore importante nel mondo degli affari è l’innovazione, e ci sono ragioni per supporre che un’educazione umanistica rafforzi quelle capacità d’immaginazione e pensiero indipendente che garantiscono successo nel campo dell’innovazione. Ancora, i migliori formatori aziendali insistono perché gli studenti seguano un programma di ampio respiro e sviluppino la loro creatività, e molte aziende preferiscono laureati in materie umanistiche a quelli con una formazione più specialistica. Sebbene sia difficile costruire un modello di verifica di questa tendenza, sembra che una delle ragioni della forza economica degli Stati Uniti consista nell’aver puntato su una formazione umanistica generale e, nelle scienze, su ricerca e formazione scientifica di base, anziché su conoscenze più ristrette e specifiche». (Nussbaum cit. p. 70 ed. it., pp. 52-53 ed. ingl.)

Dunque la cultura umanistica, oltre che essere indispensabile per la vita e la salute della democrazia, fonda anche la superiorità economica di chi è capace d’immaginazione, di pensiero critico e creativo: la crescita economica basata sulla formazione di “yes men” incapaci di contestare l’autorità e di cercare nuove strade per la risoluzione dei problemi si rivela presto fragile, esposta al fallimento, come tristemente stiamo sperimentando in questi anni di crisi.

Lo studio delle lingue classiche e della storia/cultura antica va dunque promosso e incentivato anche per creare nuove prospettive di sviluppo economico.

Quanto poi a una nuova fondazione epistemologica, finalmente democratica e “scientifica”, dello studio del latino e del greco nel liceo classico in Italia, sono ancora affezionata alle finalità dell’indirizzo classico come erano definite nei piani di studio Brocca dei Trienni: “L’indirizzo classico, all’interno delle finalità generali della scuola secondaria superiore, si propone:

- di far accedere, grazie allo studio congiunto del latino e del greco, a un patrimonio di civiltà e tradizioni in cui si riconoscono le nostre radici in un rapporto di continuità e alterità
- di realizzare una sintesi tra visione critica del presente e memoria storica

- di far riconoscere, nell'analisi di testi letterari ed espressioni artistiche, il luogo di incontro tra la dimensione filologico-scientifica e quella estetica e di permettere il confronto tra i metodi di analisi delle scienze storiche e quelli delle scienze matematiche e naturali.

In relazione a tali finalità l'indirizzo classico fa riferimento a un tipo di formazione connotato da capacità di approccio storico e critico-analitico ai problemi, di interpretazione della realtà nei suoi vari aspetti in un'equilibrata ricomposizione umanistica e scientifica del sapere, di utilizzo operativo delle competenze teoriche acquisite anche in riferimento al mondo classico, di elaborazione di modalità di pensiero e di conoscenza trasferibili in contesti diversi (...) L'esperienza linguistico-letteraria viene solidamente assicurata dall'*Italiano*, dal *Latino*, dal *Greco* e dalla *Lingua Straniera Moderna*, da considerarsi in modo comparativo sistematico. La conoscenza delle due lingue classiche, in particolare, è orientata non solo a fornire l'accesso alle culture che esse esprimono e che sono storicamente alla base delle civiltà trainanti del mondo moderno, ma a dare un apporto rilevante per il dominio dei linguaggi del sapere nei diversi campi. Lo studio di tali discipline favorisce, inoltre, una migliore comprensione delle origini e degli sviluppi della cultura europea in tutte le sue espressioni.” (*Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, Firenze, Le Monnier, 1992, tomo I, pp. 53-55 *passim*).

Lo studio delle lingue classiche e della storia e cultura antica va dunque coordinato con:

- a. lo studio comparato dell'italiano e delle lingue e letterature moderne
- b. l'apprendimento problematico della geografia antropica e della storia moderna e contemporanea
- c. un approccio rigoroso, dal punto di vista metodologico e linguistico (pertinenza lessicale ecc.), alle discipline “scientifiche” (matematica e fisica, biologia e scienze della terra ecc.).

Fonti e strumenti per il rinnovamento didattico: alcune proposte e indicazioni

Forniscono interessanti spunti di rinnovamento i progressi nell'insegnamento delle lingue moderne e le loro applicazioni nella didattica delle lingue classiche. In italiano è possibile usufruire di tali innovazioni in manuali come quelli di seguito citati (che, come risulta evidente dai nomi degli autori, sono frutto di ricerche didattiche internazionali): Coccia E., Siewert W., Straube W., *Ostia. Corso di lingua latina per il biennio*, Roma, Armando, 1991; Ørberg H.H., *Lingua latina per se illustrata*, Avellino, Accademia Vivarium Novum, 2004; Balme M., Lawall G., Miraglia L., Bórri T.F., *Ἀθήναζε*, Avellino, Accademia Vivarium Novum (s.d.).

Nelle nuove Indicazioni nazionali per i Licei gli insegnamenti di latino e di greco antico si chiamano, rispettivamente, “lingua e cultura latina” e “lingua e cultura greca”: il termine “cultura” impegna senz'altro a un incontro a più ampio raggio con queste due civiltà, rispetto al tradizionale “letteratura”: si citano in proposito, a mo' di esempio, i lavori del “Centro Interdipartimentale di Antropologia del mondo antico” di Siena, diretto dal prof. Maurizio Bettini (v. il rispettivo sito web: <http://www3.unisi.it/ricerca/centri/cisaca/index.html>). Proprio nella recente Summerschool of Classics, organizzata dall'Università di Siena in collaborazione con l'Associazione Antropologia e Mondo antico e il Miur e tenutasi alla Certosa di Pontignano (SI) dal 28 al 30 agosto scorso, le comunicazioni di contenuto, i laboratori e le attività serali (concerto, rappresentazione teatrale) hanno costituito occasioni per fondare teoricamente e sperimentare nella prassi nuovi approcci allo studio della civiltà greca e latina.

Portali web dedicati all'antico: www.loescher.it/mediaclassica/; www.rassegna.unibo.it/; www.perseus.tufts.edu/hopper/. La LIM può essere un prezioso strumento per l'uso in aula delle numerose risorse informatiche e in rete dedicate allo studio dell'antico.

Nuove prospettive aperte dall'uso della metodologia CLIL per l'insegnamento del latino e del greco: ad esempio, www.indire.it/socrates/content/index.php?action=read_azione&id_cnt=5647; www.docstoc.com/docs/122339520/clil-comp (nella rete CLIL del Friuli Venezia Giulia risulta una fitta presenza di docenti di latino e greco).

Obiettivi attesi

Uno degli obiettivi sperati è un apprendimento delle lingue classiche più:

- veloce
- efficace
- interessante per gli studenti
- aperto a una prospettiva scientifica europea e internazionale.

Per questa via lo studio della “lingua e cultura latina” e della “lingua e cultura greca”, lungi dall’essere applicazioni sterilmente rivolte al passato, costituiscono veicoli irrinunciabili di educazione di intelligenze critiche e creative, capaci di affrontare problemi antichi da un punto di vista inedito. L’incontro a tutto tondo con i grandi autori delle tradizioni greca e latina (da Omero a Platone, Tucidide, Aristotele; da Cesare a Sallustio, Tacito, i poeti di entrambe le letterature...) costituisce un’occasione insostituibile di formazione civile ed etica, di riflessione informata e critica sui fondamenti della nostra civiltà e della nostra democrazia, su temi come la globalizzazione e l’uguaglianza e diversità nell’ambito del genere umano.

Un auspicio, una necessità: investire in formazione

Si auspica evidentemente un’inversione di tendenza a livello istituzionale: la scuola e l’università pubblica, per fornire una formazione all’altezza dei tempi, richiedono investimenti. In Italia poi, investire sul liceo classico e sulle facoltà umanistiche può significare addirittura creare reddito e promuovere l’economia nazionale.

Bibliografia

Canfora L., Cardinale U., *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L’insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, (a cura di) Bologna, il Mulino, 2013.

Oniga R., Cardinale U., *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, (a cura di) Bologna, il Mulino, 2013.

Grafton A., Most G.W., Settis S. (edd.), *The Classical Tradition*, Cambridge (Mass.), London (England), The Belknap Press of Harvard University Press, 2010.

Nussbaum M.C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2011 (orig. Princeton and Oxford, Princeton University Press, 2010).

Trentin B.M., *La “Didattica del greco” non esiste*, Bologna, 2012 (pubblicato in rete: www.edscuola.eu/wordpress/?wpfb_dl=914).

Logica e Filosofia

Giuseppe di Florio

Liceo classico statale "Socrate" - Bari

Parole chiave: filosofia - logica - apprendimento - didattica della filosofia

«In questo contributo nulla di originale se non per pura casualità»

G. Di Florio

«Ci sono certi filosofi che la mia *ragione* si rifiuta di capire»

A.L., studentessa

La seconda dichiarazione riportata in esergo, resa da una allieva di Liceo nel corso di una lezione può esser letta (almeno) in due sensi.

Ci si potrebbe soffermare sul "certi" e, così, si potrebbe pensare che *solo alcuni* filosofi siano di difficile comprensione e che, di conseguenza, il problema (di comprensione) sia legato esclusivamente a una insormontabile oscurità per così dire "narrativa" (degli Autori o soprattutto dei loro interpreti estensori dei "manuali") che, non di rado, viene superata facendo ricorso a un apprendimento mnemonico che risolve tutte le difficoltà semplicemente... non risolvendole!

Inoltre, una lettura di questo tipo, non permetterebbe di tener conto del fatto che la filosofia non può (o non dovrebbe) essere insegnata come un *oggetto*; ossia come se i contenuti filosofici fossero pillole destinate a una semplice, meccanica e quasi "fisiologica" ingestione da parte degli allievi.

Si potrebbe, invece, porre l'accento sul rifiuto che la *ragione* oppone alla comprensione di certi filosofi (che pure potrebbero risultare oscuri *anche* per questioni connesse alle scelte stilistiche, lessicali e "narrative") e, pertanto, a una difficoltà di comprensione e assimilazione delle loro rispettive filosofie legata al fatto che non è possibile sapere di filosofia senza essere in grado di conoscere le ragioni di ciò che in filosofia si afferma o nega e delle tecniche e pratiche che determinano le scelte di tali affermazioni o negazioni⁴¹.

Il problema, visto da questa seconda angolazione, è, a giudizio di chi scrive, molto più delicato di quanto possa sembrare a prima vista perché, in primo luogo, vien messa in discussione la specificità di una disciplina che si configura (o che si dovrebbe configurare) per la sua capacità di indirizzare proprio la ragione (sebbene non *solo* la ragione) verso l'assunzione di una consapevolezza (o di molteplici forme di consapevolezza) funzionale, a sua volta, alla acquisizione della sicurezza (quella sicurezza – soggettiva e intersoggettiva – che proviene, preliminarmente, dalla conoscenza)

In secondo luogo, se si preferisce, viene posta in dubbio la capacità di una disciplina come la filosofia di contribuire a determinare la possibilità di formarsi i propri standard di giudizio producendo i propri ragionamenti senza mutuare – in modo acritico – conoscenze e ideali di altre persone⁴².

⁴¹ Cfr. Girardi G., *Insegnare filosofia o insegnare a filosofare?*, in «Orientamenti pedagogici», n. VII, 3, 1960, p. 528.

⁴² Che tra le due diverse possibili interpretazioni della dichiarazione della giovane studentessa vi sia poi una correlazione è cosa ovvia ed evidente; così come è evidente che non si possa insegnare a filosofare senza insegnare filosofia. Ma è pur sempre vero che è impossibile sapere filosofia come "si sa" biologia. In questo senso si dovrebbe tornare a insistere sul fatto che la filosofia deve essere (tornare a essere) una riflessione sul processo del pensiero piuttosto che sul "pensiero pensato", sul pensare più che sul pensato. Le Indicazioni nazionali per i Licei avrebbero potuto contribuire a ridefinire l'insegnamento della Storia della filosofia in questa direzione. Molto semplicemente non lo hanno fatto: "... al termine del percorso liceale lo studente è consapevole del significato della riflessione filosofica come modalità specifica e fondamentale della ragione umana che, in epoche diverse e in diverse tradizioni culturali, ripropone costantemente la domanda sulla conoscenza, sull'esistenza dell'uomo e sul senso dell'essere e dell'esistere; avrà inoltre acquisito una conoscenza il più possibile organica dei punti nodali dello sviluppo storico del pensiero occidentale, cogliendo di ogni autore o tema trattato sia il legame col contesto storico-culturale, sia la portata

In questo senso, si pone con forza l'accento sulla questione dello statuto della Filosofia e sul suo ruolo, si direbbe sul suo senso, nel percorso di formazione delle giovani generazioni.

Il dibattito, poi, sul ruolo della Filosofia all'interno del curriculum della scuola secondaria di secondo grado, e, di conseguenza, sulla questione dei "nuovi" approcci alle discipline di apprendimento, non può più essere separato dal problema (ormai annoso) del sempre più marcato allontanamento tra i luoghi in cui la disciplina viene impartita, scuola e università; la prima "regno" della didattica (o meglio della applicazione di tattiche e tecniche d'insegnamento elaborate altrove), la seconda unico luogo deputato alla ricerca.

Così, soprattutto nella scuola, il risultato finale di questa separazione è stato quello di orientare le soluzioni che avrebbero dovuto risolvere la crisi di "identità" della Filosofia (e del suo ruolo) unicamente sul terreno (pur necessario) del rinnovamento della didattica della disciplina. Su questo terreno, poi, sono sorti nuovi specialismi che più che offrire soluzioni hanno continuato a mortificare la disciplina e la sua specificità.

Una mortificazione che si è tradotta in una eccessiva semplificazione e banalizzazione del sapere filosofico (sarebbe sufficiente gettare uno sguardo *sereno* sulla maggior parte della recente manualistica scolastica per rendersene conto⁴³).

È possibile, allo stato, rivitalizzare l'insegnamento (soprattutto) e l'apprendimento della Filosofia (e della sua storia) attraverso un ripensamento della natura specifica della disciplina?

È possibile, cioè, restituire alla Filosofia la complessità che la caratterizza senza, per questo, renderla disciplina per pochi?

È possibile condurre gli studenti a un sistematico e diffuso apprezzamento dei problemi filosofici senza cadere nell'equivoco (e nel tranello) che tutto possa risolversi soltanto sul terreno dell'innovazione delle pratiche didattiche (senza nulla togliere alla ricerca in questo campo)?

Le risposte – nel senso della positività delle stesse – dovrebbero essere formulate a partire, come sopra si accennava, dalla ri-considerazione della duplice natura della stessa Filosofia.

Se da un lato la filosofia è disciplina "umanistica" nel senso che Bernard Williams⁴⁴ dà a questa espressione, ossia è disciplina il cui scopo (perché la filosofia *ha* uno scopo, e questo deve essere ben chiaro a chi la insegna e a chi l'apprende) è quello di indirizzare e, possibilmente, far giungere alla comprensione del senso dell'essere nostro nel mondo in quanto esseri umani, dall'altro, tuttavia, la filosofia è, appunto, una *disciplina* che si distingue da altre forme di espressione in virtù del suo rigore nella articolazione delle argomentazioni ossia nella capacità di costruire coerentemente e *logicamente* le argomentazioni stesse⁴⁵.

potenzialmente universalistica che ogni filosofia possiede." Il riferimento alla *portata potenzialmente universalistica* che ogni filosofia possiede determina ancora una volta uno schiacciamento della disciplina all'interno di un orizzonte decisamente storicistico, ribadito peraltro, dal catalogo di filosofi imprescindibili (cioè tutti), che nemmeno G. Gentile, che era filosofo, avrebbe, probabilmente, gradito. Così, malgrado le intenzioni, si è riproposto un insegnamento "dossografico", come lo avrebbe definito Dal Pra, fatto nella sostanza di frettolosi itinerari turistici nel "mondo del pensiero".

⁴³ Non ha molto senso negare questa deriva verso la banalizzazione che è, oggi, una evidenza. Le recenti riforme della scuola secondaria, passate nel più assoluto disinteresse del mondo "accademico", hanno di fatto richiesto e imposto una semplificazione dei sussidi didattici ("manuali", o libri di testo che dir si voglia, compresi). Gli editori, dal canto loro, si sono subito adeguati (salvo alcune eccezioni). In un sistema che si accinge a valutare esclusivamente in base a test, ciò che importa sono le "nozioni".

⁴⁴ "Disciplina si ritiene implichi disciplina. In filosofia, dovrebbe esserci qualcosa che conti come azzeccarci o far bene, e io credo che questo debba ancora essere associato agli scopi della filosofia di offrire argomenti e di esprimersi in modo chiaro...", Williams B., *La filosofia come disciplina umanistica*, Milano, Feltrinelli, 2013, p. 215.

⁴⁵ «Ma come e dove impariamo ad argomentare? Basterebbe riprendere, almeno in parte, la tradizione dell'insegnamento medievale... una tradizione assai in disuso nelle nostre università (e, aggiungo, nelle nostre scuole), sempre più orientate a formare comunicatori di pensiero asettico e acritico. Allora si insegnavano quei rudimenti di logica e retorica... che costituivano il fondamento per argomentare e controargomentare correttamente. Lo studente era tenuto a cimentarsi nella disputa non solo per impadronirsi della teoria, ma anche per acquisire una competenza attiva

Occorre comprendere e far comprendere, anche ai fini di un rinnovamento della didattica della materia, che la filosofia – anche quella che sotto la specie della storia della filosofia si insegna nelle scuole – non può fare a meno di *questa* specificità. Per dirla con Adorno «la problematica filosofica è per principio *decidibile*. Questa decidibilità... nonostante la revocabilità e fallibilità di ogni singola decisione filosofica è propriamente il medium in cui si deve comprendere la filosofia...».

Allora, ripartire dalla logica come, ma non solo, propedeutica filosofica. Non è, ovviamente, una idea nuova; ma potrebbe essere una prospettiva interessante e funzionale alla eliminazione che la filosofia sia soltanto una serie, non sempre giustificata o giustificabile, di *opinioni* (accusa non infrequente rivolta alla materia, e non solo dagli studenti). Non è certo intenzione di chi scrive celebrare la logica come una sorta di panacea universale, come lo strumento principe per risolvere qualunque tipo di dubbio o di problema filosofico o come punto di approdo della riflessione culturale più importante e raffinata.

Ma si deve comunque (e anche) porre in rilievo il fatto che non ha nessun senso respingere un approccio di questo tipo perché la formalizzazione, nei fatti, tende a evitare i problemi più che risolverli⁴⁶.

Partire *anche* dalla logica (*e dedicare alla logica uno spazio importante in un corso di filosofia, adottando, per esempio, un testo di logica da affiancare al tradizionale manuale di storia della filosofia*) vuol dire, appunto, mettere gli allievi – indipendentemente dal contenuto filosofico specifico, dal periodo o dall'autore – in condizione di apprendere preliminarmente le (o certe) “tecniche” del fare filosofico e, di conseguenza, consentire agli stessi di operare nella costruzione di argomentazioni filosofiche e di comprendere realmente e compiutamente le tesi e le dottrine filosofiche dei pensatori (non solo quelli appartenenti alla tradizione speculativa più recente) che incontrano nel loro percorso formativo⁴⁷.

Tutto questo anche per riuscire, oggi, nell'epoca dell'utile a tutti i costi, a (ri)sfatare il mito, pericolosamente tanto di moda, che la filosofia sia una disciplina estranea (cfr. la trama nascosta dietro la proposta della *scuola delle tre “i”*) alle concrete vicende umane e che si possa praticare per puro diletto così come si curano le piante sui balconi.

Secondo questa prospettiva un rapporto stretto con la logica appare, a mio avviso, strategicamente essenziale e necessario. Insieme con la filosofia, la logica può contribuire a correggere il vizio di fondo insito nella pratica, oggi assai frequente, della “universalizzazione” di

nella pratica dell'argomentazione... Per questo... faremo riferimento alla filosofia, perché questo è il luogo privilegiato dell'argomentazione...». Boniolo G., Vidali P., *Strumenti per ragionare*, Milano, Mondadori, 2002.

⁴⁶ Non sembra superfluo ricordare, proprio a volere evitare incomprensioni, che alla formalizzazione e alla argomentazione formalizzata sono da attribuire alcuni degli esiti tra i più suggestivi della riflessione filosofica (e logica) contemporanee.

D'altra parte, risulta difficile comprendere come, senza un valido supporto della logica (o almeno di alcune nozioni di logica elementare), sia possibile far comprendere in maniera adeguata e corretta la filosofia di autori come Wittgenstein o Russell o Quine, solo per citare alcuni dei protagonisti del dibattito filosofico del XX secolo. A meno che non si voglia rinunciare alla completezza e alla correttezza sostanziali in favore di una banalizzazione dei contenuti disciplinari.

⁴⁷ Si consideri, per esempio, come in uno dei tanti manuali scolastici viene affrontata la questione relativa alle Idee della ragione all'interno della *Critica della Ragion Pura* nella sezione dedicata alla dialettica trascendentale. “... La ragione è [...] la facoltà di sillogizzare [...] Ora, il sillogismo opera [...] su puri concetti e giudizi [...] Kant dalla tavola dei sillogismi deduce la tavola dei concetti puri della ragione che egli chiama idee [...] Tre sono i tipi di sillogismo: categorico, ipotetico, disgiuntivo; di conseguenza tre saranno le idee: Idea psicologica (anima); Idea cosmologica (Idea di mondo come unità metafisica); Idea teologica (Dio). A parole, Kant dice di dedurre le tre Idee dai tre tipi di sillogismo: di fatto, invece, le tre Idee non sono altro se non l'oggetto specifico delle tre parti tradizionali della metafisica...”

Ora, anche ammettendo che il filosofo di Königsberg abbia solo a parole dedotto le tre Idee dai tre tipi di sillogismo, resta del tutto inspiegata la relazione tra le tre Idee e i tre tipi di sillogismo. Perché proprio dal sillogismo disgiuntivo è possibile dedurre l'Idea di Dio? Perché proprio dal sillogismo categorico l'idea di “anima”? Perché proprio dal sillogismo ipotetico l'idea di Mondo? Qual è il patrimonio, il bagaglio di conoscenze “logiche” che, possedute dagli studenti, potrebbero permettere una comprensione non monca della questione? E, se invece, il problema è inessenziale per la comprensione del pensiero kantiano, a che pro citare e non esplicitare?

certi discorsi. Che il *mio* mondo non è *il* mondo è idea sempre più difficile da far comprendere e acquisire. Ora, «... una lezione che la logica può dare, e nella vita di tutti i giorni, è che questo passaggio è delicatissimo. Abbisogna di cautela estrema e può essere operato solo sotto condizioni assai vincolanti che la logica cerca appunto di precisare. Per quanto possa urtare le nostre personali convinzioni o contrastare con le nostre più immediate intuizioni, esistono di solito, in ogni situazione, più alternative possibili e spesso *ugualmente legittime* oltre alla nostra, s'intende: non bastano «certezze» o «credenze consolidate» per decretare la verità di quest'ultima. È molto più civile e razionale avere la consapevolezza di *scegliere* una posizione piuttosto che credere (e far credere) acriticamente (e spesso dolorosamente) che essa è l'unica per legge di natura⁴⁸».

In questo senso, cioè nel senso di una integrazione seria dei due ambiti disciplinari funzionale, come più volte ribadito, a una riqualificazione del fare e del sapere filosofico, mi sembrano interessanti le considerazioni di Martha C. Nussbaum: «La logica è sincera, e spesso regola i rapporti umani. Purtroppo, le distorsioni e gli stereotipi fanno lo stesso, tramite inferenze fallaci. La capacità di individuare questi errori è una delle cose che rende degna la vita democratica»⁴⁹.

Mi sembra che la riflessione della Nussbaum possa essere assunta senza riserve per ribadire che uno dei passi essenziali da compiere per potersi pensare e operare come “filosofi” (non solo professionali) sia quello di acquisire coscienza del fatto che ci son “cose” definite come “ragionamenti” che possono essere validi o no, che funzionano o non funzionano, e che queste “cose” che si chiamano ragionamenti possiedono *modalità specifiche di funzionamento*⁵⁰.

Non può negarsi il fatto che, al di là dello sviluppo autonomo della ricerca in logica, la filosofia ha avuto proprio nella logica una dimensione *fondativa* e che la riscoperta della specificità del discorso filosofico (vedi sopra) non possa non partire (anche) da questa prospettiva⁵¹.

Bibliografia

- Adorno T.W., *Terminologia Filosofica*, Torino, Einaudi, 1975.
Antiseri D., *Come si ragiona in filosofia*, Brescia, La Scuola, 2011.
Bellissima F., Pagli P., *La consequentia mirabilis. Una regola logica tra matematica e filosofia*, Firenze, Olschki, 1996.
Berto F., *Logica da zero a Gödel*, Roma-Bari, Laterza, 2007.
Berto F., *Teorie dell'assurdo*, Roma, Carocci, 2006.
Boniolo G. e Vidali P., *Strumenti per ragionare*, Milano, Mondadori, 2002.
Calogero G., *Storia della Logica Antica*, Pisa, Edizioni ETS, 2012.
Casati R., *Prima lezione di filosofia*, Roma-Bari, Laterza, 2011.
Copi I.M., Cohen C., *Introduzione alla logica*, Bologna, il Mulino-Prentice Hall International, 1994.
D'Agostini F., *I mondi comunque passibili. Logica per la filosofia e il ragionamento comune*, Torino, Bollati Boringhieri, 2012.
D'Agostini F., *Introduzione alla verità*, Torino, Bollati Boringhieri, 2011.
Frixione M., *Come ragioniamo*, Roma-Bari, Laterza, 2007.

⁴⁸ Così C. Mangione nella Presentazione a Hodges W., *Logica*, Milano, Garzanti, 1986, p. 10.

⁴⁹ Nussbaum M.C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2011 p. 90.

⁵⁰ Con ciò non si intende sostenere, con B. Russell che «... la logica è l'essenza della filosofia...» e che «...ogni problema filosofico è un problema logico». Cfr. Russell B., *Logica come essenza della filosofia*, in Id., *La conoscenza del mondo esterno*, Milano, Longanesi, 1980.

⁵¹ cfr. D'Agostini F., *I mondi comunque passibili. Logica per la filosofia e il ragionamento comune*, Torino, Bollati Boringhieri, 2012.

Girardi G., *Insegnare filosofia o insegnare a filosofare?*, in «Orientamenti pedagogici», n. VII, 3, 1960.

Mondadori M., D'Agostino M., *Logica*, Milano, Mondadori, 1997.

Nussbaum M.C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2011.

Russell B., *Logica come essenza della filosofia*, in Id., *La conoscenza del mondo esterno*, Milano, Longanesi, 1980.

Varzi A., *Il mondo messo a fuoco. Storie di allucinazioni e miopie filosofiche*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

Williams B., *La filosofia come disciplina umanistica*, Milano, Feltrinelli, 2013.

Williams B., *Il senso del passato. Scritti di storia della filosofia*, Milano, Feltrinelli, 2009.

Williams B., *Al principio era l'azione*, Milano, Feltrinelli, 2007.

Conclusioni

Santa Ciriello

Liceo classico statale "Socrate" - Bari

Parole chiave: società - cultura - conoscenza - competenze - empowerment

Dai contributi proposti emerge evidente la necessità di continuare una riflessione approfondita e di ricercare ulteriori occasioni di confronto aperto e dinamico sulla società in cui viviamo, globalizzata, tecnologizzata, complessa, accelerata, incerta, mobile; sulla cultura contemporanea, fluida, plurale, frammentata, multi linguistica; sul quadro di riferimento valoriale, in continua evoluzione, da una parte, e sulle potenzialità della conoscenza, sulle modalità di apprendimento e sulle dinamiche di insegnamento, dall'altra.

Gli studenti sempre più spesso manifestano perplessità riguardo la significatività della propria esperienza di formazione, avanzano dubbi sull'utilità che i contenuti proposti nei contesti educativi formali possano produrre per la costruzione del loro futuro, ne sentono i linguaggi e i messaggi lontani dalla loro vita, dall'urgenza del quotidiano e pertanto non studiano con consapevolezza e non attribuiscono senso alla loro attività di studio.

Il modello di organizzazione del processo di apprendimento, basato sulla definizione di contenuti strutturati concettualmente in discipline e disarticolati nella frammentazione del sapere in saperi, sulla loro somministrazione trasmissiva, sulla verifica dell'acquisizione di tali contenuti da parte degli studenti attraverso la loro riproduzione scritta e/o orale e sulla conseguente valutazione dei risultati conseguiti in termini di possesso di nozioni, non risulta essere più valido quale strumento per garantire ai giovani la certezza di aver acquisito la capacità di costruire il proprio progetto di vita, gestirlo ed esercitare azioni di cittadinanza attiva e consapevole.

A tale modello va contrapposto il concetto di lifelong lifewide learning: tempi e spazi dell'apprendimento si ampliano fino a coinvolgere ogni ambito e ogni momento di vita dell'individuo attraverso la valorizzazione di ogni esperienza del soggetto in formazione che apprende in modo formale, non formale e informale attingendo a diverse fonti di sapere e acquisendo competenze chiave, di base, tecnico-professionali, di cittadinanza e trasversali, derivandone stimolo all'utilizzo nella vita, per cui tali competenze diventano life skills, con particolare rilevanza per l'area della comunicazione, nella lingua madre e in lingue straniere, della risoluzione di problemi e della capacità di analisi.

In tale prospettiva, ben si inquadra l'approccio alle discipline per competenze, la cui storia si snoda, oltre che attraverso i contributi di Baldacci, Batini, Bruner, Cambi, Guasti, Morin, Pellerey, Perrenoud, Rey e gli studi di Castoldi, Cerini, Frabboni, e il volume di recentissima pubblicazione di Tommaso Montefusco, anche nel quadro dei documenti europei a partire dal *Libro Bianco* di Delors del 1994, per arrivare alla trattazione *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva* del 2010.

La "competenza" si definisce, infatti, come la capacità di un individuo di 'mobilitare' il repertorio di conoscenze e di abilità di cui è in possesso, per fronteggiare compiti/problemi complessi in situazioni contestualizzate anche imprevedibili. Esplicandosi in una modalità di gestione integrata di conoscenze e abilità attraverso comportamenti applicati in situazioni diversificate, tale capacità richiede un certo livello di consapevolezza dei processi cognitivi e operativi messi in atto, implicando anche una dimensione di tipo motivazionale nei confronti dei compiti e dei contesti con cui l'individuo si confronta esercitando anche la propria autonomia decisionale e operativa e il proprio senso di responsabilità.

Ogni situazione di apprendimento, ogni intervento formativo devono essere orientati dalle giustificazioni epistemologiche di ogni disciplina, ispirati alle teorie di riferimento di psicologia evolutiva, guidati dalla significatività di metodologie didattiche innovative.

In quest'ottica è necessario favorire l'acquisizione del "senso della disciplina", della funzione che ogni disciplina ha come "organizzazione culturale", "prospettiva conoscitiva", "strumento intellettuale" che possiede non solo una struttura concettuale, con un insieme di conoscenze di tipo dichiarativo che offrono particolari chiavi di lettura della realtà, diversificati modi di interpretare l'esperienza, peculiari riferimenti valoriali, ma anche una struttura sintattica con specifici linguaggi, strumenti operativi di elaborazione delle informazioni, procedure logiche e metodologiche. Se dunque il modello epistemologico della disciplina rimanda al sistema organizzato dei suoi oggetti, dei suoi linguaggi e dei suoi metodi, l'approccio alla disciplina non può essere univoco, ma deve esplicitarsi sul piano dei contenuti attraverso la mediazione di concetti, regole, teorie, sul piano linguistico, mediante l'educazione all'uso, funzionale e finalizzato alla comunicazione, di codici e registri linguistici diversi, sul piano metodologico attraverso l'elaborazione di schemi mentali sempre più complessi e l'utilizzo di strategie cognitive e strumenti intellettuali per la costruzione di nuove conoscenze.

Se poi l'esercizio delle competenze viene sviluppato in prospettiva interdisciplinare, ecco che il campo d'azione limitato da un approccio disciplinare, per sua natura settoriale, si amplia fino a raggiungere le dimensioni e la qualità del sapere integrato.

Lo studio delle lingue classiche, ad esempio, al di là della sua valenza sul piano della padronanza della lingua madre, dell'apprendimento delle altre lingue, dello sviluppo delle facoltà intellettive e delle capacità logiche, con il superamento dell'approccio a caratterizzazione squisitamente grammaticale, consente di cogliere la stretta relazione tra lingua, società, storia e civiltà, e di approfondire la riflessione sulle radici da cui sono nati l'Europa e gran parte del mondo, far conoscere l'elaborazione culturale antica realizzando un progetto formativo più ampio che abbracci lingua, letteratura, civiltà, storia, istituzioni, costumi, modelli di pensiero, sperimentando, per dirla con Maurizio Bettini, la salvaguardia della memoria e dell'identità da un lato, e il confronto con l'alterità dei nostri antenati dall'altro.

Prospettando situazioni concrete di studio e di ricerca e inducendo la riflessione sulla determinazione sociale e storica della disciplina, se ne fa apprezzare agli studenti la valenza culturale e strumentale che la caratterizza quale "dispositivo" utile per comprendere la realtà e, conseguentemente, per essere in grado di agire in essa, e quale sapere logicamente e coerentemente strutturato per esplicitarsi in condivisione culturale.

L'azione educativa e didattica, per risultare efficace, deve essere motivante, coinvolgente, interattiva, multimediale (con particolare riguardo all'uso inclusivo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione), flessibilmente adeguabile alle differenti caratteristiche degli studenti, tutti portatori di bisogni educativi specifici, per lo sviluppo di tutte le intelligenze e per la costruzione del soggetto/persona, deve incoraggiare l'apprendimento collaborativo e il lavoro per progetto in una comunità di dialogo e di pratiche, valorizzare le esperienze e le conoscenze degli studenti per ancorarvi nuove conoscenze e sviluppare nuove competenze, deve assumere dimensione euristica favorendo l'esplorazione e la scoperta per motivare alla ricerca di conoscenze inedite, deve promuovere lo spirito di iniziativa, sollecitare domande, formulazione di ipotesi e indagini sulla verifica della loro validità, deve promuovere la riflessione metacognitiva al fine di far imparare ad apprendere, deve realizzarsi in forma situata e operativa per generare apprendimento e indurre la consapevolezza della sua significatività.

Secondo l'ideale di democrazia cognitiva ispirato dal pensiero pedagogico di Dewey, si attua così la formazione democratica dell'individuo che, in virtù dell'integrazione dei grandi assi culturali mediati dalle discipline, è in grado di comprendere i problemi posti dalla complessità, dall'incertezza, dall'instabilità, dall'accelerazione della società e del tempo in cui vive, di fronteggiarli ispirandosi a un solido sistema valoriale, di formulare ipotesi di soluzione e di effettuare scelte consapevoli e responsabili in una continua tensione progettuale-etico-politica per la democrazia.

In questa prospettiva, la didattica disciplinare si qualifica come orientativa inducendo la riflessione sul sapere per la sua applicazione nei contesti sociali, facendo leva sull'esperienza

individuale del soggetto in formazione per consentire la costruzione di nuove conoscenze e di nuovi significati, partendo dunque dalla conoscenza del sé per giungere all'*empowerment*, passando attraverso la riflessione sul modo di pensare, di apprendere e di rielaborare l'esperienza cognitiva, sviluppando la motivazione, potenziando il senso di autoefficacia e alimentando la percezione della capacità di agire nella vita, di incidere sulla trasformazione della cultura condivisa e non subirla, in vista del bene individuale e sociale.

Bibliografia

- Dewey J., *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- Delors J., *Crescita, competitività, occupazione*, Bruxelles, Unione Europea, 1994.
- Cresson E., *Insegnare e apprendere: verso una società conoscitiva*, Bruxelles, Unione Europea, 1995.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000.
- Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2000.
- Cerini G., Frabboni F. (a cura di), *Il curriculum di base. Struttura, ambiti, discipline*, Napoli, Tecnodid, 2001.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Cortina, 2001.
- Rey B., *Ripensare le competenze trasversali*, Milano, Angeli, 2003.
- Baldacci M. (a cura di), *I modelli della didattica*, Roma, Carocci, 2004.
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Bari, Laterza, 2004.
- Pellerey M., *La valutazione delle competenze e il portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004.
- Castoldi M., *Portfolio a scuola*, Brescia, La Scuola, 2005.
- Latino perché? Latino per chi?*, Genova, Associazione Treelle, 2008.
- Baldacci M., Corsi M. (a cura di), *Una pedagogia per la scuola*, Napoli, Tecnodid, 2008.
- Batini F., *Insegnare per competenze*, Torino, Loescher, 2013.
- Montefusco T., *Le competenze. Programmare Valutare Certificare. Modelli di programmazione, schede di osservazione, schede di valutazione e di certificazione*, Bari, Edizioni dal Sud, 2013.

LA RELAZIONE EDUCATIVA

*La comunicazione e la relazione
nelle attività formative*

Vito Antonio Baldassarre

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli studi di Bari Aldo Moro - Bari
Parole chiave: consapevolezza culturale - relazione interpersonale - competenza - azioni

Premessa

La comunicazione è un processo di scambio e di influenzamento reciproco che avviene in un determinato contesto. (Watzlawick) La comunicazione è un'esperienza continua: è impossibile non comunicare! Anche l'intenzionale assenza di comunicazione verbale, di fatto, comunica la nostra volontà di non entrare in contatto con l'altro.

Ogni comunicazione contiene un aspetto di contenuto, la "notizia", i "dati", e un aspetto di relazione, che riguarda i rapporti tra gli interlocutori; infatti, definisce il modo in cui i dati vengono trasmessi e permette di capire come deve essere interpretato il messaggio (si tratta della metacomunicazione). Ad esempio, si può dire "Bene!" con l'intenzione di lodare qualcuno o con tono sarcastico per metterlo in ridicolo.

A sottolineare l'importanza degli aspetti relazionali nella comunicazione vi sono alcuni dati statistici che mostrano che in una comunicazione il contenuto ha un "peso" soltanto del 7%, il tono della voce e la gestualità definiscono con il 93% la relazione!

Ancora, la ricerca (W. Bennis) ci dimostra che esiste una distorsione del messaggio che desideriamo inviare perché, oltre a quello che intendiamo comunicare, si aggiunge ciò che non era nostra intenzione comunicare, per cui il messaggio percepito è diverso da quello inviato.

Questo avviene perché la comunicazione è costituita, oltre che dalla componente razionale, anche da quella emotiva, ed è fortemente influenzata dalle personalità diverse che si mettono in relazione e dai meccanismi di percezione e di difesa.

Ogni persona, infatti, possiede un proprio sistema di riferimento legato al proprio modo di rapportarsi al mondo e determinato, in particolare, dal proprio sistema percettivo, dal concetto di sé, dalla storia personale, dai bisogni affettivi, dalle capacità cognitive, dalla cultura e dai valori di riferimento, dalle motivazioni e dalle aspettative, dai ruoli sociali e professionali ecc.

Se una persona non riesce a decentrarsi dal proprio sistema di riferimento non è in grado di comprendere quello di un altro e ne risulta una comunicazione viziata.

Anche i meccanismi percettivi hanno la loro parte di responsabilità nel rendere problematica l'efficacia della comunicazione: l'esempio più classico ci è dato dalla figura ambigua di donna che viene percepita come "donna giovane" da alcuni e come "donna vecchia" da altri.

Per difenderci dal bombardamento di stimoli cui siamo permanentemente sottoposti (10.000 stimoli al secondo) usiamo selezionare le informazioni che provengono dal mondo esterno attraverso l'uso di "filtri" fisiologici, emotivi e culturali. Questi filtri agiscono strettamente connessi ai meccanismi di difesa che scattano automaticamente nel momento in cui un soggetto ha bisogno di escludere dalla consapevolezza informazioni o impulsi giudicati inaccettabili (ad es. la notizia di un tumore) che gli provocherebbero sofferenza. Questi filtri ignorano o distorcono le informazioni che non confermano il nostro sistema di riferimento.

È infatti proprio la nostra identità che è costantemente in gioco nei processi di comunicazione e spesso è il desiderio di sentire confermata la propria identità, o il timore che questa possa essere minacciata che influenza pesantemente la nostra capacità di ascolto e di comprensione.

Per una buona comunicazione è importante saper cogliere il feed-back (informazione di ritorno) che ci viene sempre veicolato dall'interlocutore sia verbalmente, sia con i linguaggi paraverbali e gestuali.

Il feed-back è la risposta che si ottiene dopo aver inviato un messaggio e che produce, a sua volta, un altro feed-back e così via.

Il feed-back può essere considerato un fattore di controllo della comunicazione, perché consente di verificare l'effetto che i nostri messaggi producono sull'altro. Attraverso il feed-back esprimiamo assenso o dissenso, accettazione o rifiuto, comprensione o incomprensione, chiarezza o confusione.

Abbiamo tre possibilità di risposta:

- il feed-back positivo: è un messaggio di conferma, nel quale si approva ciò che l'altro ha detto (ad es. la lode). Significa "Tu esisti, sono d'accordo con te"
- il feed-back negativo: è un messaggio di negazione di quanto è stato detto (ad es. la critica). Significa "Tu esisti, ma non sono d'accordo con te"
- la disconferma: è una comunicazione patologica perché non prende in considerazione ciò che l'altro ha detto. Spesso è veicolata attraverso una comunicazione non verbale (ad es. voltare il viso dall'altra parte). Significa "Tu non esisti".

Le variabili della comunicazione

Nella comunicazione intervengono alcune variabili che influenzano gli esiti di una comprensione efficace.

La simmetria è basata sull'uguaglianza delle posizioni delle persone in relazione (ad es. due amici o colleghi); questa interazione generalmente facilita l'efficacia comunicativa, ma, a volte, può alimentare una competizione quando si cerca di controllare la relazione: si tratta di un processo inconsapevole che individua nel disaccordo sui contenuti quello che, in realtà, spesso è una divergenza sulla relazione.

La complementarità prevede che i due partner in relazione siano in posizione diversa: supremazia e dipendenza (ad es. il rapporto medico-paziente). La persona che si trova in posizione di superiorità dà consigli, suggerimenti o rivolge critiche all'interlocutore. È importante tener presente che la persona in posizione di inferiorità avrà più difficoltà a comunicare.

Simmetria e complementarità non sono posizioni rigide: ci sperimentiamo continuamente in queste diverse collocazioni, a seconda del contesto in cui comunichiamo, infatti questo chiarisce ulteriormente la relazione fra i partner: ad es. una frase detta in un'importante riunione assume un significato diverso se detta durante un intervallo.

A questo punto è importante soffermarci su alcuni aspetti della comunicazione non verbale.

La teoria dei "primi cinque minuti" dimostra quanto sia potente l'impatto iniziale di una nuova relazione, tanto potente da influenzarne gli esiti futuri ma... dobbiamo essere molto attenti ai nostri "filtri" della percezione che, quasi sempre, ci fanno vedere *"solo quello che vogliamo vedere"*.

Come fare a rendere più efficace la comunicazione?

Imparare che "la mappa non è il territorio", ossia che il nostro "punto di vista" non corrisponde alla verità assoluta e, quindi, essere attenti ai seguenti piccoli accorgimenti che ciascuno di noi può mettere in atto per facilitare la comunicazione:

- l'uso di un codice comune con l'attenzione al contesto culturale dell'interlocutore
- l'ascolto di ogni feed-back anche non verbale
- la disponibilità a modificare il messaggio se comprendiamo di non essere stati chiari
- le riflessioni sui nostri atteggiamenti e le corrispondenti forme linguistiche che possono facilitare la comunicazione: far domande aperte, evitare affermazioni perentorie, usare frasi di comprensione piuttosto che di valutazione.
- la consapevolezza di essere agiti dai meccanismi di difesa e da quelli della percezione.

Cercare, quindi, di essere più in ascolto, più osservatori non solo degli altri, ma anche di noi stessi!

Per concludere, possiamo utilizzare la lista di domande che Rogers utilizza per definire la "relazione aiutante", allo scopo di verificare la nostra reale volontà di entrare in comunicazione con l'interlocutore.

I filtri della comunicazione

I filtri sono le modalità di reazione alle informazioni, alle idee, alle parole e anche alla comunicazione non verbale che ognuno acquisisce durante la vita.

Ogni persona filtra le informazioni che le giungono attraverso le proprie tendenze, esperienze e aspettative e reagisce di conseguenza. I filtri immediati sono quelli che variano secondo la situazione del momento e possono essere influenzati dai filtri a lungo termine anche se, per la maggior parte, sono costituiti da fattori di carattere contingente. Filtrare le informazioni attraverso le proprie opinioni, positive o negative, porta a una comunicazione inefficace; mettere da parte i sentimenti, poi, ascoltare attivamente e obiettivamente quanto viene detto. I filtri a lungo termine sono costituiti dai valori, dagli apporti religiosi, dalla cultura, dal luogo in cui si è cresciuti e anche dalle tendenze politiche dei genitori. Senza l'ascolto attivo, le reazioni individuali dipendono dai filtri emotivi a lungo termine. Quando si tratta di filtri a lungo termine, quanto meglio si capisce se stessi, i propri valori, le proprie esperienze passate e anche i ricordi della propria infanzia, più si è in grado di ascoltare con partecipazione e senza preconcetti coloro con cui non si concorda. I filtri emotivi e mentali non ci lasciano mai, sono connaturali al nostro modo di comportarci. Per divenire degli ascoltatori migliori si deve imparare a individuare e a controllare i filtri che si frappongono tra noi e l'ascolto attivo.

Le aree chiave che influenzano i filtri emotivi e mentali sono:

- le proprie aspettative
- le relazioni personali
- le esperienze passate
- i propri valori e le proprie opinioni.

Le tecniche per controllarli sono:

- individuarli
- allontanarsi da loro mentalmente o fisicamente per minimizzare l'influenza
- comprenderne l'autobiografia, ossia da quale parte della nostra storia essi derivano
- non assolutizzare il nostro punto di vista
- concentrarsi per ascoltare con mente aperta.

Così come vi sono filtri emotivi e mentali, vi sono anche distrazioni e ostacoli che diminuiscono la capacità di ascoltare efficacemente. Sono entità che si oppongono alla capacità di ascoltare mentre i filtri emotivi e mentali fanno ascoltare selettivamente. Nella maggior parte dei casi, tuttavia, questi ostacoli possono essere controllati, consentendo di praticare l'ascolto attivo.

Tre sono i tipi principali di ostacoli esterni:

- di tipo fisico
- il rumore
- il movimento.

L'ostacolo di tipo fisico blocca la vista allontanando dall'interlocutore o distoglie dall'ascoltare o dal vedere l'oratore. In un colloquio a tu per tu, una scrivania tra noi e il nostro interlocutore agisce da barriera fisica che invia immediatamente il messaggio che la persona dietro la scrivania sta in guardia mentre comunica con noi. La mancanza di contatto visivo è un altro ostacolo di tipo esterno per la comunicazione. Rumore e movimento possono costituire seri ostacoli per l'ascolto attivo e, nonostante la capacità di mascherare il rumore vari da individuo a individuo, anche il miglior ascoltatore ne è infastidito. In genere l'80% delle persone riesce a bloccare automaticamente il rumore di fondo e il movimento.

Gli ostacoli mentali, così come i filtri emotivi, sono di natura interiore. Essi, tuttavia, a differenza dei filtri emotivi, non selezionano né alterano l'input che si riceve: semplicemente bloccano completamente la capacità di riceverlo distraendo dal messaggio. La capacità di controllo degli ostacoli emotivi dipende dalla padronanza che si ha della propria mente e delle proprie emozioni. La maggior parte delle polemiche potrebbero essere evitate se le persone coinvolte

utilizzassero l'ascolto attivo e riflessivo. Le polemiche, nella maggior parte dei casi, iniziano perché uno, o entrambi i partecipanti, non ascoltano con partecipazione e senza formulare giudizi.

In ciò risiede la differenza tra l'ascolto attivo (libero da conflitti) e l'ascolto polemico (con conflittualità potenziali).

- L'ascoltatore attivo ascolta il contenuto, quello polemico lo filtra.
- L'ascoltatore attivo non giudica il contenuto di quanto viene detto.
- L'ascoltatore polemico filtra, invece, le stesse informazioni, sceglie il contenuto col quale è d'accordo e quello su cui non concorda e, prima ancora di aver ricevuto l'intero messaggio, formula una conclusione e una risposta, generalmente un rigetto.
- L'ascoltatore attivo ascolta lo scopo; quello polemico filtra e giudica lo scopo.
- L'ascoltatore attivo, quando risponde all'intero messaggio, prende in considerazione obiettivamente lo scopo dell'interlocutore.
- L'ascoltatore polemico filtra e giudica lo scopo e fa delle ipotesi sull'interlocutore e sul suo messaggio. Egli basa la risposta, generalmente un rigetto, su queste ipotesi preconcepite sullo scopo dell'interlocutore.
- L'ascoltatore attivo valuta la comunicazione non verbale di chi sta parlando; l'ascoltatore polemico, invece, reagisce.
- L'ascoltatore attivo usa la comunicazione non verbale dell'interlocutore per comprendere il messaggio nella sua interezza.
- L'ascoltatore polemico reagisce emotivamente, invece che razionalmente, alla comunicazione non verbale dell'interlocutore.
- L'ascoltatore attivo sorveglia la propria comunicazione non verbale e i propri filtri; quello polemico, invece, non li controlla. L'ascoltatore attivo risponde all'intero messaggio attento a controllarlo ed è consapevole dei propri filtri emotivi e mentali. L'ascoltatore polemico risponde semplicemente in modo emotivo e non cerca di controllare la propria comunicazione non verbale o i propri filtri.
- L'ascoltatore attivo ascolta l'interlocutore senza giudicare e con partecipazione. L'ascoltatore polemico giudica e valuta l'interlocutore. L'ascoltatore attivo tenta di capire il punto di vista e i messaggi dell'interlocutore. Egli comprende che, ascoltando con partecipazione e senza giudicare, si tengono aperti i canali di comunicazione. L'ascoltatore polemico giudica e valuta l'interlocutore sulla base dei propri standard o del suo programma.
- Se una delle parti in causa usa l'ascolto attivo può verificarsi un conflitto, ma è poco probabile che porti a situazioni pericolose. Se entrambe, invece, usano l'ascolto attivo esse possono essere in disaccordo, ma riescono comunque a comunicare.

La competenza relazionale

Il senso della competenza relazionale è nel "saper essere", inteso come capacità di pensare e di riflettere, prima ancora che nel "saper fare".

Infatti, mentre il "saper fare" ha a che fare con il comportamento, il "saper essere" ha a che fare con la mappa interiore della persona (pensieri e sentimenti), e da questa deriva il comportamento (quindi il "saper fare").

"Saper essere" significa avere un atteggiamento di osservazione, ascolto e comprensione. Questa capacità produce come conseguenza, nella relazione con gli studenti, così come nella gestione delle risorse umane, la riduzione dei "costi", in termini di malattia, stress e conflittualità, migliorando la qualità del prodotto-servizio, attraverso il miglioramento della cosiddetta "qualità interna". E la qualità interna è rappresentata dal livello di soddisfazione psico-fisica delle persone che lavorano in una organizzazione.

Pertanto, un'efficace gestione delle risorse umane, a scuola, come in azienda, considera la formazione suo elemento chiave: formazione intesa come processo attraverso il quale le persone

imparano a *disapprendere* vecchi stili comportamentali e/o professionali per apprenderne altri nuovi.

Il concetto di formazione è, infatti, inscindibilmente legato al concetto di cambiamento il cui obiettivo è partire dall'analisi dei bisogni di un'organizzazione e dei partecipanti, sulla base della quale sviluppare un progetto formativo che, dopo essere stato posto in atto, porti alla valutazione dei risultati con riguardo agli obiettivi che ci si era preposti. La formazione va intesa come l'integrazione tra la trasmissione di conoscenza e l'elaborazione dell'esperienza, dove la trasmissione di conoscenza consiste nell'attività del formatore di dare conoscenze ai partecipanti, mentre l'elaborazione dell'esperienza è quell'attività, da parte dei partecipanti, di interpretazione, attribuzione di significato, traduzione dalla teoria alla pratica.

In particolare, la formazione – degli insegnanti, come dei manager – deve occuparsi soprattutto dell'acquisizione di competenze relazionali, intese come capacità di ascolto, riflessione e facilitazione e non come momento prescrittivo e normativo. Più che aggiungere conoscenze a quelle già esistenti, si tratterà di creare occasioni per modificare la rappresentazione mentale della realtà e, attraverso questo processo, arrivare al cambiamento. Nella formazione, come dicevo, si apprende attraverso quello che Gregory Bateson ha definito *disapprendimento*. È cioè, necessario disimparare le rappresentazioni mentali consolidate e, quindi, gestire anche l'ansia del cambiamento, per fare posto a nuovi elementi del mondo interno che sostituiscono, in tutto o in parte, quelli che sono andati in crisi. La formazione, quindi, deve soprattutto offrire gli strumenti interiori per gestire il cambiamento. L'obiettivo della formazione è, allora, lo sviluppo di “*modelli mentali*” flessibili, prima ancora che un'adesione a tecniche e a teorie. Le stesse, infatti, vanno subito perse se non passano attraverso la sperimentazione su di sé, l'elaborazione e la riflessione profonda.

Spesso, sentiamo persone che sostengono che l'entusiasmo iniziale nel provare ad applicare le tecniche acquisite lascia ben presto il posto alla demotivazione e al tran-tran della quotidianità. Ciò accade soprattutto perché la cultura della formazione non è ancora sedimentata da noi e quindi le si dedica poco tempo. Pochi giorni di seminario su un argomento si traducono in un travasamento di contenuti che non lasciano spazio a ciò che invece si dovrebbe, e cioè all'apprendimento attraverso l'esperienza, vale a dire alla sperimentazione ripetuta sul campo, o con simulate di ciò che viene detto in aula.

L'apprendimento dall'esperienza è, infatti, l'unico apprendimento duraturo perché dà spazio al pensiero e alla riflessione e solo questo può produrre un vero cambiamento nelle persone e nei loro stili professionali. Non ci sorprende vedere corsi centrati più sul programma che sulle persone e sulle loro realtà concrete, perché, come dicevo prima, la cultura della formazione non è ancora consolidata da noi. Ma proprio apprendendo di volta in volta e direttamente dall'esperienza sulla formazione potremo sicuramente consolidare questa cultura, attraverso la partecipazione attiva di formatori che vogliano continuamente formarsi e nel rispetto dei naturali tempi, non solo del cambiamento organizzativo, ma prima ancora, del cambiamento culturale.

I problemi connessi al cambiamento

Prima che si verifichi un cambiamento, le persone si muovono all'interno di una realtà strutturale, di un contesto conosciuto e nel quale sono abituate a muoversi. Tutto questo dà luogo a senso di padronanza sulla realtà e caratterizza tutto ciò che è routine che, come tale, è rassicurante.

Un cambiamento si verifica quando alcuni elementi ai quali ci si riferiva per orientarsi, per agire, per decidere, vengono sostituiti da altri nuovi. Accade allora che, mentre ciò che era conosciuto e familiare consentiva di muoversi nella realtà con padronanza, di fronte a un cambiamento occorre destrutturare i precedenti schemi cognitivi e costruirne altri nuovi.

Accade quello che Piaget chiamava “riorganizzazione della conoscenza”, che avviene attraverso i processi di assimilazione e accomodamento. Attraverso l'assimilazione la persona interiorizza conoscenze nuove; con l'accomodamento, le precedenti conoscenze si integrano con quelle nuove, dando luogo a qualcosa di diverso da prima. Questo processo rappresenta appunto la riorganizzazione della conoscenza e dà luogo all'evoluzione del pensiero.

In generale, più avvengono questi processi, più si acquisisce flessibilità mentale e crescita cognitiva e culturale.

Un cambiamento comporta quindi nuove conoscenze, ma prima di conoscere cose nuove, di elaborarle, di assimilarle, dobbiamo percepirle. La percezione è quindi il processo cognitivo che presiede a ogni nuova conoscenza. La percezione è il processo mediante il quale traiamo informazioni sul mondo in cui viviamo: essa è influenzata dai bisogni e dalle motivazioni. È influenzata dai bisogni, nel senso che, quando esiste un bisogno in una persona e lo stimolo che appare alla percezione è poco chiaro, la persona è portata a percepire quello stimolo, dandole il senso di qualcosa che tende a soddisfare quel suo bisogno. Durante un esperimento furono sottoposte alla percezione visiva di un gruppo di bambini affamati, macchie poco chiare e questi bambini interpretavano queste macchie come figure che rappresentavano cibo. È tipica anche la situazione di innamoramento in una persona. In una situazione simile, infatti, la persona sarà portata a percepire nel partner più i segnali che confermano il suo bisogno di essere ricambiato, che quelli contrari.

Se facciamo l'ipotesi di una situazione di cambiamento organizzativo, l'elemento di innovazione, se è poco chiaro, verrà percepito secondo ciò di cui la persona ha bisogno. Quindi, vedrà ciò che vorrà vedere (e non lo vedrà se non lo vorrà vedere).

La percezione è influenzata anche dagli stati emotivi e dall'ansia. È influenzata dagli stati emotivi (rabbia, paura, gioia ecc.): se, ad esempio, siamo arrabbiati con qualcuno, siamo portati a vedere la realtà in modo più negativo che positivo. Se abbiamo paura dei cani, anche un cagnolino tranquillo che ci appare di fronte susciterà in noi una sensazione di allarme, e così se siamo contenti e ci troviamo in un posto saremo portati a vederlo più bello di quanto ci apparirebbe se fossimo tristi per una qualsiasi ragione. Quindi, queste emozioni giocano il loro ruolo in qualsiasi situazione. Ma ciò che ci interessa maggiormente rispetto alle conseguenze che comporta in una situazione di cambiamento organizzativo, è il ruolo che svolge l'ansia durante il processo percettivo. Vediamo cosa accade.

Innanzitutto è da premettere che in ogni individuo esiste una naturale tendenza a farsi un'idea di se stesso, degli altri e della realtà e a mantenere costante quest'idea. Ciò trova ragione nel fatto che tutti abbiamo bisogno di una certa costanza percettiva, perché questa ci consente di muoverci agevolmente nel mondo. Diversamente, se dovessimo tener conto di tutti i particolari che *disconfermano* le nostre convinzioni, staremmo a operare continuamente quel processo di *riorganizzazione* della conoscenza che, se fatto continuamente, comporterebbe dispendio di tempo e di energie, nonché una notevole dose di stress. La *naturale resistenza al cambiamento* si spiega attraverso il fatto che esistono in ogni essere umano i bisogni di sicurezza. Essi consistono nella consapevolezza di avere punti fermi entro i quali potersi orientare. Quest'affermazione trova riscontro oltre che negli studi di Maslow, anche negli studi di Festinger sulla "dissonanza cognitiva", secondo cui l'uomo tende in generale a essere coerente con se stesso nell'agire e nel pensare. Quando questa coerenza manca si crea un disagio che l'attività mentale cerca di eliminare o ridurre attraverso una forma di *resistenza percettiva*. In questo modo, la persona protegge se stessa dal disagio di affrontare il cambiamento e, di conseguenza, dal disagio di *ristrutturare* velocemente e continuamente i propri schemi cognitivi. Questo processo, entro certi limiti, è abbastanza normale e senza grosse conseguenze: è alquanto normale, perché è collegato ai bisogni di sicurezza che sono bisogni di base e, come tali, presenti in ogni individuo.

È per questo che di fronte a un elemento che denota che un contesto sta cambiando, la persona tende a non vedere questo elemento per far sì che la percezione del contesto non subisca una *destrutturazione*, di fronte alla quale occorrerebbe attivare energia per operare una rapida *ristrutturazione* cognitiva. Ciò è indubbiamente un processo faticoso e, quindi, quando l'elemento nuovo non è del tutto indicativo di un cambiamento, le persone sono portate in genere a non vederlo. Questo processo rappresenta una più o meno naturale resistenza al cambiamento.

Le cose cambiano, però, quando l'elemento nuovo è più vistoso e le persone continuano a "non vederlo" mantenendo la precedente percezione del contesto. Questa è, invece, una situazione di "rigidità percettiva" e si verifica tanto più quanto maggiore è il livello di ansia nelle persone.

L'ansia è una condizione psicologica che interferisce negativamente con tutte le funzioni cognitive, creando un filtro che deforma la percezione della realtà, in misura maggiore o minore in relazione alla quantità con cui questa è presente nell'individuo.

Quanto maggiore è l'ansia, tanto più risulta ridotta nelle persone la capacità di percepire il cambiamento, anche quando questo è palesemente visibile. Esiste, quindi, una correlazione stretta tra il livello di ansia e la capacità di percepire il cambiamento e, quindi, di trovare capacità di adattarsi: le persone più ansiose presentano, infatti, una capacità più ridotta in questo senso.

Quando parliamo di ansia, colleghiamo questa parola all'insicurezza, perché la persona ansiosa manifesta una maggiore reazione di allarme alle situazioni; è come se tendesse a impaurirsi più facilmente, come se la sua soglia di minaccia-pericolo fosse più alta. Ovviamente, una situazione nuova scatena di per sé una certa paura, ma nell'ansioso questa paura è a volte per così dire irrealistica, tanto da fargli azionare un inconsapevole meccanismo di difesa dal nuovo, che agisce nel senso di nascondere, svolgendo così una funzione di protezione per l'io.

L'empatia e l'approccio di Rogers "centrato sulla persona"

La teoria rogersiana, famosa per essere stata la prima a elaborare il concetto di "empatia", è conosciuta come la *teoria centrata sulla persona*.

A differenza di Maslow, che considera una serie di bisogni che attivano la motivazione, per Rogers ogni persona è dotata di un'unica forza motivante che è l'impulso all'autorealizzazione.

Questa forza è la "tendenza attualizzante". Essa è una spinta propulsiva (energia) della quale l'individuo è dotato sin dalla nascita, che connota l'organismo e che è diretta naturalmente verso l'espressione e la crescita attraverso l'estrinsecazione delle potenzialità individuali.

Accade però, dice Rogers, che questa tendenza attualizzante, perfettamente funzionante alla nascita, viene spesso, nel corso della vita, bloccata dal bisogno di considerazione positiva.

Questo bisogno corrisponde a quello di essere amato e accettato e si presenta già in età infantile ed è tanto forte da bloccare anche la tendenza attualizzante. Sicché il bambino per paura di perdere l'affetto dei genitori (che frenano l'accesso ad alcune sue esperienze attraverso l'espressione di un giudizio negativo: es. sei cattivo se ti comporti così) blocca la sua tendenza attualizzante (spinta organismica) e si crea il complesso di considerazione. (Questo non significa che un genitore non debba dare limiti. Il limite, infatti, inteso come elemento che misura la tolleranza alla frustrazione aiuta a crescere. Ciò che non andrebbe fatto è vietare il comportamento facendolo seguire da un giudizio negativo sulla persona. Bisogna, inoltre, essere empatici verso il bambino e cercare di capire che senso ha per lui quel comportamento. Ad esempio, rompere un oggetto è in genere un modo di esprimere il comportamento esplorativo).

Questo modo di porsi tende, col tempo, a diventare uno schema di comportamento, in base al quale l'individuo struttura la sua esistenza adulta rinunciando non solo alla soddisfazione di alcuni suoi bisogni, per lui significativi, ma anche alla simbolizzazione (consapevolezza/coscienza) di quelle esperienze, che secondo lo schema appreso nell'infanzia, potrebbero, da adulto, fargli perdere la considerazione positiva (senza poter distinguere che le esperienze fatte da adulto sono diverse per persona e per contesti da quelle vissute con i genitori).

In altri termini, si creano degli automatismi difficili da modificare (imprinting) (vedi anche il concetto di "copione di vita"). Tutto ciò porta l'individuo fuori strada e ciò è la conseguenza di una comunicazione sbagliata che si è instaurata durante l'infanzia nel rapporto con i genitori.

Quale, dunque, l'atteggiamento corretto da tenere nella relazione e quindi nella comunicazione? Secondo Carl Rogers l'empatia è una delle tre condizioni necessarie e sufficienti a produrre cambiamenti nelle persone. Le altre due condizioni sono la congruenza e l'accettazione positiva incondizionata. Queste tre condizioni interagiscono tra loro.

L'empatia⁵² è “*mettersi nei panni dell'altro*”, ossia avere consapevolezza dei pensieri e dei sentimenti di un'altra persona, avere la capacità di vedere il mondo come questa lo vede e operare nel quadro di una sensibilità alterocentrica. L'empatia è diversa dalla simpatia, in quanto la simpatia riguarda essenzialmente le emozioni (ad esempio una persona ci è simpatica se ci piace), mentre l'empatia comprende sia gli aspetti cognitivi, che quelli emotivi di un'altra persona. Essa consente di partecipare all'esperienza dell'altro, pur restando emotivamente indipendente.

Infatti, l'empatia è sì spogliarsi dei propri panni e mettersi nei panni dell'altro, ma anche capacità di rientrare nei propri panni e di non perdere il contatto con se stesso. Essa nasce dalla consapevolezza che ogni persona ha la sua storia e che, quindi, percepisce la realtà in maniera soggettiva, in base ai propri modelli interni di riferimento.

Secondo Rogers empatia è:

- capacità di discriminare e riconoscere le emozioni espresse dall'altro
- capacità di assumere la prospettiva dell'altro, di mettersi nei suoi panni. Si adotta lo schema di riferimento interno dell'altro e, quindi, si tiene anche conto dei suoi aspetti cognitivi, vale a dire di ciò che lui vede e non solo di ciò che lui prova
- immedesimazione emotiva: saper condividere le emozioni altrui, saper stare con le emozioni dell'altro.

Nelle relazioni educative, ciò significa che un formatore considera il soggetto una persona il cui valore è incondizionato e indipendente dalle proprie condizioni, dal proprio comportamento e dai propri sentimenti, altrimenti si verifica una proiezione. Ciò significa che nella diade insegnante-alunno ciascuno agisce con i propri ruoli e le proprie responsabilità, entrambi consapevoli di averli, ma un insegnante che si preoccupa di gestire il gruppo dovrà mantenere un atteggiamento di comprensione e di stima.

Questa è l'accettazione positiva, vale a dire l'atteggiamento di apertura e di non giudizio preconcepito verso la persona. Quando la persona percepisce questo atteggiamento congruente, trasparente e senza difese preconcette, si sentirà rispettata e stimata e quindi attiverà le sue risorse, mantenendo un atteggiamento di responsabilità, per non perdere la considerazione positiva (essendo i bisogni di stima e di autostima indispensabili all'essere umano).

Maggiore è la congruenza di esperienza, di consapevolezza e di comunicazione in uno dei due soggetti, più la relazione con l'altro che ne deriva assumerà una tendenza alla comunicazione reciproca, che si caratterizzerà per una sempre maggiore congruenza, una tendenza alla comprensione più adeguata delle informazioni da parte di entrambi, un migliore adattamento psicologico, quindi un migliore funzionamento di tutti e due e una soddisfazione reciproca per la relazione intrattenuta.

Essere congruente significa anche dire quello che si pensa, ma ciò va fatto nel rispetto della persona e quindi mai attaccandola nell'autostima (si può criticare un comportamento, una prestazione, ma non bisogna inglobare nella critica, o peggio, nel giudizio negativo, la persona in quanto tale). Infatti, un conto è dire: “secondo me questo lavoro non l'ha fatto bene perché...,” e un conto è dire: “lei è inaffidabile”. Un comportamento accettante (di stima, senza pregiudizi), congruente ed empatico rappresenta, inoltre, un modello di apprendimento che tende a indirizzare le

⁵² La parola empatia nasce nell'ambito della filosofia estetica. Viene usata all'inizio in riferimento alle opere d'arte e consiste nella capacità umana di empatizzare con esse. Si parla, infatti, di esperienza estetica empatica. Ciò sta a significare che ognuno è dotato di senso estetico e tende a empatizzare con le espressioni di bellezza. Dal punto di vista della relazione, significa invece “sentirsi l'uno con l'altro”. Husserl (filosofo fenomenologico) dice che non esiste un oggetto in quanto tale, ma come l'oggetto in sé appare a noi (percezione soggettiva dei fenomeni). Sul canale psicoanalitico, Freud non parla espressamente di empatia, ma di “comprensione simpatica”, mentre Kout, invece, la considera importante nella psicoanalisi. Greenon (anni '60) considera l'empatia come condividere i sentimenti dell'altro con lo scopo di raggiungere la comprensione del paziente e la distingue dalla simpatia, dalla imitazione e dalla identificazione. Unifica, infine, la comprensione e la spiegazione che avvengono durante l'empatia, in forma di *insight*. Kout, considerando l'empatia alla base della psicoanalisi, sostiene che le patologie del sé sono determinate dalla carenza di empatia dei genitori nei confronti del bambino. Definisce l'empatia come interpretazione vicariante e come capacità di immedesimarsi nell'altro senza essere l'altro.

persone su cui si esercita influenza, nella stessa direzione. Un capo che ha un atteggiamento di difesa e di ostilità tenderà a rinforzare nei dipendenti questo tipo di atteggiamento; al contrario, un modo di essere aperto, comprensivo, comunicativo dei propri punti di vista e delle proprie conoscenze, nonché accettante e responsabile porterà le persone a diventare più comprensive nei confronti degli altri e verso un atteggiamento di maggiore crescita e responsabilità. Ciò si traduce in un miglioramento delle relazioni, sia interne che esterne, e quindi anche in una diminuzione del conflitto.

Alla luce della teoria rogersiana, uno stile di direzione aperto e comunicativo dovrebbe essere così caratterizzato:

- dare autonomia alle persone e ai gruppi, anziché prendere decisioni
- agevolare l'apprendimento, anziché tenere le proprie idee chiuse dentro di sé
- stimolare l'indipendenza nel pensiero e nell'azione, anziché esercitare l'autorità sulla gente e sull'organizzazione
- accettare le innovazioni creative che emergono, anziché dominare
- delegare e dare piena responsabilità, anziché costringere
- offrire e ricevere feed-back, anziché insegnare, informare, consigliare
- incoraggiare a credere nell'autovalutazione, anziché valutare gli altri
- essere gratificati dallo sviluppo e dalle acquisizioni degli altri, anziché essere gratificati dai propri successi.

Come trasformare i conflitti in confronti

Il conflitto nasce dalla tendenza, di due o più soggetti in relazione tra loro, a soddisfare i propri bisogni, partendo da una posizione di totale soggettività. La posizione soggettiva vuol dire che la persona è perfettamente in contatto con se stessa, è in contatto senza paura con gli altri ed è in contatto con l'ambiente. Si hanno quindi tre livelli di percezione conflittuale:

- percezione di sé
- percezione di sé in rapporto con gli altri
- percezione di sé in rapporto con gli altri nell'ambiente.

I modi più ricorrenti di risolvere un conflitto sono i seguenti:

- metacomunicazione: consiste nel mettersi fuori dalla situazione e rendersi conto di come si sta comunicando. Si tratta, quindi, di spostare l'attenzione dall'argomento del conflitto al modo in cui le persone stanno interagendo
- ristrutturazione: sulla base del risultato della metacomunicazione, si ristruttura la relazione
- disarmo unilaterale: cedere, andarsene, dopo di che l'altro cede improvvisamente anche lui. Alcune persone hanno bisogno del conflitto per sopravvivere; se l'altro improvvisamente riconosce loro la superiorità e se ne va, le lasciano sole e quindi finiscono col cedere anche loro.
- rivolgersi a un terzo. È una terza persona che interviene a risolvere il conflitto.

La soluzione di un conflitto, generalmente, è una delle funzioni del leader. Vi sono tre tipi di leader all'interno di un gruppo:

- leader gerarchico con leadership gerarchica, il quale viene consegnato al gruppo dall'istituzione
- leader affettivo che, presiede le dinamiche del gruppo e cioè la parte emotiva del gruppo. Ha la funzione di coagulare il gruppo
- leader tecnico competente in campo tecnico.

All'interno del gruppo ci sono, poi, due funzioni di potere:

- di produzione (es. produrre riflessioni)
- di facilitazione (prevenzione e soluzione dei conflitti). Vedremo più approfonditamente la funzione di facilitazione. Ma prima di passare alla funzione di facilitazione è opportuno esaminare un passaggio intermedio, conviene cioè fermarsi un momento sullo stile di comunicazione del dirigente, che è l'elemento di base di una buona facilitazione.

Bibliografia

- Baldassarre M., *Imparare a Insegnare*, Roma, Carocci, 2009.
- Baldassarre V.A., *Didattica della Comunicazione*, Bari, Edizioni dal Sud, 1996.
- Birkenbihl V., *Segnali del corpo*, Milano, Angeli, 1991.
- Luft J., *Psicologia e comunicazione, un modello dell'interazione umana*, Milano, Isedi, 1975.
- Rogers C., *La terapia centrata sul cliente*, (Houghton-Mifflin, Boston, 1951), Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- Siegel D.J., *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Milano, Cortina, 2001.
- Spaltro E., *Pluralità*, Bologna, Pàtron, 1985.
- Watzlawick et al., *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971.

*L'altra faccia della vita, abusi, violenze, maltrattamenti
nei contesti familiari*

Antonella Nocca

VIII Circolo Didattico - Andria (Bari)

Parole chiave: maltrattamento - minori - esternare - questionario

Introduzione

Il maltrattamento infantile costituisce una problematica complessa che comprende ogni azione che, intenzionalmente, danneggia o esponga a rischi una persona di età inferiore ai 18 anni. Il Consiglio d'Europa, nel 1978, definì il maltrattamento "... l'insieme di atti e carenze che turbano gravemente il bambino e che attentano alla sua integrità corporea, al suo sviluppo fisico, affettivo, intellettuale e morale, le cui manifestazioni sono trascuratezza e/o lesioni di ordine fisico e/o psichico e/o sessuale da parte di un familiare o di altri che hanno cura di lui."

Parlando in termini generali, gli specifici atti di maltrattamento nei riguardi dei minori si possono inquadrare in due ampie categorie:

a) *l'abuso*, vero e proprio, che include tutte le azioni deliberatamente lesive del benessere del minore

b) *l'incuria*, che si configura anche come trascuratezza e comporta il mancato soddisfacimento dei bisogni fondamentali del minore.

Occorre, comunque, sottolineare come l'abuso non si configuri solo come un fatto, un episodio o una categoria di comportamenti, ma anche come una peculiare relazione che provoca nel minore soprattutto disagio psicologico.

Il maltrattamento e l'abuso rappresentano eventi traumatici per lo sviluppo del minore anche sul piano interpersonale, perché alterano il rapporto di fiducia adulto-bambino e, sul piano intrapsichico, in quanto destabilizzano una corretta relazione corpo-mente.

Di conseguenza, tutte le forme di violenza attuate ai danni dei minori invadono i confini del mondo rappresentazionale e ostacolano i processi di simbolizzazione degli affetti.

Nei traumi conseguenti ad abuso o maltrattamento, l'assenza o la perdita di sensibili esperienze oggetto-sé possono danneggiare la costituzione e la strutturazione del senso di sé.

Le esperienze traumatiche provocano evidente passività e impotenza nel soggetto che ne è vittima.

I bambini vittime di violenze non riescono a disporre dei propri modelli interni per anticipare e comprendere quello che avviene intorno ad essi, per cui si sentono spesso sospinti in uno stato di passività e perdita soggettiva di controllo, nel tentativo di assimilare e dare un significato alle proprie esperienze.

Non sempre i soggetti vittime di abusi e maltrattamenti hanno la possibilità di "esternarli" e quindi "comunicarli" a qualcuno e questa impossibilità, o mancanza di possibilità, fa in modo che talune esperienze si stratifichino in maniera oltremodo dannosa impedendo un armonico sviluppo delle fasi successive dell'evoluzione psico-fisica dei soggetti. Se invece ci fosse, in qualche modo, un'opportunità di esternare l'evento o i comportamenti che si sono configurati come abuso, i minori ritroverebbero fiducia negli adulti e con loro proverebbero a "sanare" il disagio o a limitarne gli effetti. A questo proposito, ho costruito una serie di domande atte a "tirar fuori" questo genere di esperienze traumatiche.

Le domande alle quali i ragazzi hanno risposto si basano sui criteri diagnostici del PTSD (disturbo post-traumatico da stress), contenuti nel DSM-111 (1980) Manuale Diagnostico e Statistico dei disturbi mentali, dall'osservazione clinica e rielaborando un analogo questionario, formulato da operatori di "Telefono Azzurro". Le domande sono state proposte a un campione selezionato, costituito da 300 giovani di età compresa fra i 13 e 18 anni, frequentanti il Liceo scientifico "O. Tedone" di Ruvo di Puglia, e l'Istituto professionale per i Servizi commerciali e

turistici di Corato. Il questionario è stato distribuito prendendo a campione soggetti di un ciclo completo di formazione, ovvero tutti gli alunni dal 1° al 5° anno di una stessa sezione di entrambe le scuole. A tutti i soggetti è stata data la libertà di voler rispondere o meno al questionario e, pertanto, a fronte dei 300 complessivamente distribuiti, sono stati restituiti 250 questionari, un numero congruo perché se ne potessero trarre delle indicazioni abbastanza significative sulla presenza o meno del fenomeno delle violenze fisiche e sessuali sui minori del territorio indagato. La violenza dei minori è il “malessere del benessere”?

- Secondo molti esperti, i genitori di oggi non abitano bambini e adolescenti al sacrificio, alla rinuncia, ad affrontare le piccole difficoltà della vita con impegno personale, e tutto ciò rende i loro figli fragili per cui, alla prima difficoltà, si crolla e si fugge nella droga e si tenta il suicidio. Dall'indagine emerge la viva partecipazione e la collaborazione fornita dagli studenti tutti, a testimonianza della sensibilità diffusa verso queste problematiche.

Concludendo:

- la violenza, nelle sue varie forme, è un'espressione patologica di aggressività verbale o fisica e trova spesso la sua spiegazione nello scarso controllo degli impulsi
- più spesso troviamo disturbi della personalità, specie quella antisociale, e vi sono disturbi del controllo degli impulsi non classificati altrove che meritano di essere ricordati e così l'ampia gamma delle parafilie in cui entra a pieno titolo la pedofilia.

Bibliografia

Bernardini de Pace A., *Calci nel cuore. Stati di crudeltà e mobbing familiare*, Milano, Sperling & Kupfer, 2004 (Introduzione, Parte prima, Parte seconda e Parte terza).

Franchini G., Marolo G. (a cura di), *Attenti al lupo cattivo. Riconoscere l'abuso e proteggere l'abuso*, Trento, Erickson, 2005.

Milani P. (a cura di), *Manuale di Educazione familiare: Ricerca, intervento, formazione*, Trento, Erickson, 2001.

Risè C., *I bambini e gli adolescenti negli istituti per minori*, “Quaderni del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza”, Firenze, Istituto degli Innocenti, dicembre 2004.

Dettore D., *L'essere genitori. Fattori di rischio in caso di abusi*, anno 1998.

Leone S. (a cura di) *L'innocenza tradita: pedofilia, il punto sulla questione*, Città Nuova, 2005.

Pellai A., *Come Insegnanti e Genitori possono aiutare i bambini a prevenire l'abuso sessuale*, Intr. di Parsi M.R., *Comunicare con i bambini dai cinque agli undici*, Milano, Angeli, 2004.

Tavano F., *Abusi in Famiglia. Violenze, abusi e maltrattamenti tra le mura domestiche*, Roma, Ci Erre, 2006.

Dettore D., Fuligni C., *L'abuso sessuale sui minori. Valutazione e terapia delle vittime e dei responsabili*, Milano, McGraw-Hill, 1999.

Camarca C., Parsi M.R., *SOS pedofilia: parole per uccidere l'orco*, Milano, Baldini & Castaldi, 2000.

Montuschi F., *Costruire la famiglia, vita di coppia, educazione dei figli con l'analisi transazionale*, Assisi, Cittadella Editrice, 2004.

Contaroni S., Cozeaux D., *Nessuno è perfetto*, Milano, Sperling & Kupfer, 2003.

Bollea G., *Le madri non sbagliano mai*, Feltrinelli, 2003.

Cives G., *La sfida difficile, famiglie ed educazione familiare*, Padova, Piccin nuova libreria, 1990.

Petter G., *Il mestiere di genitore*, Milano, Bur, 1992.

*I progetti: Visiting in Prison (VIP), Instruction Education Security (INES),
Inmates Social Inclusion (ISI)*

Rosa del Giudice

Centro Orientamento Don Bosco - Andria (Bari)

Parole chiave: progetti Grundtvig - detenuti - agenti - insegnanti

Il Centro “Don Bosco” ha realizzato 2 progetti Grundtvig, rivolti all’educazione degli adulti e, in particolare, ai detenuti. I due percorsi si inseriscono nel Lifelong Learning Programme.

Il progetto Visiting in Prison, di durata triennale, (2006/2009), ha visto la partecipazione di 7 Paesi europei: Regno Unito, (coordinatore), Danimarca, Finlandia, Polonia, Germania, Portogallo, Italia. Il progetto ha prodotto uno strumento, (il libro “Percorsi e volti”), in italiano e in inglese, lingua veicolare del progetto, per sostenere mogli/compagne e figli di detenuti nel momento della visita in carcere ai loro congiunti. Ogni istituzione facente parte del progetto ha prodotto un libro, scritto nella lingua del paese partner e in inglese. Durante la realizzazione del percorso le visite nelle istituzioni carcerarie di ogni paese partner hanno consentito la condivisione delle buone pratiche. Sono stati stabiliti metodi, modalità e strategie per contribuire all’acquisizione della dimensione europea e delle abilità parentali. Mentre la prima metà del progetto è stata destinata a migliorare le visite in carcere, la seconda metà si è concentrata sul lancio dei libri e sulla diffusione delle nostre esperienze attraverso i media locali e la creazione di un website.

Il 2° progetto Grundtvig, “Improving relationship between teachers and guards”, (2010/2012) si è proposto di mettere a fuoco le relazioni tra gli insegnanti e gli agenti della polizia penitenziaria. È, infatti, estremamente difficile, all’interno del carcere, che gli uni e gli altri realizzino una sinergia finalizzata al recupero e al reinserimento dei detenuti, in quanto l’ambito didattico-educativo spesso e volentieri diverge da quello della sicurezza. Il percorso ha registrato il miglioramento della cooperazione attraverso il potenziamento delle abilità comunicative e sociali. Questo progetto ha visto la partecipazione di cinque Paesi europei: Francia (coordinatore), Belgio, Spagna, Svezia, Italia.

L’Associazione ha presentato all’Agenzia Nazionale di Firenze la sua candidatura per un terzo progetto Grundtvig “Inmates Social Inclusion – ISI”, (2013/2015), coordinato dalla Danimarca, da realizzare all’interno della Casa di reclusione femminile di Trani. Il percorso intende proporre e sviluppare nei detenuti, attraverso un iter di rieducazione e formazione professionale, parametri mentali e comportamentali funzionali a supportarli nella fase del rilascio e del reinserimento nella collettività. Queste buone pratiche dovrebbero, pertanto, prevedere una specifica preparazione per i reclusi che stanno per concludere il periodo di carcerazione previsto dalla sentenza definitiva e che necessitano di un sostegno per ri-tagliarsi uno spazio all’interno del nucleo familiare, della comunità cittadina, del mondo del lavoro e, più in generale, del contesto sociale. In tale ottica il progetto promuoverà azioni finalizzate ad assicurare a ciascun ristretto un aiuto psicologico e pratico nel processo di una corretta ri-collocazione nella famiglia e di un recupero equilibrato dei rapporti con i congiunti, oltre che nella conoscenza di sé, degli interessi professionali, delle predisposizioni naturali, delle esperienze pregresse, in modo che ognuno elabori un’idea chiara delle competenze da spendere in un futuro impegno lavorativo e individui le opportunità occupazionali nel territorio in cui andrà a vivere. Pertanto l’attenzione sarà focalizzata sulle differenti modalità di sviluppo dell’obiettivo prioritario dell’intervento: l’aiuto concreto ai detenuti fine-pena. Esse si identificano con: dibattiti e confronti in gruppo, conferenze, attività laboratoriali, percorsi formativi. Si dovrà trovare il sistema più idoneo a che i reclusi svolgano un ruolo attivo nella ri-costruzione del loro progetto di vita. Siamo in attesa della valutazione che gli esperti dell’Agenzia Nazionale di Firenze esprimeranno sulla proposta presentata.

*Lifelong learning: il valore
dell'identità e della responsabilità*

Bambina Fiore

Centro Pedagogico Eureka - San Giovanni Rotondo (Foggia)

Parole chiave: educazione permanente - individuo - metacompetenze

Introduzione

Il titolo del mio breve intervento, richiama come concetto centrale la pratica dell'educazione permanente, intesa nella sua accezione di "condizione per lo sviluppo della potenzialità apprenditiva degli esseri umani". Le riflessioni che svilupperò partono dal concetto di sapere posseduto da un soggetto: acquisito, costruito personalmente, socialmente e contestualmente, che non è un processo di apprendimento di semplice accumulazione di nozioni, bensì una ristrutturazione continua delle proprie conoscenze e dei propri modi di rappresentare la realtà. Quelle che sono le nostre conoscenze informali, influenzano la costruzione delle conoscenze formali. Il sapere, dunque, non è un processo che avviene nella mente del singolo individuo, bensì è anche socialmente costruito. L'odierna società ci bombarda con miriadi d'informazioni, accrescendo il livello delle conoscenze delle persone, ma: "Accrescere il sapere non vuol dire sapere di più". Il sapere della mente non è costruire tanto una mente cumulativa, quanto "euristica", dotata di strategie, di direzione e capace di giudizi, di scelte e perciò in grado di esprimere uno stile personale. Una mente non solo ricettiva, ma problematizzante. Atta sì a capire, ma anche a interpretare; altrimenti non è una mente e, al più plutarchianamente, un vaso contenitore. Scrive Barthes: "Un sapere critico non è un sapere che critica, ma un sapere che si critica come sapere". Perciò accanto a un'alfabetizzazione primaria (conoscitivo-strumentale), seppure importante, occorre passare alla secondaria (critico-riflessiva), che comprenda anche le procedure, gli itinerari, gli approcci e i punti di vista. L'accento viene posto sulla capacità umana di usare le conoscenze in modo efficace, intelligente e proattivo per lo sviluppo umano e per la qualità stessa dello sviluppo economico. L'identità del soggetto si costruisce pertanto in modo dinamico, si ha una rielaborazione critica dei modelli e delle regole dell'interazione. A partire da un'identità non più sostanziale, ma dinamica, anche l'integrazione sociale non si presenta più come fondata a priori, bensì come processo in cui si riconosce una continua dialettica tra libertà individuale e legame sociale, in un continuo ridisegnarsi di ambiti, attraverso un equilibrio intersoggettivo, premessa per più ampie forme di solidarietà, dove il legame sociale non dissolve l'alterità.

Motivazione

Oggi giorno si sottolinea l'importanza di costruire una pluralità di vie per l'apprendimento come condizione per far fronte alle esigenze dello stesso sviluppo economico, globale e locale, ai cambiamenti dei lavori, alle sfide della società, della rete e della tecnologia. In questo quadro si pone la questione di operare un cambiamento di ottica nella formazione, nella prospettiva del lifelong learning che porti a modelli e pratiche di sviluppo delle competenze di natura complessa, nel senso che vada oltre il valore di scambio di saperi, di abilità, competenze tecnico-specialistiche, e punti più sullo sviluppo degli aspetti riflessivi e procedurali delle competenze: metacompetenze riflessive, proattive, di pensiero critico. Il soggetto, in sostanza, rimette continuamente in gioco la strutturazione oggettiva, tramite una sua reinterpretazione; l'identità, l'adozione del punto di vista come risorsa per gli individui e la società. Con il concetto di lifelong learning (LLL) si sposta l'attenzione dal prevalente percorso istituzionale, che è quello scolastico, al soggetto e ai suoi bisogni formativi. Un fattore che è alla base del lifelong learning è la capacità umana di creare e usare conoscenza in modo efficace. L'individuo deve essere messo nelle condizioni di dare pieno sviluppo alle proprie potenzialità. Il mutamento radicale e le aporie della nostra epoca impongono

l'abbandono della sistematica improvvisazione e dell'approssimazione in campo educativo. Si tratta di cogliere l'urgenza del cambiamento da attuare, scrollandosi di dosso l'antica paura della responsabilità, che la mentalità servile ha alimentato per lunghi periodi. "Mai più sine studio, sempre cum studio" è l'indicazione che dà la parte migliore della scuola! Con questa espressione s'intende imporre il primato del rigore nello studio, della fatica che l'esattezza esige, del piacere del lavoro ben fatto.

Mi piace pensare che si possa ritornare alla radice della parola, che indica propensione, inclinazione, predilezione, passione. È il corrispettivo nella cultura umanistico-rinascimentale e in quella latina, della parola greca *philia*. Lo studio come applicazione rigorosa e lavoro sistematico rivolto al sapere ne è la conseguenza ineccepibile e accentuata. Da ciò, quando si parla di formazione permanente non si può porre l'accento sulla delimitazione di un curriculum di studi valido per tutti, ma di qualcosa che arricchisca l'orizzonte dell'individuo, mantenga e reintegri il riequilibrio della sua personalità. Siamo alla ricerca dell'identità che è un concetto pluridimensionale e dinamico includente la somma di possibilità e di capacità sociali, individuali che mettano in grado ciascuno di impostare la sua vita in conformità al suo bisogno, ai suoi valori, ai suoi traguardi. La ricomposizione e l'allargamento della propria identità si chiama integrazione di nuove dimensioni che passa attraverso crisi. Parlare d'identità è, contemporaneamente, una questione individuale e collettiva, perché è la risultante di un riconoscimento reciproco tra individuo e società lungo tutto il processo di socializzazione, cioè dalla nascita alla morte. Questo piano dell'apprendimento richiede un ambiente favorevole e prefigura la formazione di reti e di partnership territoriali che coinvolgano una pluralità di soggetti (individui, organizzazioni locali, sindacati, enti che forniscono istruzione e formazione a ogni livello, mondo del lavoro, istituzioni di governo del territorio, enti privati che lavorano in sinergia con gli enti territoriali). Ancora oggi la scuola spesso risulta scollata dal territorio. Quest'ultimo è un laboratorio di esperienze nel processo formativo, e la scommessa che questa può fare è saper coniugare se stessa con le agenzie formative del territorio. Gli enti locali sono chiamati a svolgere un compito che è difficile: costruire la città educativa. Questa è un contesto di sistemi, di voci, di flussi sociali, non è un container, ma un luogo, una comunità: è un soggetto di educazione, un'impresa che incide sulla crescita e sulla maturità del soggetto. Pertanto, la formazione di una cultura inserita all'interno della concezione del LLL, non può essere costituita da nozioni vacue e superficiali che non contribuiscono ad arricchire la personalità dell'individuo e la sua capacità di comunicazione con gli altri. Bisogna costruire una cultura generale intesa come Paideia, che si preoccupa della formazione totale e autenticamente umana dell'uomo. Di pari passo con l'aumento della rilevanza a esso riconosciuta, il LLL ha acquisito maggiore centralità nell'ambito delle strategie di sviluppo economico e sociale. A livello europeo, questa centralità ha avuto come risultato l'adozione, da parte di molti Paesi, di politiche fondate sulla relazione tra formazione, inserimento di gruppi svantaggiati, lotta all'esclusione sociale; l'individuazione dell'istruzione e della formazione come mezzi indispensabili per promuovere la coesione sociale, la cittadinanza attiva, la realizzazione personale e professionale, l'adattabilità e l'occupabilità (Risoluzione del Consiglio d'Europa sull'apprendimento permanente).

Punti problematici affrontati

- La costruzione dell'identità del soggetto nell'ottica dell'educazione permanente
- il superamento delle divisioni tra educazione formale e non, per migliorare lo sviluppo e la crescita dell'individuo
- coinvolgimento di tutti gli attori istituzionali e privati sui temi dell'istruzione e della formazione.

Quadro di riferimento teorico:

- personalismo pedagogico
- interazionismo simbolico.

Altre considerazioni

L'educazione permanente si basa su tre principi guida:

- il principio di partecipazione
- il principio di globalità
- il principio di uguaglianza delle opportunità

nel senso di garantire a tutti gli individui, indipendentemente dal genere, dallo stato socioeconomico e dalla cultura di appartenenza, le stesse opportunità di partecipazione a percorsi d'istruzione e di formazione finalizzati alla realizzazione del sé nella sua globalità, ossia nell'ambito lavorativo, personale e sociale. In questo contesto, è necessaria la "fluida comunicazione" tra i sistemi di formazione formale e privati (centri pedagogici) per assicurare a tutti la possibilità di continuare ad apprendere consapevolmente lungo tutta la vita.

Nella learning society il sapere e le conoscenze sono il nuovo capitale, a fondamento strutturale dell'economia e dello sviluppo sociale.

Gli individui si giocano la loro maggiore o minore libertà, autorealizzazione e autonomia, sulla capacità o meno di accedere ai saperi, alle competenze, in generale all'apprendimento.

Nella società della conoscenza, gli individui stessi, il loro sapere, le loro competenze, sono la risorsa. Ma gestire un proprio progetto di vita e rispondere dinamicamente alle continue sfide del vivere sociale, del lavoro, comporta la necessità di acquisire, mantenere e sviluppare durante il corso della vita i saperi, le capacità, le competenze a ciò necessarie.

Con la metafora della learning society l'attenzione si concentra su un concetto di sistema sociale in cui 'la conoscenza' è leva emergente per lo sviluppo socioeconomico, e l'apprendimento si configura come condizione per il funzionamento e la salute del sistema stesso.

Nell'ottica adottata, le priorità, le strategie per gli accessi, l'equità nell'utilizzo delle risorse, non possono essere in alcun modo delegate alla pura logica del mercato e, contemporaneamente, si presenta la necessità di un cambiamento radicale dei modelli e delle filosofie sottese alle politiche educative e formative istituzionali.

Si tratta, infatti, della necessità di una nuova assunzione di responsabilità dei governi e dei poteri pubblici, di contro alla deriva del laissez faire e della deregulation, o delle politiche di formazione debole che in sinergia con l'insieme degli attori sociali sappia reinventare le stesse funzioni statuali e un nuovo rapporto tra cittadini e istituzioni, per ottimizzare, con la creazione di partnership e network tra stakeholder, parti sociali ecc., le risorse economiche, le potenzialità delle nuove tecnologie della comunicazione, indispensabili per affrontare la sfida nella learning age, dello sviluppo di una formazione nella prospettiva del lifelong learning e della formazione permanente.

Conclusioni

Il discorso sull'educazione permanente è un discorso di valorizzazione dell'individuo, delle sue caratteristiche personali, ma soprattutto della sua dimensione sociale e della sua libertà. L'uomo può essere libero ed esprimere realmente se stesso solo se esercita una riflessione critica sul mondo; riflettere su ciò che si è appreso e criticarne la validità è uno dei modi attraverso cui l'uomo si manifesta come persona che pensa e decide autonomamente; bisogna educare tutti a sviluppare gli strumenti per la comprensione dei saperi e del mondo, obiettivo più alto in quanto implica la fatica del comprendere, dopo avere conosciuto o mentre si conosce. Per concludere, l'esperienza formativa è un viaggio, un'affascinante avventura nell'arco esistenziale di tutti. Non è solo un'avventura incentrata su procedure istruttive, bensì un'avventura relazionale; è la storia di un viaggio di crescita e chi si occupa di formazione si deve preoccupare di fare meno guasti possibili; il viaggio formativo inizia da bambini e bisogna educare quest'ultimi al "pensiero narrativo", quel pensiero fatto d'invenzione, creatività e capacità logico-comunicativa.

Bibliografia

- Laneve C., *Per una pedagogia del sapere*, Bari, La scuola, 2000.
 Besozzi E., *Elementi di sociologia dell'educazione*, Roma, Nis, 1996.

*La relazione educativa dal nido all'infanzia: dall'incontro
all'intreccio di sguardi, parole ed emozioni*

Marinella Defazio

Pedagogista della Federazione Italiana Scuole Materne

Parole chiave: socio-costruttivismo - relazione educativa - spazio scolastico

I contributi delle teorie psico-pedagogiche socio-costruttiviste evidenziano, pur mettendone a fuoco aspetti diversi, come il bambino costruisca durante la prima infanzia la conoscenza attraverso processi d'interazione con l'ambiente fisico e sociale, facendo esperienza e riflettendo, in modo sempre più competente e sostenuto, su di essa.

L'esperienza di apprendimento del bambino si gioca continuamente fra i due poli della continuità e della discontinuità: i concetti di adattamento, di zona di sviluppo prossimale, di motivazione intrinseca ed esplorativa, di bisogno di competenza si fondano tutti sul presupposto che l'essere umano apprende quando si trova in una situazione di sicurezza emotiva-affettiva e cognitiva, cioè in collegamento con le sue esperienze precedenti e, nello stesso tempo, di squilibrio determinato da aspetti di novità, incongruenza, sorpresa, complessità dell'ambiente circostante.

La realtà del bambino, nei suoi primi anni di vita è strettamente connessa alla sua volontà, alle sue sensazioni e all'attività percettivo-motoria e relazionale. Egli acquista la cognizione di realtà oggettiva, che viene percepita come cosa esterna e indipendente dai suoi vissuti. Il bambino utilizza, pertanto, la realtà stessa per rappresentare il proprio pensiero, le proprie emozioni e sensazioni. Inoltre, entra in contatto con il mondo esterno tramite il suo corpo ed è attraverso di esso che lo percepisce e lo interpreta. L'attenzione alla relazione educativa nei servizi per l'infanzia riguarda i bambini, i genitori e le educatrici.

La sensibilità al tema della "relazione educativa" cresce tanto quanto le trasformazioni del servizio (da assistenziale a educativo) e della realtà socio-culturale.

Alla luce di queste considerazioni lo spazio scolastico non può essere pensato come un contenitore "neutro" e afinalistico ma deve essere "letto", percepito e interpretato da chi lo abita. Lo spazio comunica, esprime significati, valori e identità. Lo spazio promuove o inibisce possibilità d'uso e comportamenti, lo spazio è agito e vissuto, modifica ed è modificato da chi lo vive. Uno spazio è "buono" quando c'è coerenza tra le intenzioni e i significati che vuole comunicare e le interpretazioni e gli usi di chi lo abita.

Anche parlare di *routine* scolastiche di un servizio per l'infanzia significa parlare di attività quotidiane e ritualizzate aventi un significato più profondo di quello di "strategia di accudimento", attraverso le quali passa l'attività del rapporto diretto adulto-bambino e del contatto fisico che è frutto di una buona relazione interpersonale. Le routine contengono nelle loro "pratiche" una delle attività più professionalizzanti dell'essere educatrici. I momenti di cura vanno letti in relazione ai concetti di: progettualità pedagogica; significato del lavoro di cura; concetto di quotidianità, tempo e memoria. Essi rappresentano un aspetto della vita del servizio che, con regolarità e prevedibilità, scandiscono il tempo: sono eventi stabili e ricorrenti che nel fluire della vita quotidiana, fatta di tantissime significative sequenze, restituiscono al bambino il senso della stabilità e della continuità. Attraverso le cure del corpo il bambino inizia a comprendere che il corpo è il mezzo del suo comunicare: associando le risposte dell'adulto alle sue esigenze impara a percepire, dalle emozioni, dalla cessazione delle sensazioni sgradevoli, la relazione esistente tra i suoi segnali comunicativi e l'intervento dell'altro, assieme ad un senso affettivo ed emotivo di sicurezza. Parlare di momenti di cura vuol dire parlare di "pedagogia della cura" nell'ottica del prendersi cura per operare quel passaggio per cui dal prendersi cura di sé si arriva a prendersi cura dell'altro in un percorso di crescita reciproca caratterizzato da intenzionalità educativa.

I momenti di vita di un servizio educativo per l'infanzia devono poter sostenere ed essere sostenuti da contesti caratterizzati da sicurezza e consapevolezza; ciò significa sostenere il dialogo

tra routine e differenziazione, tra continuità e discontinuità attraverso un attento lavoro di osservazione e progettazione che muova dai bisogni dei bambini nel rispetto di un processo di personalizzazione che ha luogo all'interno del gruppo, con la regia intenzionale dell'adulto educatore.

Bibliografia

Caggio F., Mantovani S. (a cura di), *Famiglie, bambini, educatrici. Esplorazioni del consueto*, Bergamo, Edizioni Junior, 2004.

Benati M., Cristoni S., D'alfonso F., *Con le mani, con il corpo, con la mente*, Azzano S. Paolo (BG), Edizioni Junior, 2008.

Galardini A.L., *I bambini e la cura*, in *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, Roma, Carocci, 2003.

Fortunati A., Tognetti, G., *L'ambiente come risorsa relazionale. Per una pedagogia del contesto educativo*, in Fortunati A., (a cura di), *Il mestiere dell'educare*, Azzano S. Paolo (BG), Edizioni Junior, 1998.

LA SCUOLA DIGITALE

Introduzione

Michele Baldassarre

Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia,
Comunicazione - Università degli studi di Bari Aldo Moro
Parole chiave: competenza digitale - literacy - education

Il termine “competenza digitale” è l’ultimo nato delle etichette create per esprimere la capacità di un soggetto di muoversi nel modo digitale. Prima di questa abbiamo letto termini quali *ICT skill*, *information skill*, *digital skill*, *Internet skill*, *information literacy* ecc. L’uso del termine “competenza digitale” è connesso all’evoluzione del concetto di abilità (approdato al più complesso e completo concetto di “competenza”, che denota il possesso non solo di conoscenze teoriche, ma anche performative rispetto a un determinato dominio), dall’altra a spinte politiche – come quelle della Commissione Europea – che indirizzano gli Stati Membri verso obiettivi di apprendimento standard a livello europeo.⁵³

“La competenza digitale consiste nel saper esplorare e affrontare in modo flessibile situazioni tecnologiche nuove, nel saper analizzare, selezionare e valutare criticamente dati e informazioni, nel sapersi avvalere del potenziale delle tecnologie per la rappresentazione e soluzione di problemi e per la costruzione condivisa e collaborativa della conoscenza, mantenendo la consapevolezza della responsabilità personale, del confine tra sé e gli altri e del rispetto dei diritti/doveri reciproci”.⁵⁴

“Oltre alle competenze di base, gli studenti hanno bisogno di sviluppare le loro abilità di ricerca. Tra le altre cose, hanno bisogno di sapere come accedere a libri e articoli di una biblioteca; come prendere appunti e integrarli con fonti secondarie; come valutare l’affidabilità dei dati; come leggere mappe e grafici; come dare un senso alle visualizzazioni scientifiche e cogliere quali tipologie di informazioni vengono convogliate dai vari sistemi di rappresentazione; come distinguere tra realtà e finzione, fatti e opinioni, e come costruire ragionamenti ed evidenze logiche. Se non altro, queste competenze tradizionali assumono un’importanza ancora maggiore, dato che gli studenti vanno oltre le raccolte di testi selezionati dai bibliotecari e si avventurano nello spazio più aperto del Web.”⁵⁵

Delle attività che svolgiamo in rete, tutte o quasi ci richiedono una presenza di attenzione e una partecipazione nella decodifica di quello che facciamo. Dalle competenze tecnologiche a quelle di educazione all’informazione, a quelle più generali della cosiddetta *media literacy*.

Possiamo definire la *media literacy* (“alfabetizzazione ai media”) semplicemente come il risultato della *media education*: “la media education è il processo di insegnamento e apprendimento centrato sui media; la *media literacy* (alfabetizzazione ai media) ne è il risultato, e altro non è che la conoscenza e la competenza che gli studenti acquisiscono in tema di mezzi di comunicazione”, il saper “leggere” e “scrivere” i media. *Media literacy* intesa, quindi, come alfabetizzazione critica che implica capacità di analisi, di valutazione e di riflessione, e che porta, sempre secondo Buckingham, a una “creazione di un consumatore dei media attivo, autonomo e creativo nel suo rapporto con gli stessi, in grado di decifrarne i messaggi e di utilizzarli secondo una propria visione e utilità” e che diventa “educazione a un consumo critico, alla cittadinanza attiva e alla relazione con l’altro”⁵⁶.

In Europa è alta l’attenzione nei confronti della *media literacy*, e il supporto da parte dei

⁵³ Cfr. Panzavolta S. (2010), *Che cos’è la competenza digitale?*, Indire, www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1652

⁵⁴ Intervista ad Antonio Calvani a cura di Pantò E., *Digital Competence, misurare le abilità dei cittadini digitali*, www.apogeonline.com/webzine/2008/10/08/19/200810081901.

⁵⁵ Jenkins H., *Culture partecipative e competenze digitali*, Milano, Guerini e Associati, 2010, p. 93.

⁵⁶ Buckingham D., *Media education, alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Trento, Erickson, 2006, p. 20.

decisioni politiche. Ne è prova, tra l'altro, la *“Raccomandazione della Commissione sull'alfabetizzazione mediatica nell'ambiente digitale per un'industria audiovisiva e dei contenuti più competitiva e per una società della conoscenza inclusiva”* pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale della Commissione Europea del 29 agosto 2009, in cui viene posto in grande rilievo che

“La *Media Literacy* è oggi considerata una delle condizioni indispensabili per una cittadinanza attiva e piena e per prevenire e ridurre i rischi di esclusione dalla vita sociale [...] la democrazia dipende dalla partecipazione attiva dei cittadini alla vita della comunità e la *media literacy* fornisce le competenze di cui hanno bisogno per dare un senso al flusso quotidiano di informazioni diffuse tramite le nuove tecnologie di comunicazione. La *media literacy* dovrebbe essere affrontata in vari modi e a diversi livelli. Le modalità di inclusione della *media literacy* nei curricula scolastici a tutti i livelli sono responsabilità precipua degli Stati membri”.

Il 31 gennaio del 2011, sul supplemento ordinario n. 23/L alla GU veniva pubblicato il *Regolamento concernente Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244* (Decreto 10 settembre 2010, n. 249 del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca). All'art. 3, comma 4 b) si legge che “costituiscono parte integrante dei percorsi formativi ai fini del raggiungimento degli obiettivi di cui all'articolo 2 (Obiettivi della formazione iniziale degli insegnanti n.d.a.) l'acquisizione delle competenze digitali previste dalla raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 18 dicembre 2006.⁵⁷ In particolare, dette competenze attengono alla capacità di utilizzo dei linguaggi multimediali per la rappresentazione e la comunicazione delle conoscenze, per l'utilizzo dei contenuti digitali e, più in generale, degli ambienti di simulazione e dei laboratori virtuali. Al fine di consentirne la piena fruizione anche agli alunni con bisogni educativi speciali i contenuti digitali devono essere definiti nel rispetto dei criteri che ne assicurano l'accessibilità.”

⁵⁷ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_it.pdf, pag. 17.

*Abilità, competenze e uso delle tecnologie digitali
nell'insegnamento delle competenze*

Tommaso Montefusco

Liceo scientifico-classico-linguistico "Cartesio" - Triggiano (Bari)

Parole chiave: abilità - competenze - tecnologie - valutazione: criteri e strumenti

Introduzione

Occorre distinguere tra abilità e competenze, in quanto il loro insegnamento e la loro valutazione richiedono metodologie didattiche, criteri e strumenti di valutazione molto diversi.

La necessità di un ampio dibattito tra gli operatori della scuola, il loro coinvolgimento e la condivisione da parte loro della necessità di una scuola digitale finalizzata all'insegnamento delle competenze disciplinari e trasversali, rappresentano una necessità e una priorità se si desidera una scuola "moderna", volta al successo scolastico.

Tanto più importante è la dimensione "digitale" della scuola, quanto più di massa e inclusiva si presenta oggi la scuola stessa.

Senza rinnegare gli strumenti del passato, salvando anzi del passato e della tradizione didattica il meglio, cioè senza alcuna forma di "integralismo" digitale, occorre tener conto, però, del linguaggio dei giovani discenti, dei loro strumenti di approccio alle conoscenze e al sapere, dei probabili, forse possibili, mutamenti antropologici delle generazioni nate dopo il 1990 nel modo di accostarsi alla lettura, alla scrittura, alla ricerca, alla relazione didattica, alla comunicazione didattica.

Motivazione

I docenti, dai più anziani ai più giovani, che insegnano nella scuola media di primo e secondo grado, non hanno avuto mai modo di ricevere una formazione specifica all'insegnamento, alla didattica, tranne, ovviamente coloro che hanno frequentato la Facoltà di Scienze della formazione o qualche corso della SISS.

Di qui la necessità di un vasto e coinvolgente dibattito su queste questioni: comunicazione didattica, metodologie e tecnologie digitali, competenze e valutazione/certificazione delle competenze.

Punti problematici affrontati

Le abilità si apprendono a scuola, in area diciamo così protetta, con il ruolo preminente del docente come agente della trasmissione del sapere e della indicazione degli strumenti e delle fonti cui attingere le conoscenze.

L'abilità consiste nel saper applicare una regola, in un *saper fare* circoscritto alla disciplina interessata oppure, al più, a un paio di discipline, con lavori da affrontare in ambito scolastico, successivamente a una recente spiegazione e valutati in termini quantitativi, in voti, secondo la scala tassonomica e di descrittori che il docente si è dato.

Le competenze, invece, si acquisiscono in situazione, ove possibile: stage, tirocinio, apprendistato, alternanza ecc.

Oppure, in chiave subordinata, in situazione simulata. In tal caso, l'uso delle tecnologie digitali, nella costruzione di realtà virtuali, simulate, è fondamentale.

La competenza è quella cosa che ci mette in grado di saper fare quanto occorre in una situazione inedita, per risolvere un problema, anni dopo e lontano dalle aule scolastiche, all'Università, sul lavoro, nei luoghi reali della vita.

Da ciò deriva la diversità nel modo di insegnare/apprendere le abilità e le competenze. Diversità di metodologie, criteri e strumenti di valutazione/certificazione.

Le abilità sono inserite all'interno di un processo formativo, di un'architettura formativa, di un percorso formativo verticale che, nonostante le molteplici riforme del recente passato, non hanno visto mutare, checché se ne dica, la qualità, il fine strategico dell'insegnamento, i tempi, gli spazi ecc.

D'altra parte vi è la necessità di comunicare con giovani preadolescenti e adolescenti "nati digitali", utilizzando i modi loro propri di approccio al sapere.

La ricerca del successo scolastico e di una scuola inclusiva, democratica, non selettiva secondo l'ottica tradizionale che l'alunno bravo ascolta-il-docente-e-studia-da-solo, presuppone procedure nuove o diverse di metodologie, di strumenti didattici e di valutazione.

Le competenze non possono essere valutate come le abilità. I tempi di valutazione delle competenze sono medio-lunghi, non si racchiudono nell'ambito di una prova di verifica, magari strutturata, come può accadere con le abilità. Per le competenze occorrono schede di osservazione di vario tipo, schede di valutazione del prodotto realizzato, schede di valutazione della performance in situazione reale o simulata.

Considerazioni

Ma l'approccio per competenze è una moda, un capriccio o una necessità?

L'odierna scuola di massa, democratica e inclusiva (come dovrebbe essere), la necessità di collegamento tra formazione e sviluppo economico, tra domanda di lavoro e offerta di lavoro, ci induce a riflettere sull'instabilità generata dalle ristrutturazioni, dalle chiusure e delocalizzazioni delle imprese che ne risultano, dal ricorso accelerato alle innovazioni tecnologiche (tanto nella sfera della produzione, che in quella dei consumi) e dal rapido e straordinario rinnovarsi delle stesse. In questo contesto, una delle principali richieste del mondo socio-economico contemporaneo è quella relativa alla flessibilità: flessibilità del mercato del lavoro, flessibilità professionale e sociale dei lavoratori, flessibilità dei sistemi di educazione e formazione.

Flessibilità intellettuale, culturale, metodologica non significa precarietà. È bene ricordarlo e sottolinearlo. Per flessibilità intendo la necessità, oggi, sia nel mondo del lavoro che delle professioni, di acquisire nuovi saperi, di essere in grado di mobilitare sapere, saper-fare e saper-essere per adattarsi e per risolvere problemi complessi e sempre diversi che dovessero presentarsi. Dare senso, cioè, a quello che si definisce: *imparare a imparare*. E dove questo assunto diventa "cosa", fatto, realtà? A scuola, come una delle finalità strategiche del sistema formativo.

Nel Liceo scientifico e classico Cartesio, da me diretto dal 2008 al 2012, si sono svolte molte sperimentazioni guidate dalle considerazioni e dalle riflessioni suddette, che hanno confermato un più ampio successo scolastico, una più forte motivazione negli alunni, o quanto meno maggiore interesse e curiosità rivolti allo studio. I docenti si sono divisi quasi a metà: una parte si è impegnata e motivata nella sperimentazione, l'altra si è mostrata piuttosto resistente all'innovazione.

Questo ha comportato un ruolo diverso del docente: da "trasmettitore" del sapere a regista d'aula, a tutor del processo di apprendimento, organizzatore dell'approccio al sapere, nonché metodologie attive: gruppi di lavoro, peer to peer, brainstorming, role playing e altre, con procedure molte volte simili a quelle della flipped classroom.

Bibliografia

- Lévy P., *L'intelligenza collettiva. Per un'antologia del cyberspazio*, Milano, Feltrinelli, 1996.
Antinucci F., *La scuola si è rotta*, Bari, Laterza, 2001.
Bauman Z., *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Roma, La Nuova Italia, 2004.
Baldassarre M., *Imparare a insegnare*, Roma, Carocci, 2009.
Montefusco T., *Tecniche e stili di apprendimento*, in *Menti digitali*, (a cura di) Montefusco T., Bari, Stilo, 2011.

*Moduli didattici interattivi per l'insegnamento
e l'apprendimento dell'ottica*

Chiara Evangelista

Dipartimento Interateneo di Fisica, Università degli studi di Bari Aldo Moro

Parole chiave: moduli didattici - Java - fisica - ottica - simulazioni

Introduzione

La ricerca in Didattica della Fisica evidenzia le notevoli difficoltà degli studenti nello sviluppare modelli concettuali corretti: si pone allora la necessità di identificare tali difficoltà e mettere a punto una strategia per superarle. A tale scopo, nell'ambito di alcune tesi in Fisica, disponibili in rete sotto forma di ipertesti html, sono stati realizzati moduli didattici contenenti: test interattivi per monitorare le concezioni errate riguardanti i fenomeni ottici e opportune simulazioni ottenute con il linguaggio di programmazione Java, che permettono di visualizzare i fenomeni cui fanno riferimento i test, in modo da consentire il corretto apprendimento.

La simulazione come laboratorio virtuale

La simulazione, effettuata tramite "applet Java", fornisce del materiale didattico complementare ai corsi tradizionali di Fisica, permettendo allo studente di capire meglio i concetti di base. In assenza di strumentazione di laboratorio, il docente può servirsi della simulazione come laboratorio virtuale: con essa si possono visualizzare i fenomeni e ricavare relazioni fra i parametri fisici. Anche in caso di disponibilità della strumentazione, la simulazione può costituire un notevole aiuto didattico in quanto permette di evidenziare aspetti non visibili negli esperimenti reali: si pensi alla descrizione dei fenomeni dell'Ottica geometrica in termini di raggi, concetti astratti, puramente geometrici, che possono essere visualizzati solo con figure o, appunto, con simulazioni. Inoltre, agendo sui cursori presenti in ogni applet, è possibile variare i parametri del sistema fisico in modo da osservare il comportamento di tale sistema in un intervallo molto più ampio di condizioni rispetto a quello che può essere offerto da un laboratorio.

Struttura dei moduli didattici

Ciascun modulo didattico è costituito da tre parti:

- 1) la prima parte "Quiz" è costituita da una o più domande con risposte multiple, e permette tramite un link di passare alla Soluzione con la relativa spiegazione, affinché lo studente riconosca la validità della risposta
- 2) la seconda parte "Simulazione" attiva l'applet Java, che visualizza il fenomeno su cui sono state poste le domande della prima parte
- 3) la terza parte "Commento" è rivolta all'insegnante e ha lo scopo d'individuare le motivazioni delle risposte errate ai quiz sulla base di interviste agli studenti riportate nella letteratura internazionale.

Possibili usi dei moduli didattici

- Uso autodidatta: lo studente può eseguire autonomamente nell'ordine Quiz, Simulazione, Commento, secondo il percorso guidato, in modo da verificare la propria preparazione.
- Uso dell'insegnante: il docente può mostrare gli applet a tutta la classe come supporto alle lezioni. Oppure, dopo aver spiegato in modo esaustivo l'argomento, può sottoporre la classe ai quiz per sondare il livello di apprendimento e, in un secondo momento, utilizzare gli applet come mezzo per superare gli errori di comprensione riscontrati.
- Uso dello studente sotto la guida dell'insegnante: in tal caso l'efficacia didattica è notevolmente potenziata. Eseguendo i quiz in presenza dell'insegnante, lo studente è anche indotto a esporre il ragionamento che lo ha condotto a una determinata risposta: si verifica spesso, infatti, che una

risposta giusta può essere scelta con un ragionamento sbagliato. In tal modo, il docente può rendersi conto delle difficoltà dello studente, al quale può mostrare gli aspetti dell'applet atti a colmare tali difficoltà.

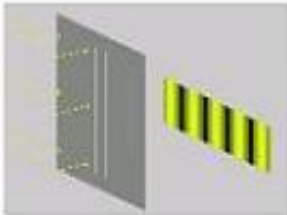
Le tesi che fanno uso di questo approccio didattico riguardano l'Ottica geometrica e l'Ottica fisica e si trovano in rete rispettivamente agli indirizzi:
www.ba.infn.it/~fisi2005/evangelista/Tesi.html;
www.ba.infn.it/~fisi2005/evangelista/piccolo/tesi.html.

Esempio di un modulo didattico

Qui di seguito sono mostrate le parti "Quiz" e "Simulazione" di uno dei moduli didattici realizzati, quello relativo all'interferenza.

Nella figura seguente è riportata la parte relativa al Quiz.

Quiz



In una stanza buia, luce monocromatica incide perpendicolarmente su una barriera opaca contenente due fenditure uguali molto strette. Oltre la barriera si trova uno schermo lontano su cui si osserva la figura di interferenza dovuta alle due fenditure, come mostrato nella figura a fianco.

Quesito 1: Come varia la figura sullo schermo, se la fenditura sinistra è coperta?

- A le frange rimangono nella stessa posizione, ma sono meno luminose
- B si osservano solo le frange contenute nella metà destra dello schermo
- C la posizione delle frange varia, il massimo centrale si sposta verso destra e l'intensità diminuisce
- D nessuna delle precedenti risposte è corretta

Quesito 2: Per osservare frange d'interferenza più distanti tra loro:

- A deve aumentare la distanza tra le fenditure
- B deve diminuire la distanza tra le fenditure
- C la distanza tra le fenditure non varia

Per sapere se le risposte sono corrette clicca il tasto

Fig. 1 - Il quiz sull'interferenza contiene due quesiti

Dopo aver selezionato le risposte per i due quesiti, se ne può verificare l'esattezza cliccando il tasto "Soluzione" e aprendo così la relativa pagina, dalla quale tramite un link si può accedere alla "Simulazione".

Nella figura seguente è mostrato l'aspetto iniziale dell'applet.

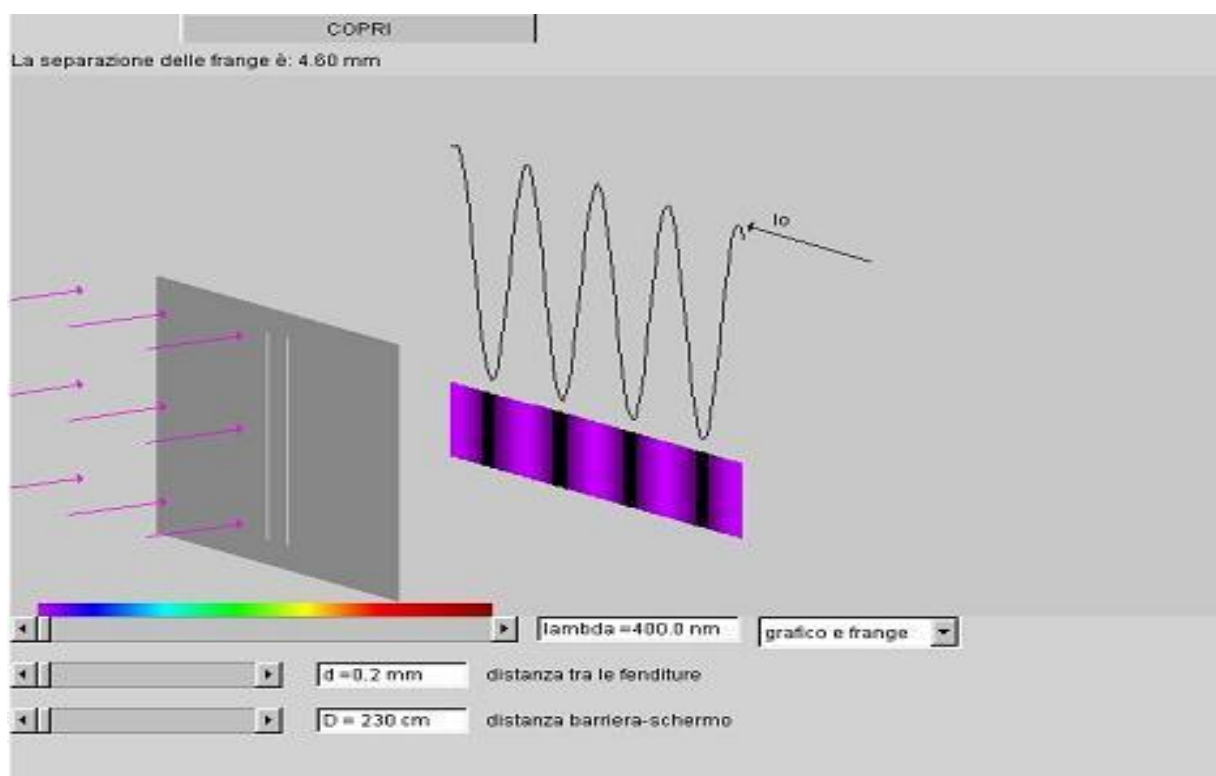


Fig. 2 - L'applet Java che rappresenta l'interferenza

Nella figura 2 sono rappresentati: 1) un fascio luminoso monocromatico che incide perpendicolarmente su una barriera opaca con due fenditure, identiche e molto strette; 2) uno schermo lontano su cui si osservano le frange d'interferenza; 3) il grafico dell'intensità luminosa.

La pagina web in cui è inserito l'applet contiene un percorso guidato per il suo uso.

Per mezzo dei tre cursori si possono variare rispettivamente la lunghezza d'onda, la distanza tra le due fenditure e la distanza tra le fenditure e lo schermo, visualizzando così la conseguente variazione della figura d'interferenza e dell'intensità luminosa. Per ogni posizione di ciascun cursore, l'applet fornisce, al di sotto del tasto "Copri", il valore numerico della separazione tra le frange. In tal modo, lo studente può ricavare da sé la relazione funzionale che lega la separazione tra le frange con: 1) la lunghezza d'onda, 2) la distanza tra le fenditure, 3) la distanza tra le fenditure e lo schermo.

Agendo sul secondo cursore dell'applet, lo studente può aumentare la distanza tra le fenditure e osservare la conseguente variazione della figura d'interferenza, in modo da verificare l'esattezza della sua risposta al quesito 2 del Quiz. Agendo sul tasto "Copri", è possibile coprire una fenditura e vedere l'effetto sullo schermo, chiarendo così gli aspetti relativi al quesito 1 del Quiz.

Altri ipertesti realizzati

Sono stati inoltre realizzati altri ipertesti, con simulazioni Java, sulle aberrazioni e sulla Fisica dell'occhio, argomenti che a scuola e all'università non vengono approfonditi sufficientemente. La comprensione di tali argomenti può essere, invece, un test di verifica del corretto apprendimento delle leggi dell'Ottica e della loro applicazione.

Per ottimizzare la comprensione del processo di visione, l'argomento "occhio" dovrebbe essere trattato come argomento interdisciplinare, con un'impostazione che tenga conto sia degli aspetti anatomici e fisiologici, sia di quelli ottici, sia dei relativi collegamenti: ciò può presentare difficoltà didattiche notevoli. Sono stati perciò realizzati dei percorsi didattici che analizzano le funzioni e le

proprietà rifrangenti delle varie parti dell'occhio e che, per mezzo di opportune simulazioni Java, guidano lo studente a determinare il percorso dei raggi all'interno dell'occhio, tenendo conto delle caratteristiche ottiche delle sue componenti. Gli ipertesti sulle aberrazioni e sulla Fisica dell'occhio si trovano in rete rispettivamente agli indirizzi: www.ba.infn.it/~fisi2005/evangelista/IperAb.html; www.ba.infn.it/~fisi2005/evangelista/deluca/tesi.html.

Risultati

Il materiale didattico qui descritto è indirizzato agli studenti della scuola superiore, ma può essere proposto anche agli studenti universitari delle facoltà scientifiche. Tale materiale è stato parte integrante del corso "Didattica della Fisica II" della scuola di specializzazione SSIS ed è stato proposto nelle scuole come attività di tirocinio di alcuni corsisti. Le simulazioni si sono rivelate un utile complemento del corso "Fenomeni luminosi" del Progetto "Lauree Scientifiche" e se n'è constatata la loro efficacia didattica.

I test interattivi degli ipertesti sono stati proposti a diversi campioni di studenti di Matematica e Fisica dell'Università di Bari e delle scuole secondarie superiori. Le risposte date dai candidati hanno confermato i risultati dei lavori di indagine della letteratura internazionale.

Si è trovato che le difficoltà degli studenti dipendono poco dal livello di istruzione o dall'appartenenza geografica; sono dovute, invece, al consolidamento di schemi concettuali errati che sono un vero e proprio ostacolo per l'apprendimento scientifico. Si è constatato, inoltre, che mostrare le simulazioni è didatticamente molto più efficace che mostrare le figure statiche disegnate alla lavagna o proposte dai libri di testo.

Conclusioni

Gli studenti provano interesse per le simulazioni, in quanto possono essi stessi variare le condizioni dei fenomeni attraverso i cursori e i pulsanti degli applet e vedere così immediatamente gli effetti delle variazioni. La curiosità intellettuale viene in tal modo stimolata.

In conclusione, il percorso didattico dei moduli, costituito da test e simulazioni, si rivela un complemento piacevole delle lezioni tradizionali e attrae l'interesse e l'attenzione degli studenti.

Bibliografia

Arons A., *Una guida per l'insegnamento della Fisica*, Bologna, Zanichelli, 1992.

Mennea M., *Simulazione in ottica geometrica*, "La Fisica nella Scuola", Anno XXXIV n. 2, aprile-giugno 2001, 50-56.

Evangelista C., Piccolo R., Zito G., *A teaching and learning strategy using web resources to monitor students' difficulties and improve their knowledge*, Proceedings of ICTE2002 Conference (International Conference on Information and Communication Technologies in Education), Badajoz, Spain, 13-16 November 2002, Vol. 1, 81-86.

De Luca G., Evangelista C., Zito G., *Teaching the physics of the eye by using Java applets*, Proceedings of m-ICTE2003 Conference (International conference on Multimedia and Information & Communication Technologies in Education), Badajoz, Spain, 3-6 December 2003, Vol. II, 1060-1064.

Professione docente nell'era della scuola digitale

Michele Baldassarre, Valeria Tamborra, Stefania Attanasio
Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione -
Università degli studi di Bari Aldo Moro

Parole chiave: competenze - TFA - didattica digitale - analisi del contenuto - cluster analysis

Introduzione

Con le rapide innovazioni tecnologiche degli ultimi anni, la professione “docente” è chiamata ad avviare una fase di rinnovamento per assicurare un’adesione piena e soddisfacente alle esigenze delle nuove generazioni in età scolastica. Combinando paradigmi tradizionali con nuove proposte pedagogiche e impiegando appieno le nuove tecnologie, gli insegnanti possono scoprire nuove possibilità educative. Ne consegue che la scuola digitale non è da intendersi come il mero prodotto della ristrutturazione di istituti che si dotano di nuovi arredi o strumentazioni, ma come una rinnovata organizzazione che modifica profondamente il suo assetto attraverso nuovi artefatti tecnologici. Il termine “artefatto” evoca la natura culturale delle nuove tecnologie. Queste sono esito, espressione e presupposto per assetti relazionali, forme comunicative, valori e norme sociali dei tempi odierni.

Motivazione

Conformi a tali trasformazioni risultano le recenti riforme dei processi di reclutamento e formazione professionalizzanti della classe docente delle scuole di ogni ordine e grado. I Decreti ministeriali 166/2001 e 249/2010 hanno imposto una velocità di cambiamento a cui il sistema non era abituato. Nell’ultimo decennio hanno ridefinito le regole di accesso al mestiere dell’insegnante e le nuove linee di sviluppo. Queste si focalizzano ora sul concetto di competenza, che si sostituisce a quello di nozione (Batini, 2013). A ben considerare, nulla di rivoluzionario. È piuttosto la rivalutazione di un assioma risalente alla filosofia greca del periodo classico: «la mente non è un vaso da riempire, ma un fuoco da accendere», esortava Plutarco. Di innovativo ci sono gli strumenti didattici che si prestano a questa vocazione. Le nuove tecnologie, il mondo virtuale, la rete Internet, la cultura digitale rendono attuale e concreto un modello didattico stimato dai contemporanei e dileggiato dai pedagogisti del secolo scorso.

In questi anni di cambiamenti repentini, appare opportuno avviare sin dagli stadi iniziali un programma di valutazione in itinere che ne possa monitorare l’andamento e l’efficacia. L’attenzione è rivolta ai Tirocini Formativi Attivi (TFA), attivati con il Decreto ministeriale 249/10 e istituiti come percorso propedeutico all’inserimento dei docenti nel mondo del lavoro. La proposta di seguito presentata è circoscrivere l’analisi alle ricadute in termini di (ri)formulazione dell’immagine di sé in qualità di docenti, considerato che la “curva di apprendimento” è ancora troppo breve per verificarne gli effetti in termini di performance (il primo corso TFA si è concluso a luglio 2013).

Punti problematici affrontati

Il presente contributo affronta sotto diversi punti di vista il tema dell’innovazione nella scuola. Sono trattati i seguenti argomenti:

- innovazione in termini di autonomia scolastica. Alla base della riforma istituzionale in atto in Italia (legge Bassanini), la scuola è chiamata ad aprirsi alle società complesse post-moderne e al territorio, proponendo, avallato da un mandato incondizionato, curricula mirati e con un’offerta formativa adeguata alla comunità (Xodo, 2002)
- riforme legislative inerenti il sistema di inclusione degli aspiranti docenti nel mondo del lavoro. Queste sono volte a superare le disparità dei tragitti formativi universitari, diversissimi tra loro, che costituiscono una difficoltà per la costruzione di una comunità professionale compatta

- evoluzione tecnologica del sistema scolastico e didattico. L'implementazione tecnologica rivoluziona il contesto lavorativo e con esso le caratteristiche precipue delle professioni che in esso si collocano (Butera, Di Martino, Köhler, 1990).

Quadro di riferimento teorico

Mettere a fuoco le implicazioni sulla progettazione curricolare e sui concreti dispositivi formativi da adottare nell'ambito dei TFA equivale a porre l'enfasi sulla costruzione di un'identità professionale situata, orientata all'agire con riflessività e consapevolezza delle proprie competenze.

Il riferimento è alla definizione di Butera di professione intesa come «la modalità responsabile e socialmente riconosciuta con cui una persona esercita un ruolo (o una serie di ruoli omologhi) in vista della gestione e dell'innovazione di processi» (Butera, 1987, cit. in Butera 2005, pag. 46). In una prospettiva costruttivista, l'identità professionale non è l'acquisizione di una realtà esistente e già ordinata, ma consiste in una costruzione di senso da parte del soggetto, cioè la percezione e valutazione di sé dalle realtà esperite. Di qui la prefigurazione di una costruzione dell'identità professionale come costante processo interattivo, situato in un contesto dato, in cui i soggetti sperimentano il problema dell'accesso al suo significato e della non automatica, né scontata, ma possibile dotazione di senso (Caretta, Dalziel, Mitrani, 2008).

Il processo di *sensmaking* si sviluppa attraverso relazioni, comportamenti e scambi comunicativi. Ed è dall'analisi di questi ultimi che la ricerca presentata in questo contributo ha reso manifesto ed esplicito il sistema di riformulazione dell'identità professionale del docente costruito all'interno di un percorso di TFA tenutosi a Bari nell'a.a. 2012/2013. Sono state esplorate le immagini sociali che gli aspiranti insegnanti hanno costruito all'interno di un setting formativo mirato relativamente al ruolo, obiettivi, *mission*, abilità e competenze richieste alla categoria dei docenti.

L'identità è rilevabile e analizzabile a partire dai “testi” (Antaki e Widdicombe, 1998), in cui vengono descritte pratiche, formulate opinioni e preferenze, argomentate scelte organizzative. Il sé si rende esplicito attraverso la narritività. L'analisi di tali narrazioni permette di trattare le produzioni linguistiche come parte della costruzione dell'immagine di sé e si concentra, pertanto, sulle scelte lessicali compiute, sulla loro ricorsività o sulla loro co-occorrenza (Atkinson, 2002; Cicognani, 2002; Clandinin, Connelly, 2007).

Eventuali risultati attesi o ottenuti

L'obiettivo della ricerca è quello di indagare i seguenti temi:

- Qual è l'immagine del docente acquisita a seguito del percorso formativo?
- Esistono differenze significative tra alcuni sotto-campioni?
- Quanto ricorrono i temi inerenti la didattica che si avvale dei sistemi informatici?

Al fine di rispondere a queste domande di ricerca è stato somministrato un questionario semistrutturato a un campione di 247 partecipanti al corso di TFA tenutosi a Bari nell'a.a. 2012/2013. I 22 quesiti, formulati al fine di elicitarne un'auto-riflessione sulla professione del docente, sono stati elaborati a partire dal testo “Insegnare per Competenze” di Federico Batini (2013).

I soggetti del campione hanno un'età media 34,53 (d.s. 5,93) e appartengono per il 60% al genere femminile (n. 149). Sono distribuiti per appartenenza alla classe di concorso in modo bilanciato (n. 126 di materie umanistiche e n. 121 di materie tecnico-scientifiche), mentre per esperienza pregressa in qualità di docenti/formatori si registra una prevalenza (62%) di aventi esperienza, contro il 38% di novizi.

Il testo così ottenuto è stato sottoposto ad analisi quantitativa del lessico eseguita con l'ausilio del software *word-driven T-Lab* (Lancia, 2004). Nello specifico sono state condotte le seguenti elaborazioni: analisi dei contesti tematici (funzionale al 1° obiettivo di ricerca); *cluster analysis* in riferimento alle variabili della classe disciplinare e dell'expertise (in riferimento al 2° obiettivo); analisi delle occorrenze e delle mappe tematiche (per conseguire il 3° obiettivo di ricerca).

In riferimento all'immagine del docente quale esito del percorso del TFA condiviso, emergono quattro rappresentazioni distinte, non riconducibili ad alcuna variabile illustrativa (genere, classi di corso, eventuale esperienza di docenza), per cui si parla di *cluster* trasversali a tutto il campione. I termini che co-occorrono al loro interno sono indicati in apice.

a *Cluster 1*: docente come trasmettitore di conoscenze, si percepisce al di sopra degli studenti, come l'esperto delle conoscenze. I sostenitori di quest'immagine si riferiscono alla propria professione ricorrendo a termini che attengono la 'verifica' ('test', 'prova', 'orale', 'livelli', 'quadro', 'rilevare'), proponendo un'immagine del docente 'strutturato', detentore di 'conoscenze', interessato a 'definire', ovvero individuare ed etichettare, 'abilità' e 'competenze'. Promuove una 'programmazione' didattica strutturata in 'fasi' e 'sequenze', volta a 'somministrare' nozioni, 'norme', 'conoscenze' che l'alunno è chiamato ad 'acquisire' e 'apprendere' in modo passivo.

b *Cluster 2*: docente facilitatore degli apprendimenti e della collaborazione. Come gli esponenti del cluster 1, che aderisce a questo raggruppamento si pone al di sopra degli studenti, percependosi come l'esperto delle relazioni. La sua *mission* è di 'stimolare' e 'creare' 'gruppo'. La classe appare una cornice in cui ognuno assume un 'ruolo'. E attraverso le dinamiche di gruppo, siano esse 'cooperative' o 'conflittuali' si è chiamati a 'intervenire' nella 'soluzione' dei problemi, nella 'correzione' degli 'errori', nella 'gestione' del 'dialogo'. Il docente non propina soluzioni, ma 'propone' 'riflessioni', 'valorizza' la 'responsabilità' dei 'compagni', percepiti come membri di un 'gruppo di lavoro', 'rispetta' la 'partecipazione' attiva e 'stimola' a ragionamenti 'alternativi'.

c *Cluster 3*: docente mentore, interagisce con gli studenti in un rapporto non rigidamente gerarchico, ma emotivamente coinvolto. La *mission* è precipuamente quella di 'capire' i 'ragazzi', in questo caso il dialogo non ha funzione di coinvolgimento e partecipazione attiva delle parti, ma di supporto. La relazione auspicata non è quella del confronto, ma della 'fiducia' e della comprensione. Attraverso l' 'esempio' e la comunicazione 'assertiva' i ragazzi vengono preparati ad affrontare la 'vita quotidiana', a diventare prima di tutto persone. Tale identità professionale denota un'evidente sovrapposizione dell'immagine del docente con quella del 'genitore', dell'idea della classe fatta coincidere con la 'famiglia'.

d *Cluster 4*: docente in formazione. Qui emerge la "questione tecnologica": si riconosce la necessità di una digitalizzazione dell'istruzione, ma, proprio per questo, si esprime il bisogno di formazione e aggiornamento professionale. Colpisce in questo *cluster* il lemma 'adeguare'. Un'ipotesi interpretativa è che l'idea del life long learning sia più che un'esigenza intima o un bisogno spontaneo, l'adeguamento a una certificazione sollecitata da un 'cambiamento istituzionale'. La formazione invocata riguarda 'contenuti' e 'processi' attraverso cui 'correre' dietro all'inarrestabile 'sviluppo' della 'tecnologia'. 'Digitale', 'computer', 'lavagna interattiva multimediale' (LIM), 'software' sono percepiti come strumenti indispensabili per completare e 'migliorare' la propria 'professionalità', servono a 'implementare' il proprio portfolio, a integrare le 'metodologie educative'.

Il secondo interrogativo di ricerca riguarda le variabili illustrative che intervengono nella costruzione della propria immagine professionale. In quanto costruito sociale, infatti, tale immagine si declina in funzione di specifici percorsi di vita, primo fra tutto il tipo di corso di studi seguito (sia esso di tipo umanistico, come nel caso degli insegnanti di lingue straniere, o tecnico, per quanti hanno condotto gli studi presso il politecnico). Altra variabile è la maturazione di esperienze sul campo con la conduzione di ore di docenza (generalmente supplenze o in corsi di formazione privati).

Emerge una maggiore differenza tra tecnici e umanisti, piuttosto che tra i due gradi di esperienza maturata nell'insegnamento (docenti e non docenti). Relativamente a quest'ultima variabile, tra gli umanisti si ravvede un'incidenza particolarmente labile.

Mentre i tecnici hanno un orientamento al compito, al risultato e al saper fare, gli umanisti hanno un orientamento alla persona e alla relazione. Coloro che sono totalmente privi di esperienza, inoltre, hanno un'idea astratta e teorica di come dovrebbe essere un docente, invece, chi ha al

proprio attivo la conduzione di ore di formazione appare maggiormente consapevole delle difficoltà riscontrabili e riporta discorsi situati nella pratica vera e propria.

L'ultimo interesse di ricerca riguarda il processo di digitalizzazione della didattica. Nello specifico, ci si è chiesti quanto ricorrono nel campione i temi inerenti la digitalizzazione della scuola e quanto questi sono associati ai nuovi modelli educativi, come il *cooperative learning*, il *learning by doing*, la *knowledge building*, le comunità di pratiche ecc. Sono state per prima considerate le occorrenze dei termini inerenti la digitalizzazione della scuola e l'innovazione didattica, in seguito sono state elaborate le mappe tematiche di alcune parole chiave considerate informative per un processo di sviluppo della cultura digitale.

Nel corpus testuale occorre un set limitato di termini che attengono le nuove tecnologie impiegabili nella scuola. Il più alto valore di ricorsività è quello della '*Lavagna interattiva multimediale*' (LIM) con 246 occorrenze. Solo 30 volte compare il lemma '*e-book*' e appena 14 la parola '*simulatore*'.

Al fine di articolare una riflessione capace di gettare luce sui possibili risvolti che dovrebbe assumere il TFA per indurre a un superamento del gap esistente tra la competenza didattica dei futuri docenti, che si evince dall'analisi dei contesti tematici, e incompetenza e inadeguatezza percepita relativamente all'impiego funzionale delle tecnologie, si è focalizzata l'attenzione su tre parole: tecnologia, simulare, sperimentare.

La parola "tecnologia" viene intesa come una dimensione esclusivamente virtuale, ovvero come struttura portante di una realtà che appartiene a una dimensione non corporea, non tangibile, finanche non reale. È un 'mondo' a sé stante, abitato da strumentazioni ('computer', 'LIM', 'web', 'video', 'pc'), prassi ('digitale', 'informatico') e protagonisti ('generazione') propri. Tuttavia, tra i lemmi associati si ritrova 'potenzialità' accanto a 'simulare'. Ed è con il termine "simulare" che compaiono finalmente concetti attinenti alla didattica: '*role play*', '*laboratorio*', '*giochi*', '*problem solving*', '*partecipante*' '*collaborativo*'. Ma è solo associato alla parola "sperimentare" che compare il termine '*studente*'. L'attenzione si sposta sulle '*opportunità*' offerte al discente soltanto quando si impiega il termine sperimentare che evoca concetti affini al gioco, nell'accezione di Mead, la '*pratica*', l'*ambiente*', che di per sé incidono sulla '*crescita*' della persona, sul suo '*comportamento*' e '*atteggiamento*', sulle sue specificità, rendendola '*differente*' e non omologata.

La proposta d'intervento, pertanto, consiste nell'indurre una riflessione sui tre universi tematici, considerandoli quali periodi di uno stesso sillogismo, ovvero interrelati tra loro in un nesso logico e superando quella frammentarietà che a oggi elicitava un senso d'inadeguatezza rispetto alle innovazioni tecnologiche nella scuola (Montefusco, 2013).

Conclusione

Per mettere a frutto gli esiti di questa prima valutazione dei TFA, si incita a un più significativo investimento nella promozione dell'empowerment dei docenti del domani, perché diventino artefici di un'identità professionale riflessiva, mantengano vivo l'entusiasmo per la propria vocazione, garantiscano l'attenzione verso le esigenze delle nuove generazioni e riescano ad accendere nei giovani il fuoco della conoscenza. E questo fuoco non si suscita schiacciando le menti sotto il peso delle nozioni enciclopediche, ma fornendo loro gli strumenti perché sappiano autonomamente pensare, riflettere, assimilare. In altre parole, dotandole di competenze.

Bibliografia

Atkinson R., *L'intervista narrativa. Raccontare di sé nella ricerca formativa, organizzativa, sociale* (trad. it.), Milano, Cortina, 2002.

Antaki C., Widdicombe S., *Identities in talk*, London, Sage Publication, 1998.

Batini F., *Insegnare per competenze*, in "Quaderni della ricerca", Torino, Loescher, 2005.

- Butera F., *Metodi di analisi del lavoro e delle organizzazioni*, Università di Milano “Bicocca”, 2005.
- Sito Facoltà di Sociologia (Riportato luglio, 2013 da http://www.sociologia.unimib.it/DATA/Insegnamenti/2_1898/materiale/metodi%20di%20analisi%20del%20lavoro%20e%20delle%20organizzazioni.pdf).
- Butera F., Di Martino V., Köhler E., *Technological Development and the Improvement of Living and Working Conditions: Options for the Future*, Luxembourg, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 1990.
- Carretta A., Dalziel M.M., Mitrani A., *Dalle risorse umane alle competenze*, Milano, Angeli, 2008.
- Cigognani E., *Psicologia sociale e ricerca qualitativa*, Roma, Carocci, 2002.
- Clandinin D.J., Connelly F.M., *Handbook of narrative inquiry, Mapping a Methodology*, Thousand Oaks, California, Sage Publication, 2007.
- Lancia F., *Introduzione all'uso di T-LAB*, Milano, Angeli, 2004.
- Montefusco T., *Le competenze. Programmare valutare certificare*, Bari, Edizioni del Sud, 2013.
- Xodo C., *I problemi dell'identità professionale*, “Nuova Secondaria”, n. 2, 2002, pp. 23-25.

Un nuovo modello di Webquest

Salvatore Colazzo
Università del Salento

Parole chiave: webquest - TFA - cooperativa - problem solving

Sulla base di una sperimentazione compiuta l'anno scolastico passato in alcune scuole superiori di Roma e del Salento, relativa alla progettazione, implementazione e valutazione di Webquest, coordinata da me e da Francesco Bearzi, è stata maturata l'idea di un aggiornamento del modello elaborato da Bernie Dodge, dell'Università di San Diego.

La nostra definizione suona così:

«Un'attività creativa cooperativa, volta all'approfondimento e alla ricerca, che valorizza le opportunità formative offerte da applicazioni e contenuti Web. Co-creando un prodotto ampiamente condivisibile, una comunità di apprendimento, formata da un gruppo di pari e da un docente-facilitatore, sviluppa motivazione intrinseca e affina funzioni cognitive e metacognitive, attitudine al pensiero critico, creativo, divergente e laterale, al problem solving e al pensiero indiziario e abduttivo, capacità relazionali e "cosmopolitiche"».

Nell'ambito del TFA recentemente conclusosi presso l'Università del Salento, i corsisti sono stati sollecitati a proporre una serie di tracce di webquest e a svilupparli nell'ambito di un laboratorio, che ha consentito di appurare la validità del metodo, ottenere feedback in merito ai suoi punti di forza e criticità.

L'intervento che s'intende sviluppare nell'ambito del Convegno porta a conoscenza dei partecipanti gli esiti della sperimentazione condotta con docenti e allievi delle scuole medie superiori, racconta l'esperienza formativa vissuta nel TFA, discute la definizione su riportata di new webquest.

SCUOLA E IMPRESA

Introduzione

Michele Vinci

Presidente Confindustria Bari e Bat

Parole chiave: disoccupazione - indirizzi di studio - mercato del lavoro - figure professionali

Nel secondo trimestre 2013 il tasso di disoccupazione dei 15-24enni sale al 37,3% (+3,4 punti percentuali), con un picco del 51,0% per le giovani donne del Mezzogiorno. Ciò nonostante le imprese non riescono a reperire sul mercato le figure professionali di cui hanno bisogno. Questo è un paradosso tipicamente italiano legato a uno scarso collegamento fra sistema formativo e imprese.

Nonostante la crisi, il mercato del lavoro nell'industria non si è bloccato. Anzi, in alcuni settori, la domanda da parte delle imprese è in fase di recupero. In particolare, i dati nazionali sia di fonte Istat che Excelsior, dimostrano che la domanda di diplomati tecnico-professionali e di laureati tecnico-scientifici resiste a dispetto della crisi. La domanda di tecnici a specializzazione tecnico-industriale (al 23%) – da sempre la più consistente – prevede l'assunzione di circa 38mila profili non stagionali per il 2012.

Tra i primi dieci indirizzi di studio che formano periti richiesti dal mercato nel 2012 si annoverano: meccanico (15.250 domande di assunzione), elettrotecnico (4.110), informatico (4.580), elettronico (2.800), tessile – abbigliamento – moda (1.580), agroalimentare (1.940). In calo, invece, la domanda di tecnici provenienti da altri settori come quello amministrativo-commerciale, edile. Stesso discorso possiamo fare per l'università. La domanda di laureati T&S è in aumento – o meglio non è mai calata – per gli ingegneri (17.300 domande di assunzione), gli economisti e gli statistici (20.000 domande di assunzione), i matematici e i fisici, per i quali le assunzioni sono in assoluto netto aumento rispetto al 2011 (+ 2.000).

Le scelte di studio dei ragazzi italiani però sono in controtendenza rispetto alla domanda del mercato. Ancora nel 2012 i Licei continuano ad assorbire la maggior parte degli iscritti alle prime classi della scuola secondaria di II grado, con una percentuale del 46,6%, seguiti dagli Istituti Tecnici con il 32% e dagli Istituti Professionali con il 21,4%.

Gli istituti tecnici non sono solo una scelta propedeutica all'entrata nel mondo del lavoro. L'iscrizione agli Istituti Tecnici risulta in molti casi una valida opzione in vista della prosecuzione degli studi all'Università. Nell'anno accademico 2009-2010, più di un terzo delle matricole iscritte alle facoltà tecnico-scientifiche, infatti, sono rappresentate da diplomati tecnici. Ciò si aggiunge che:

- in Italia solo 3 studenti su 100 frequentano la scuola o l'università secondo la metodologia didattica dell'alternanza studio-lavoro
- negli altri Paesi europei gli studenti che possono alternare momenti di studio a momenti di lavoro raggiungono una media del 20-30%
- l'alternanza è spesso usata per impegnare gli studenti più deboli. Essa non deve essere il “refugium peccatorum” per gli espulsi dal sistema scolastico, ma una alternativa didattica per i giovani che vogliono acquisire competenze spendibili sul mercato del lavoro.

Per ribaltare la situazione giovanile in Italia occorre un cambiamento di mentalità e una rivalutazione degli studi tecnico-scientifici.

*L'importanza di validare e certificare le competenze per ridurre
il gap fra formazione e mondo del lavoro*

Anna Monia Mirmina

Aretè Formazione, Cnipa Puglia

Parole chiave: certificazione - validazione - competenze - esperienza - occupazione

L'orientamento quale strumento per progettare metodologie didattiche efficaci

L'orientamento è il momento più importante nella vita di ogni essere umano. La funzione dell'orientatore è assimilabile a una bussola in mezzo al mare delle opportunità della vita, che deve indicare la direzione giusta da seguire per una buona navigazione.

Il momento della scelta del percorso di studio che ogni adolescente deve compiere dopo aver terminato il primo ciclo di studi è un momento particolarmente importante e delicato perché si inizia a delineare una scelta sia di vita, che professionale. Infatti, data la giovane età è molto facile che la scelta non sia ponderata, ma guidata da altri fattori, quali le scelte del gruppo di amici o le eventuali inflessioni e influenze della famiglia.

Invece, proprio questo momento deve essere il trampolino di lancio per aiutare i ragazzi a iniziare a progettare il proprio futuro, a iniziare ad assumersi la responsabilità delle loro scelte, pensando a ciò che tale decisione comporta. Ovviamente, tale appuntamento deve essere vissuto come un momento di scelta, con il desiderio e la prospettiva d'indagare nei propri sogni e tirar fuori ciò che il proprio io inizia a far emergere; passaggio, questo, obbligatorio e coincidente con la fase adolescenziale. L'orientamento, quindi, è il primo step di un percorso costruttivo di crescita professionale e personale.

Solitamente, quando un ragazzo che ha terminato la scuola secondaria di primo grado deve scegliere quale indirizzo frequentare fra gli istituti di istruzione superiore deve essere accompagnato nel viaggio conoscitivo fra le materie di studio e gli sbocchi occupazionali.

L'orientatore deve riuscire a creare un contatto, un feeling tale da far sentire accolto il ragazzo e ascoltato al fine di conquistare la sua stima e la sua fiducia e aiutarlo a ispezionare i propri desideri, le proprie attitudini per costruire una scelta consapevole.

L'esperienza nel tempo mi ha permesso di comprendere che i ragazzi, se ascoltati, guidati e accolti, ma soprattutto motivati e incoraggiati adeguatamente, possono fare grandi scelte che implicano grandi cambiamenti.

Lavorando spesso proprio nell'ambito della formazione professionale, in particolar modo nell'obbligo formativo, per molti ragazzi l'ultima spiaggia prima del nulla formativo, ho avuto modo di appurare che il motivo principale per il quale abbandonano gli studi è proprio la convinzione di non avere le capacità, di non essere in grado, perché non sono stati sufficientemente motivati, incoraggiati, stimolati e supportati dalla famiglia o dai referenti nei contesti formativi.

Non c'è niente di peggio che imbattersi in un ragazzo intelligente, ma che non ha più aspirazioni, sogni, curiosità.

Ecco che questo diventa il substrato sul quale lavorare per costruire innanzitutto un sé forte e motivato nei ragazzi, e poi per accrescere delle competenze e conoscenze ai fini personali e professionali.

Ne consegue che quando i ragazzi giungono a questo incrocio devono essere accompagnati dai professionisti, nonché orientatori, alla scoperta del proprio mondo e delle proprie capacità. Il sapere li rende liberi di scegliere. Il compito dell'orientatore è proprio quello di fargli scoprire tutto un mondo di possibilità, affinché possano scegliere consapevolmente.

Spesso, nelle scuole, la fase di orientamento in entrata è affidata a docenti modulari che non hanno né il tempo, né la preparazione necessaria per ascoltare e costruire un dialogo costruttivo con i ragazzi. Ma soprattutto non hanno a disposizione gli strumenti per operare in tale direzione. Invece, questa fase è particolarmente importante non soltanto per le motivazioni illustrate poc'anzi,

ma anche perché capendo, dall'analisi del ragazzo, le sue capacità, attitudini, potenzialità, predisposizioni, si può costruire un piano didattico quasi personalizzato, che sia al contempo inclusivo, ma anche facilitatore nel trasferimento dei contenuti e nell'apprendimento attivo e costruttivo delle competenze.

L'orientatore ha a disposizione una serie di strumenti quali soprattutto le schede, ma anche il colloquio orientativo, che gli permettono di rendere l'indagine quanto più efficace possibile. Innanzitutto, il lavoro dell'orientatore consiste nel realizzare una serie di colloqui e di realizzare una serie di laboratori e attività pratiche che gli permetteranno non soltanto di capire le attitudini, le predisposizioni e le intelligenze, ma quali tipi di capacità possiede il ragazzo che dovranno poi essere sollecitate e potenziate nell'apprendimento. Tutta l'attività così strutturata sarà poi rielaborata e servirà ai docenti per poter inserire, nella fase di programmazione delle attività finalizzate all'apprendimento in classe, le metodologie alternative e più indicate in base alle caratteristiche di ragazzi che compongono il gruppo classe. Una metodologia che spesso è poco utilizzata nelle scuole italiane è proprio quella laboratoriale. Non c'è da stupirsi del fatto che uno dei sistemi migliori per quanto riguarda l'istruzione è proprio quello finlandese perché si basa proprio su di una metodologia laboratoriale strutturata in una prima parte, solitamente di 10/15 minuti di lezione "frontale" classica dove il docente espone il contenuto ma in una forma non necessariamente accademica quanto piuttosto cercando di incuriosire il ragazzo, al fine di apprendere i contenuti che il docente sta cercando di trasferirgli. La seconda parte, della durata di 15/20 minuti, consiste nel mettere i ragazzi in condizioni di utilizzare i nuovi strumenti tecnologici, che si possono ritrovare in un laboratorio di informatica, oppure mediante un pc, oppure i tablet, ma anche la LIM, per approfondire il contenuto dell'argomento esposto direttamente dal docente e rielaborare le informazioni in modo da personalizzarle e da acquisirle. Questa fase di "costruzione del sapere" è importante perché permette ai ragazzi di esprimere la propria curiosità e la propria capacità di reperire contenuti che, implicitamente, attivano già la fase di apprendimento e di memorizzazione delle informazioni.

In tal modo, i ragazzi diventano protagonisti della lezione e dell'apprendimento, cogliendo ognuno una sfumatura diversa a seconda delle proprie predisposizioni e capacità.

Si andranno, così, a esaltare le intelligenze dei ragazzi, le loro curiosità, ma anche la loro capacità di approcciarsi a un problema. Dovendo acquisire ulteriori informazioni per essere poi in grado, nell'ultima parte della lezione, di creare un proprio elaborato si stimola in loro capacità di mettere in campo le proprie competenze, acquisite in modalità differenti, per raggiungere l'obiettivo comune: apprendere.

I ragazzi potranno rielaborare le informazioni realizzando un testo scritto per chi ha una intelligenza prettamente linguistica, oppure realizzare dei fumetti, storie o disegni, per chi ha una intelligenza artistica. Qualsiasi strumentazione può diventare il veicolo per far viaggiare le informazioni e fissarle nella mente.

In questo modo l'alunno partecipa attivamente all'apprendimento e nel contempo diventa anche tutor per i propri compagni.

Infatti, in un gruppo eterogeneo, dove coesistono e collaborano personalità e intelligenze diverse, ognuno, potendosi esprimere liberamente, può arricchire l'altro e aiutarlo a cogliere una sfumatura che un altro compagno può non cogliere, semplicemente perché attiva dei processi, delle sinapsi differenti.

Ne consegue che, se il gruppo sarà formato da ragazzi diversi, con storie, vissuti, intelligenze e punti di vista differenti, lo scambio di contenuti sarà più fruttuoso e l'apprendimento risulterà agevolato e più efficace. La costruzione del gruppo eterogeneo, nella fase di apprendimento laboratoriale, può avvenire in maniera efficace soltanto se alla base vi è un lavoro minuzioso, condotto dall'orientatore finalizzato allo studio delle diverse personalità che si celano dietro ogni ragazzo.

Non va dimenticato che, nell'apprendimento, come molti pedagogisti insegnano, conta molto il contenuto, ma altrettanto l'ambiente sociale e familiare che influenza i processi di apprendimento e

di rielaborazione personale del contenuto, ma anche la ludicità dell'esposizione del contenuto. Non dimentichiamo che i giardini dell'infanzia hanno permesso a bambini senza alcun substrato formativo pregresso di essere alfabetizzati stando a contatto con la natura, piuttosto che in una classe.

Questo scambio però è tanto più fruttuoso quanto più matura è la consapevolezza che ogni ragazzo ha di sé e delle proprie capacità. La consapevolezza, però, soprattutto in una fascia di età quale quella preadolescenziale e adolescenziale, deve emergere con l'aiuto di un esperto, quale l'orientatore, che ha a disposizione l'esperienza e gli strumenti giusti per operare.

Sicuramente il colloquio conoscitivo è il primo step da affrontare, in modo da creare quel clima di accettazione e di ascolto che permette ai ragazzi di sentirsi al centro dell'attenzione. In questa fascia di età la scelta della scuola, come ogni altra scelta, è intrinseca di mille difficoltà perché mille sono i pensieri che affiorano nella mente dei ragazzi. La voglia di essere differenti dall'immagine dei genitori, ma nel contempo non avere un modello da seguire, tranne quello proposto dai propri simili, è una miscela esplosiva che può facilmente destrutturare il ragazzo e farlo cadere nella trappola dell'uniformarsi alla massa per sentirsi accettato. Non è assolutamente sbagliato volersi sentire accettati e compresi dai propri simili, ma diventa un problema se per fare tutto ciò il ragazzo deve forzare la propria indole.

Ecco perché l'orientamento deve diventare quel momento di scoperta di se stessi e delle proprie capacità, delle proprie possibilità, abilità e aspirazioni. Ma anche il luogo dove sentirsi liberi di scegliere scempi da condizionamenti e pregiudizi. Affidare questo momento così delicato soltanto ai docenti modulari che vengono, il più delle volte, distratti dai loro impegni scolastici per fornire informazioni sui moduli, sugli argomenti e sui servizi che offre la scuola, senza poter effettuare una indagine e un lavoro così attento e personalizzato, significa rischiare di avere fra i banchi ragazzi demotivati, che hanno effettuato una scelta senza una reale consapevolezza di ciò che stavano per affrontare. E, sicuramente, avere una classe formata da ragazzi poco interessati e poco motivati significa cercare di insegnare qualcosa che non apprenderanno mai, la cui conseguenza sarà un disturbare continuamente la classe perché annoiati, finché non arriverà il momento dell'abbandono scolastico.

Invece, agire preventivamente con un professionista significa avere ragazzi motivati, interessati, ma soprattutto poter contare su una serie di strumenti e di metodologie alternative, accattivanti, che permetteranno un apprendimento fattivo e costruttivo.

Costruire una lezione partendo da uno spunto lanciato in classe e lasciandoli liberi di scegliere come reperire le altre informazioni, come rielaborarle e assemblarle significa aver attivato le loro risorse e averli aiutati a scegliere le strategie migliori per risolvere il problema e venirne a capo. Ma significa anche averli aiutati a lavorare in gruppo, a comprendere che il gruppo moltiplica gli effetti e i risultati, minimizzando gli sforzi.

Infine, un lavoro così ben strutturato condotto all'inizio, quando si è ancora nella fase di scelta del ragazzo, costituisce una risorsa da offrire al docente che deve poi produrre o un piano didattico personalizzato qualora vi fosse la necessità di soddisfare un bisogno educativo speciale, oppure per meglio strutturare la lezione, attivando strategie metodologiche alternative e maggiormente accattivanti per i ragazzi, riducendo anche i motivi di abbandono scolastico, dovuti alla difficoltà di attivare tutti le stesse risorse, tendendo all'uniformare l'apprendimento piuttosto che al differenziarlo.

È un processo molto importante e complesso, ma data la necessità di migliorare le competenze in uscita degli alunni, è un lavoro necessario da compiere.

Dopo aver effettuato una buona azione di orientamento in ingresso, l'attività dell'orientatore si concentrerà su un'azione di rafforzamento delle motivazioni alla base della scelta fatta inizialmente e dell'autostima, necessarie per procedere con efficacia ed efficienza nel percorso scolastico.

Al termine del percorso di studi, quando occorrerà procedere con un orientamento in uscita verso una scelta universitaria, di lavoro o di formazione, il compito dell'orientatore sarà facilitato

dal dossier che avrà costruito, momento dopo momento, partendo dalla prima conoscenza e ripercorrendo tutte le tappe maggiormente significative dell'alunno.

Così si lanceranno le basi per un buon orientamento in uscita verso un percorso scolastico o professionale ponderato, con una maggiore probabilità di riuscita.

*Certificare le competenze per promuovere la mobilità
di persone, apprendimenti e lavoro*

Francesco Lembo
Sistemi formativi Confindustria

Parole chiave: competenze - network istruzione/formazione/lavoro - mobilità - learning outcome

Introduzione

Il contributo vuole approfondire gli approcci metodologici e i risultati esplorati con il progetto SAVing – Sharing Positive Actions for Valorisation of Informal learniNG, realizzato nel quadro del Programma di Apprendimento Permanente della Commissione Europea e realizzato da Sistemi Formativi Confindustria insieme all'Università degli studi della Tuscia e all'ente Officine Sviluppo e Ricerca. Il concept del progetto è riferito ai processi di apprendimento permanente e nasce nell'intento di approfondire la conoscenza dei sistemi di certificazione delle competenze apprese in ambiente non formale e informale⁵⁸, intesi come processi che contribuiscono a strutturare e a dare una dimensione concreta al più complesso sistema di integrazione tra apprendimento e lavoro.

Motivazione

In Europa ci sono 80 milioni di individui con bassi livelli di qualifiche e competenze, a fronte di proiezioni EUROSTAT che stimano come nel 2020 almeno il 35% delle professioni saranno accessibili solamente con qualifiche di livello superiore. Lo sviluppo e la diffusione dei processi di certificazione delle competenze contribuisce a recuperare lo skill mismatch: dove viene riconosciuto un profondo gap tra domanda e offerta di competenze, si può intervenire con percorsi formativi più mirati a soddisfare i bisogni delle imprese. La certificazione delle competenze si concretizza in processi che, quando correttamente applicati, rendono trasparenti tutti gli apprendimenti, le abilità e le conoscenze sviluppate dall'individuo in qualsiasi contesto, e sollecitate nei contesti informali e non formali (lavoro, volontariato, hobbies, vita familiare ecc.) sia in una dimensione statica, ovvero come fotografia del capitale conoscitivo raggiunto, sia in una proiezione futura, ovvero come strumento per delineare il gap di know how cui tendere per stimolare processi di crescita sia per gli individui che per il sistema produttivo.

Punti problematici affrontati

Il percorso progettuale di SAVing ha portato a identificare 5 dimensioni potenzialmente critiche nei processi di validazione/certificazione delle competenze, e sulla base di queste proporre alcuni riferimenti utili per affrontarle con maggiori probabilità di successo.

a) Definire chiaramente l'oggetto della certificazione

In quali competenze si traduce l'esperienza? Tanto più è definito l'oggetto della certificazione (competenza; profilo professionale; set di competenze; abilità che compongono una competenza), tanto più la certificazione sarà trasferibile e quindi appetibile sul mercato del lavoro. Per certificare gli apprendimenti esperienziali c'è quindi bisogno di "scomporli" in *Abilità, Conoscenze, Competenze, Profili professionali*.

b) Fare ricorso a standard di riferimento riconosciuti a livello istituzionale

Quando i processi di certificazione delle competenze fanno riferimento a quadri di riferimento formalizzati e riconosciuti sul piano istituzionale, si hanno ricadute positive su tutto il sistema:

- Creando un linguaggio comune tra domanda di lavoro (sistema produttivo) e offerta di competenze (sistema istruzione/formazione);

⁵⁸ (o meglio le competenze ovunque e comunque acquisite, come nel 2001 è stato definito l'apprendimento permanente nella Comunicazione Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento).

- Le certificazioni diventano spendibili in contesti più ampi, facilitando così la mobilità di persone e processi produttivi a più livelli (regionale, nazionale, europeo)

c) Attivare le partnership più adeguate

Il network di enti che concorrono alle varie fasi del processo di certificazione delle competenze non può rispondere semplicemente a una necessità contingente, ma deve avere essere caratterizzato da trasparenza, equità, efficacia e adeguatezza sul piano tecnico. In linea di massima più alto è il grado di coinvolgimento attivo e in partenariato di soggetti pubblici e privati, più alte sono le possibilità di successo di un processo di certificazione.

d) Definire quali sono i beneficiari della certificazione

Una buona pratica di certificazione delle competenze non deve solo essere rigorosa e trasparente, ma anche coerente con le esigenze specifiche dei destinatari.

e) Verificare il reale impatto dei processi

Una buona pratica di certificazione deve prevedere alcuni strumenti che consentano di rilevare nel tempo (almeno a medio termine) il reale impatto sui beneficiari, considerando questi secondo diversi livelli (gli individui, le organizzazioni, il mercato del lavoro)

Agire su queste priorità richiede necessariamente riconoscere alcuni prerequisiti del processo di integrazione “apprendimento e lavoro”, ovvero:

Quadro di riferimento teorico

Pur non creando obblighi per gli stati membri, il Consiglio dell’Unione Europea ha definito già dal 2004 un set di *principi comuni europei concernenti l’individuazione e la convalida dell’apprendimento non formale e informale*⁵⁹. Nel 2009, dopo un articolato processo di ascolto attivo delle parti interessate degli stati membri, il CEDEFOP pubblica le Linee Guida per la validazione degli apprendimenti non formali e informali⁶⁰. Per valorizzare la *riconoscibilità* e la *credibilità* della validazione degli apprendimenti, le Linee Guida suggeriscono che questa utilizzi *procedure autonome* e dialoganti con l’educazione formale, e che entrambi i sistemi condividano degli *standard valutativi comuni*. L’importante investimento in termini di analisi, studi, linee guida riferite alle pratiche di certificazione delle competenze, realizzate in ambito europeo e nazionale, consentono di identificare diverse procedure diversamente centrate sull’approccio sistemico al tema delle competenze: in alcuni casi le esperienze focalizzano l’asse di intervento sulla strategia ampiamente condivisa tra parti sociali e sistema della formazione e del lavoro, in altri casi privilegiano la dimensione di diritto di apprendimento dell’individuo in un’ottica di lifelong e lifewide learning e di spendibilità sul contesto europeo. Interpretando e recependo queste raccomandazioni, negli ultimi anni l’Italia ha dato vita ad una stagione di intensa cooperazione interistituzionale per ridisegnare le politiche presenti e future in materia di istruzione, formazione e lavoro. Le Linee guida per la formazione⁶¹ del 2010 pongono al centro della strategia di riforma la necessità culturale e produttiva di valorizzare e riconoscere alla cultura tecnica e professionale pari dignità rispetto alla formazione intellettuale e umanistica. In questo senso possono essere lette le misure tese a promuovere l’apprendimento in contesto attivo (come ad esempio l’apprendistato, l’alternanza scuola-lavoro, i tirocini), oggetto privilegiato di analisi e sperimentazioni condotte per “*rafforzare la trasparenza e la migliore informazione nel mercato del lavoro, accrescere la capacità di offerta sul mercato del lavoro, migliorare l’incontro tra domanda e offerta e stimolare la ricerca delle più utili attività formative*”. A oggi la sintesi dei processi attivati, anche

⁵⁹ 9175/04 EDUC 101 SOC 220, Progetto di conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio relative ai principi comuni europei concernenti l’individuazione e la convalida dell’apprendimento non formale e informale, Segretariato generale del Consiglio, 18 maggio 2004.

⁶⁰ European Centre for the Development of Vocational Training, *European guidelines for validating non-formal and informal learning*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009.

⁶¹ Intesa tra Governo, Regioni, Province Autonome e Parti Sociali “Linee Guida per la Formazione nel 2010”, vedi www.camera.it/temiap/Intesa%20Stato-Regioni%20del%2017%20febbraio%202010.pdf.

considerando gli ambiti esperienziali europei, ha portato a identificare standard minimi di processo che l'ente pubblico, titolare della procedura, deve assicurare come definiti nel D.lgs. 13/2013⁶².

Conclusioni

Le attività di ricerca e di ascolto attivo dei maggiori stakeholder realizzate nell'ambito del progetto SAVing hanno messo in evidenza alcuni nodi concettuali, prerequisiti del processo di integrazione "apprendimento e lavoro", ovvero:

- riconoscere la capacità formativa del lavoro, luogo per eccellenza dell'apprendimento non formale e informale che può essere validato, riconosciuto e divenire oggetto di certificazione, consentendo all'individuo di vedersi riconosciute parti di programma di formazione che potrà completare in vista dell'ottenimento di una certificazione o una qualificazione riconosciuta;

- riconoscere l'urgenza di applicare un *learning outcome based approach* nei percorsi di formazione scolastica, universitaria e continua, dove ciò che conta è quello che una persona dimostra di sapere, di comprendere e di saper fare alla fine di un processo di apprendimento (*outcome based approach*) in contrapposizione alla più "tradizionale" progettazione basata sui contenuti, sul programma, sulla tipologia, sulla durata, sui luoghi e sugli stili di apprendimento (*input based approach*). Nella valutazione e certificazione dell'apprendimento, non è tanto centrale l'iter formativo quanto la rispondenza a specifici standard minimi di competenza d'arrivo, che possano permettere il riconoscimento dell'apprendimento.

- riconoscere la capacità di apprendere competenze in contesti non formali e informali dell'individuo e la sua consapevolezza a intraprendere percorsi strutturati di adeguamento delle competenze: questo consente di dotare le persone delle qualifiche necessarie per le professioni di oggi e domani partendo da ciò che già sanno, sanno fare e/o hanno imparato a fare nei percorsi lavorativi.

Se si accettano questi prerequisiti, si può parlare di certificazione e del suo divenire sistema di lettura, misurazione, valutazione delle competenze in un'ottica di sviluppo della persona e dell'organizzazione in cui la persona è inserita.

Bibliografia

Di Francesco G., *I principi comuni europei per la validazione dell'apprendimento non formale ed informale*, ISFOL, 2004.

Identificazione e convalida delle competenze acquisite in contesti non formali e informali, Istituto Comunicazione Istituzionale e Formativa, Università della Svizzera italiana, Facoltà di Scienze della Comunicazione, 2006.

Verso l'European Qualification Framework, I libri del FSE n. 131, Isfol Editore, 2008;

Update to the European Inventory on validation of non-formal and informal learning. Final report, Cedefop, 2010;

Learning outcomes approaches in VET curricula. A comparative analysis of nine European countries, Cedefop, 2010.

⁶² Decreto legislativo 16 gennaio 2013 n. 13 concernente: "Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92. (13G00043). Pubblicato in GU n. 39 del 15/02/2013".

*Testimonianza della nascita e dello sviluppo
di un'impresa culturale*

Francesco Minervini

STILO

Parole chiave: impresa - azienda - creazione di senso

Il titolo di questo contributo potrebbe portare tranquillamente altrove, e dunque riuscirebbe nella sua provocazione. Perché in tanti, specie dall'alto (ministri, provveditori, dirigenti... mai insegnanti e gente di frontiera e trincea), hanno parlato e parlano della trasformazione della scuola in termini aziendali, quasi fosse parificabile a una società in accomandita o a una onlus con fini di lucro e soprattutto di produzione di utile.

E allora proviamo a parlare veramente usando questi termini commerciali, chiamando in causa tutte le necessarie implicazioni. E soprattutto definendo (amaramente e provocatoriamente, lo ribadisco) il principale utile di produzione e guadagno di un'"impresa" come la scuola: che è, o dovrebbe essere, la formazione culturale quale valore aggiunto del prodotto, ovvero della persona che viene presa in fase di formazione. In altri termini l'impresa scuola lavora prelevando alunni, ovvero materia prima, e trasformandoli in prodotti finiti (finiti??), ovvero in un'identità dalle chiare competenze e definizioni accessorie della propria attitudine.

Bene e dopo di che?

Se così fosse, e soprattutto se così si riuscisse a produrre, a cosa servirebbe organizzare per esempio assemblee di classe o d'istituto? È normale, soprattutto è scontato che un preside (pardon, un dirigente) sia "costretto" a concedere un'autogestione per evitare okkupazioni (si scrive così?) improrogabili e quantomeno complesse? Non è che forse si ha voglia di fare Politica sulla base di una pulsione istintiva di aristotelica memoria? E poi come s'interagisce con genitori arrabbiati perché i loro "bambini" non sono compresi dai docenti nelle loro "espressioni di civica socialità"?

Se la scuola è un'azienda, la logica di mercato prevede che si lavori puntando a motivare una domanda che assorba la produzione. E dunque, se la scuola produce cultura o persone colte, a che serve formare alla politica? C'è domanda di politica? O ancor più di cultura? E da cosa lo si desume? E a che servono le tante belle idee puramente teoriche di tanti insegnanti che se sono fortunati riescono a sbrigarle e a realizzarle in classe?

Probabilmente, il futuro immaginato e immaginabile per questo tipo di azienda consiste nel recuperare quanti vi lavorano in questa pseudo-azienda, ovvero i tanti docenti in gamba (chiarirsi per bene su cosa fare degli altri...), neopresidi e presidi di esperienza, precari e neo-immessi in ruolo, insomma, quanti abbiano qualcosa di forte e di incisivo da dire a se stessi, ai colleghi e soprattutto ai ragazzi che incontrano.

E allora partiamo proprio di qui, ovvero non da ciò che avviene nelle nostre aule, quanto da ciò che i ragazzi ci chiedono da fuori, con le loro proteste e le loro occupazioni, con il loro bisogno di una politica non partitica, con il loro urgentissimo bisogno di guardare ansiosamente il mondo chiedendoci gli strumenti adatti, quegli stessi che spesso non abbiamo o di cui abbiamo bisogno noi adulti per primi. È questa la vera domanda, è questo l'unico termine di produzione utile e veramente motivante per formare non alunni ma persone pensanti.

Ecco allora a chiederci quale possa essere il ruolo di dirigenti e docenti in questa ricerca: chiedersi se devono fare gli adulti o gli amici, i conniventi o gli antagonisti, se debbano per una volta scendere dalle cattedre o partecipare dei cortei. Se debbano essere scuola o "semplicemente" società che cammina e guarda avanti.

Se i termini della faccenda sono questi, in questa azienda (ora sì che il termine comincia a stare un po' stretto, ed è decisamente meglio chiamarla "scuola") il compito primo del dirigente è guardare alle dinamiche di mercato e definirle come area di promozione sociale e d'investimento possibile delle risorse. Per i docenti (non oso chiamarli operai) il compito primo è invece quello di

adattare quell'area di promozione sociale alle esigenze di una società in crescita che ha bisogno a sua volta di risorse per crescere o quanto meno per assestarsi su un livello di crescita che garantisca... cosa? La dignità di ogni uomo? Il diritto allo studio? Il raggiungimento di un obiettivo di sviluppo sociale comune per tutti? I requisiti tecnici (e formativi?) necessari per ogni percorso di sviluppo della persona?

E allora in questa scuola, che non è un'azienda, ma un'impresa, nel senso più antico e bello del termine, un'impresa come quelle di Ercole e di Achille, occorre trovare un modo per accomunare docenti, discenti e quant'altro e provare a renderla oggetto di studio e di analisi per progettare nuove istanze, ricreare e riqualificare le tensioni che animano l'insegnamento, infine, per evitare i tanti progetti e dedicarsi al Progetto primo dell'insegnamento.

Quali le vie da perseguire, peraltro con urgenza? Ne individuerei tre, necessarie:

1. la formazione dei docenti, che deve essere valorizzata quando c'è e riqualificata quando... non c'è
2. la qualità della scuola e della cultura che importa e comporta nelle menti che vi si avvicinano, che non deve puntare a modelli stranieri non verificabili nel nostro tessuto sociale, ma credere nella sua forza di merito e riprendere i punti perduti
3. rivalutare, ridefinire, sostanziare i modelli e i canali comunicativi con un mondo giovanile in continua evoluzione proprio in merito ai linguaggi con cui si esprime e con cui chiede di dialogare.

Si tratta, peraltro, dello stesso mondo giovanile che vive di quello spirito formativo basato sul transfert adulto-ragazzo, passa attraverso la sua evoluzione in termini emotivi e resta rinsaldato dal passaggio/scambio culturale che lo vincola definitivamente.

È l'unica anima di ogni possibile riforma ministeriale.

*Testimonianza di percorsi di alternanza scuola-lavoro
all'IISS "Giannone" di San Marco in Lamis*

Matteo Coco

IISS "P. Giannone" - San Marco in Lamis (Foggia)

Parole chiave: alternanza - scuola-lavoro - progetto - obiettivi formativi

Introduzione

Il quadro di riferimento normativo (generale e particolare) per trattare il tema dell'Alternanza è costituito, indubbiamente, dai Decreti legislativi 15 aprile 2005 n. 76 sul *Diritto dovere all'istruzione e alla formazione e sull'alternanza scuola-lavoro*, e n. 77 recante la *Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola lavoro*.

Parlare oggi di Alternanza nella scuola significa preventivamente indirizzare il discorso su due basi, a mio giudizio fondamentali, perché possa reggere il costrutto di una scuola rinnovata sia in senso sistemico, che in senso sostanziale. I due punti sono:

- come realizzare una scuola ideativo-creativa e al tempo stesso aperta alle istanze urgenti e crescenti del mondo del lavoro
- l'utilizzo attivo delle nuove tecnologie in rapporto alla propria esperienza professionale.

Il Giannone in Alternanza

Un po' di storia ci dice che: il nostro Istituto (superata la fase della Terza Area che reggeva il costrutto professionalizzante soprattutto del triennio finale, ma soprattutto nel biennio post-qualifica) è giunto con la programmazione e le prime esperienze di Alternanza (2003-2008 – sperimentazione avviata ai sensi dell'art. 4 della Legge n. 53 del 28 marzo 2003) e col Progetto "KOS" (Knowledge Open Services) a riguardare con attenzione le progettualità vere e proprie di Alternanza Scuola/Lavoro, realizzate concretamente già nel quinquennio subito seguente, e cioè nel periodo 2007/2013.

Ed è naturale che l'esperienza porta a trattare più approfonditamente i punti ai quali si è fatto d'anzì riferimento, sostenendo che il primo percorso, il:

- Percorso A ci porta a realizzare una scuola che funzioni e proponga A.S/L mediante una mission dell'impegno e delle progettualità diverse che, accanto ai saperi, ai contenuti e alle metodologie tradizionali, sappiano affiancare un modo diverso di "fare scuola" per fare soprattutto cultura del lavoro, attraverso una diversa concezione della docenza e una diversa preparazione/organizzazione professionale del docente (spesso non pronto ad accogliere e saper gestire la novità). Considerazioni, queste, che possono apparire ovvie o addirittura banali se non si tiene conto che, in riferimento a questi paradigmi, si debbono individuare soprattutto nuovi linguaggi che caratterizzano la cultura del presente attraverso fattori d'immagine che privilegiano i percorsi proprio del "fare" e del "produrre". Percorsi, naturalmente, che, anche grazie all'apporto delle risorse messe in campo da strutture esterne alla scuola quali enti, imprese ecc. (difficoltà di reperire le aziende) tengano conto di percorsi più innovativi, anche e soprattutto di formazione.

Sarà utile a questo proposito, allora, subito riportare una Scheda progettuale che gli Istituti "P. Giannone" di San Marco in Lamis e "A. Righi" di Cerignola hanno proposto in sede di lavoro di gruppo in una discussione sul modo e la tipologia di fare Alternanza a scuola, più che a livello sperimentale a livello già consolidato di cui è testimonianza la scheda che segue:

Docenti: Maurizio Sassano, Grazia Totta, Matteo Coco; Angela Lasalvia, Rossella Cocco.

Animatore/i gruppo di lavoro: prof.ssa Rossella Cocco.

Profilo formativo di riferimento: abbigliamento e moda.

Ambiti previsti per la realizzazione del percorso di Alternanza: Cultura d'impresa/Mercato del lavoro/Sicurezza sul lavoro.

Progetto didattico-formativo

Titolo percorso: *Moda innovativa.*

Discipline coinvolte: Laboratorio di Modellistica e Confezioni, Tecnologia tessile, Italiano, Storia, Storia del Costume, Storia dell'Arte, Inglese.

Competenze: informatizzazione della modellistica e della confezione industriale – uso del plat, e del CAD/CAM.

Conoscenze: conoscere le nuove tecnologie nel mondo della moda – saper utilizzare le nozioni di moda per creare impresa.

Tipologia di interventi formativi preparatori alla fase in azienda: orientare gli allievi sul percorso di formazione da attuare.

Metodologia: approccio all'utilizzo della strumentazione, lezione laboratoriale e ricerca-azione con lezioni individualizzate.

Periodicità: 1 volta la settimana.

Attività da sperimentare in azienda: operare, praticamente, attraverso il fare utilizzando la strumentazione di moda per consolidare gli apprendimenti.

Valutazione: iniziale, in itinere e finale, tenendo conto del prodotto creativo realizzato.

Tipologia di aziende: settore moda.

Note e commenti: il percorso formativo serve a raccordare la scuola con il mondo del lavoro per facilitare l'inserimento, nel sistema moda/mondo del lavoro, degli alunni che perseguiranno gli obiettivi programmati nella progettazione definita.⁶³

È a questo punto, quindi, che, come si acclara dalla scheda stessa, entrano in gioco le Nuove metodologie.

A questo proposito il ruolo dell'autonomia scolastica nel processo di riorganizzazione della scuola sotto il profilo ideativo-creativo e dell'A.S/L potrebbe essere un buon indirizzo d'inizio che dia forza alla cultura della sperimentazione proprio di nuove tecnologie e metodologie di fronte alle sfide che ci pone davanti la stessa "globalizzazione", poiché bisogna, a mio avviso, tener conto di una nuova domanda educativa, culturale, professionale e lavorativa dei giovani rispetto ai cambiamenti di carattere generale e nazionale cui assistiamo quotidianamente, in riferimento al contesto socio-economico e alla stessa "nuova cultura del lavoro e delle professioni".

Inutile dire che gli stessi cambiamenti della soggettività giovanile ci fanno riflettere su atteggiamenti che esprimono, oggi, un modo di pensare e di sentire (finanche, forse, di emozionarsi) diverso. Ecco perché i docenti e i soggetti dell'istruzione, in generale, per realizzare una scuola ideativo-creativa devono poter capire che "sono cambiati i modi della percezione, l'espressione dell'intelligenza e i meccanismi della motivazione, che determinano un nuovo impulso all'agire e un diverso rapporto tra la propria interiorità e le dinamiche del mondo esterno"⁶⁴.

Così risulta logico comprendere anche l'opportunità, per gli alunni, di partecipare all'azione formativa prevista dagli stage.

L'esperienza di stage dei nostri giovani, infatti, come possibilità di sperimentare nuove forme di alternanza e inserimento nel mondo del lavoro, addirittura di permanenza in alcuni settori, ci fa ideare una curvatura delle nostre programmazioni su argomenti di carattere locale e territoriale, nuovi modi d'intendere la tradizione per indirizzarla verso il territorio: scuola e territorio, insomma.

Un diverso e vario approccio, dunque, per quelli che possono essere gli studi e le ricerche di nuovi interventi ed esperienze da parte di docenti e discenti, che tengano conto, altresì, di linguaggi

⁶³ La scheda (a cura di Sassano, Coco, Totta) è apparsa sul testo dell'USR sulla *Formazione Integrata specifica per i percorsi di Alternanza S/L*, stampato e diffuso dal Simucenter regionale di Puglia e dal Dilos Center - Centro Polifunzionale di servizio con sede all'ITC "Romanazzi" di Bari.

⁶⁴ Si legga a tal proposito l'interessante saggio di A.M. Sermenghi, negli Annali della Pubblica Istruzione, trimestrale del Miur "Studi e Documenti", nn. 120/121 - 2007, su *Persona, tecnologie e professionalità*.

e di scritture nuove e multimediali per essere creativi nella scuola del presente, con moderni atteggiamenti e una didattica multiformemente differente.⁶⁵

Ed è proprio per queste implicanze che l'II. SS. "P. Giannone", sezione Professionale per l'Abbigliamento e la Moda in San Marco in Lamis ha voluto sperimentare, in tre annualità differenti, tematiche legate al comprensorio garganico, trattando i tre seguenti argomenti: 1) La sposa negli anni, nella tradizione locale e nel mondo; 2) Il mondo degli abiti confraternali; 3) Vestire la storia garganica.⁶⁶

Si giunge, dunque, a sperimentare quello che noi abbiamo inteso come:

- Percorso B: così l'utilizzo delle odierne forme e tecnologie multimediali diventa essenziale per il raggiungimento dello scopo brevemente illustrato: quello, cioè, di ideare-creare, progettare, fare, produrre. Da Socrate a Google⁶⁷ il modo d'insegnare e comprendere, di elaborare e sviluppare idee, pensieri e "azioni", insomma, si è evoluto in maniera incredibile, anche perché, oggi, i giovani utilizzano, in una frazione di minuti, elaborazioni un tempo impensabili con una normalità impressionante. Si pensi al semplice uso di computer, calcolatrici, cellulari, sms, ipod, e-mail, siti web ecc., che hanno cambiato il nostro modo non solo di pensare, ma di "imparare", di agire e di uniformarci e metterci in sintonia e in contatto con il mondo esterno... anche lontano da noi...

Pertanto l'Alternanza S/L diventa "l'imparare facendo", che ci porta anche a un diverso utilizzo del tempo scuola e a un'accelerazione del fattore apprendimento che cammina al passo con le nuove tecnologie.

Siamo ormai, ed è innegabile, nell'era digitale in cui vi sono nuove forme di Alternanza da sperimentare poiché l'avvento dell'era digitale ci porta a una diversa forma di studio, a leggere la stessa realtà "in tempo reale", a visitare o operare nei luoghi di lavoro (che non è escluso si possa fare anche virtualmente: io in simulazione, da scuola o anche da casa) ad accedere cioè ad altre forme di sapere e d'intervento razionale e culturale.

Così appare sommamente evidente e indispensabile utilizzare queste nuove forme di "Alternanza" per continuare a essere educatori e formatori in una scuola e un consesso sociale che comunque cambiano e cambieranno. Sono da sperimentarsi, perciò:

- Processi nuovi del modo d'intendere la scuola, dai licei ai professionali, dai tecnici ad altri istituti (collaborazione pubblico/privato, scuola e (perché no?) centri ed enti di formazione). E bisognerà superare i:
- Punti di criticità: 1) facilitare e ridurre tutta la burocratizzazione della documentazione in piattaforma, on line e cartacea, occorrente; 2) pervenire a una revisione del quadro normativo, laddove risulta "poco chiaro e in rapida evoluzione"; 3) avere una maggiore comunicazione con il Miur e altri soggetti istituzionali, con risposte più o meno celeri tra scuole ed enti preposti; 4) "rendere più percepibile il lavoro ai giovani" con specifiche azioni "mirate a far conoscere i diversi settori lavorativi e quelli che offrono le maggiori opportunità di lavoro, nonché le competenze e le capacità necessarie per svolgere una professione". Naturalmente per realizzare tutto questo "occorre la collaborazione stabile e continuativa di un consistente numero di aziende disposte a investire sui giovani e con la scuola"; 5) *facilitare le scelte di orientamento dei giovani* poiché l'orientamento stesso dovrà accompagnare lo studente durante tutto il percorso formativo in A. S/L; 6) *sensibilizzare i docenti alla didattica orientativa e alla formazione*

⁶⁵ Una "sperimentazione" appropriata può essere individuata, ad esempio, anche nei "Quaderni di didattica della scrittura", semestrale del Dipartimento di Scienze pedagogiche e didattiche dell'Università degli studi di Bari, diretti da Cosimo Laneve (e in particolare il n. 9/2008).

⁶⁶ Il lavoro *Vestire la storia*, allestito dai proff. A. Scarano e M. Coco con la 3. AM, prodotto in Alternanza nell'a.s. 2012/2013, è visibile sul sito Policultura 2013: *La tecnologia incontra la cultura - Iniziativa del Politecnico di Milano per le scuole*.

⁶⁷ L'ADI (Associazione Docenti Italiani) ha proposto un Seminario Internazionale (Bologna 27/28 febbraio 2009) dal significativo titolo: *Da Socrate a Google: come si apprende nel nuovo millennio*, ed è a dir poco "sconcertante" quello che si è detto in riferimento all'utilizzo delle nuove tecnologie e che io ricavo da una precisa sintesi del prof. L. Cicerale per l'II.SS. "P. Giannone" di San Marco in Lamis.

professionale. “La figura del docente deve assumere anche la funzione di tutor formativo e facilitatore dei processi di apprendimento”. Creare, cioè, “una condizione indispensabile per la riuscita del progetto con la preparazione dei tutor scolastici” e di quelli aziendali, per una condivisione globale dell’intera progettualità.

Al fianco di tutto questo, ci sono da rivedere le questioni di coerenza ed equivalenza formativa, di monitoraggio e valutazione, le eventuali difficoltà di collaborazione interistituzionale, talvolta l’assenza di coordinamento e altre problematiche.

Conclusioni

“La scuola italiana deve, insomma, uscire dall’isolamento inserendo il valore del lavoro e le problematiche a esso connesse come preciso programma curriculare professionalizzante”.

Infine, sia le problematiche che le prospettive future di ottimizzazione della gestione dell’Alternanza devono porre, a mio avviso, “all’attenzione del *mondo della scuola* e del *mondo del lavoro* l’importanza che assume il *sapere* e il *fare* o meglio il *saper fare* per *saper essere*; ma se i due *mondi* non si curano di cooperare non potremo aiutare i giovani a costruire gli *orizzonti di senso* e un progetto personale di vita e di lavoro”.

E, allora, di fronte a questo quadro generazionale nuovo la Scuola deve saper sviluppare per sé e per il suo “pubblico” un pensiero attivo che sappia mettere l’allievo di fronte a uno spirito critico non in senso passivo, deve saper creare nei discenti curiosità, interesse e conoscenze in forma nuova, creare *mutamenti di tempo e di spirito*: affetto, appartenenza, libertà (quello che pensiamo di noi, non quello che gli altri pensano di noi e che potrebbe creare pregiudizio) tutto un mondo valoriale, insomma, che attraverso, ripeto, nuove forme, nuovi linguaggi, nuove tecnologie e metodologie sperimentate, appunto, in Alternanza S/L deve farci aprire gli occhi per non sfuggire alla realtà e affrontare il pericolo di vivere la vita con pienezza.

LA SCUOLA DELL' AUTONOMIA. LA FORMAZIONE CONTINUA
DEGLI INSEGNANTI TRA DIRITTO E DOVERE

*La formazione permanente quale supporto per la realizzazione
della reale e autentica autonomia scolastica*

Mario Angelini

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca

Parole chiave: autonomia - formazione continua - obbligo scolastico - diritto allo studio

Introduzione

Nella società della conoscenza è sempre più frequente il ricorso alla valorizzazione delle risorse umane considerata come leva strategica per la crescita e lo sviluppo.

In una intervista rilasciata dal Ministro Carrozza è stato stigmatizzato come il puntare sul capitale umano è l'unica via per uscire dalla crisi, ed è per questa ragione che durante l'audizione, tenutasi il 6 giugno 2013, davanti alle Commissioni riunite del Senato della Repubblica e della Camera dei Deputati sulle linee programmatiche, nel declinare gli interventi che intende perseguire durante il suo mandato ha individuato quelli:

- di sistema dove le priorità sono costituite dall'edilizia scolastica e dallo sviluppo e sostegno alla autonomia delle scuole
- per il personale della scuola, tra i quali, ai fini della valorizzazione del personale docente viene proposto il rilancio della formazione dei docenti
- per gli studenti, garantendo apprendimenti di qualità per tutti e ognuno.

Il Convegno organizzato dalla Fondazione "Art. 4", in linea con le azioni ministeriali che si vogliono porre in essere, ha il merito di essere stato lungimirante, in quanto programmato con largo anticipo rispetto agli indirizzi politici e si colloca come momento di approfondimento delle più recenti e innovative teorie.

In particolare, in questo solco così tracciato e definito, il *workshop* dedicato alla scuola dell'autonomia e alla formazione continua degli insegnanti pone in luce la stretta correlazione tra l'autonomia scolastica e la formazione degli insegnanti, intesa come obbligo di servizio, in quanto diritto funzionale al raggiungimento di uno scopo.

Aspetti specifici dell'autonomia scolastica

Nell'ambito degli interventi di sistema è necessario dare sviluppo e sostegno all'autonomia delle scuole; infatti, i più avanzati studi sui sistemi scolastici comparati indicano che uno dei fattori più significativi per la qualità delle scuole è il livello di autonomia di cui esse godono. Situazione questa che, invero, nel nostro Paese non è ancora sufficientemente sviluppata anche perché, spesso, nel tempo, il sostegno finanziario non è stato adeguato ai bisogni.

In Italia, da tredici anni, è riconosciuta l'autonomia delle scuole, ma essa nei fatti non è ancora stata sufficientemente sviluppata. Ed è questa ragione per la quale il Ministro Carrozza ha dichiarato, in modo eufemistico, di voler "*dare gambe*" all'autonomia scolastica, utilizzando come sostegno finanziario il fondo per il funzionamento ordinario delle scuole e ripristinando il fondo per le attività aggiuntive del personale scolastico.

L'autonomia può definirsi come la particolare capacità di tutti gli enti pubblici di dettare essi stessi le regole che disciplinano le materie di loro competenza e che sono vincolanti per tutti coloro i quali entrano in rapporto con loro, e richiede la capacità degli amministratori di saper osare in funzione del raggiungimento degli obiettivi.

La scuola dell'autonomia è una scuola flessibile, non più chiusa in se stessa o semplice terminale degli *input* provenienti dal centro; essa è chiamata a dialogare con le altre scuole, con gli enti locali, con le università, con le associazioni professionali, con le più diverse realtà istituzionali pubbliche e private: in una parola, con il territorio in cui l'istituzione scolastica si trova a operare.

La scuola dell'autonomia è una scuola aperta e trasparente perché riconosce agli studenti, alle famiglie, alla società civile il diritto di sapere e, quindi, anche di dire.

L'autonomia delle istituzioni scolastiche si configura, pertanto, come la modalità nuova della scuola italiana, con un proprio *modus vivendi et operandi*; infatti, essa pone le condizioni giuridiche e organizzative per l'espressione della progettualità delle scuole, che si concretizza nell'elaborazione e nell'esplicitazione di un'offerta formativa capace di coniugare efficacemente le finalità del sistema nazionale con i bisogni educativi della comunità sociale locale e dei singoli allievi. In tale prospettiva e ai fini di un'adeguata utilizzazione delle nuove opportunità e della traduzione in concreti progetti operativi, l'autonomia scolastica richiede la piena valorizzazione delle risorse disponibili.

La formazione continua del personale scolastico

Nell'ambito della seconda tipologia di intervento declinata nelle linee programmatiche e nell'ottica della valorizzazione delle risorse umane è stato proposto il rilancio della formazione dei docenti.

Il Ministro Carrozza ha testualmente dichiarato che *“da molti anni approviamo riforme e non stanziamo le risorse per la correlata, necessaria, formazione iniziale e in servizio dei docenti. Non sono necessarie ingenti risorse quanto piuttosto una dotazione periodica stabile da destinare a iniziative decise autonomamente dalle scuole e dalle reti o associazioni di scuole sulla base di priorità e indirizzi chiaramente definiti dal Ministero e di un monitoraggio costante. Ciò può avvenire mediante:*

- *l'incremento del modesto finanziamento già accantonato dal Ministero per la formazione sulle nuove Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del 1° ciclo di istruzione, pari a complessivi 1,6 mln di €, altri 3-4 mln di € per estendere le azioni all'intera platea dei docenti in servizio del 1° e 2° ciclo*
- *la disponibilità per i docenti e i dirigenti scolastici di spazi e strumenti (materiali e immateriali) per la raccolta e la condivisione delle azioni positive già realizzate con buoni risultati, in modo da favorire il confronto professionale e la diffusione delle iniziative virtuose nel campo della formazione in servizio”.*

La formazione tra obbligo e diritto

L'istituto della formazione ha subito nel tempo alterne vicende che l'hanno vista passare dalla fase del *“diritto-dovere”* alla fase della *“obbligatorietà”*, così come ha recentemente sancito l'art. 16 del Dl 12 settembre 2013, n. 104 il quale: *“Al fine di migliorare il rendimento della didattica... omissis... e potenziare le capacità organizzative del personale scolastico”* prevede, nel rispetto delle linee programmatiche del Ministro Carrozza, la copertura di una spesa di € 10 milioni, oltre alle risorse previste nell'ambito dei finanziamenti di programmi europei e internazionali, per attività di *“formazione obbligatoria”* del personale di cui si discorre.

L'art. 65, comma 1, del vigente CCNL, relativo al personale del comparto Scuola per il quadriennio normativo 2006-2009, stabilisce che *“alle istituzioni scolastiche, singole, in rete o consorziate, compete la programmazione delle iniziative di formazione, riferite anche ai contenuti disciplinari dell'insegnamento, funzionali al POF, individuate sia direttamente sia all'interno dell'offerta disponibile sul territorio, ferma restando la possibilità dell'autoaggiornamento”*; inoltre, il comma 1 del successivo art. 66 precisa che è compito del collegio dei docenti *“coerentemente con gli obiettivi e i tempi del POF”* deliberare il piano annuale delle attività di aggiornamento.

La sentenza del Consiglio di Stato del 23 marzo 2007 n. 1425 ha rimesso in discussione il diritto alla formazione; infatti, l'Alto Consesso rigettando il ricorso di un docente di scuola media che aveva visto il suo stipendio decurtato di 4 ore di lavoro – a causa dell'assenza ingiustificata a un corso di aggiornamento proposto dalla sua scuola – ha affermato che l'aggiornamento è un *“obbligo di servizio”* in quanto *“diritto funzionale al raggiungimento di uno scopo”*, così come statuito nel già citato comma 1 dell'art. 65 del CCNL per il quadriennio 2006-2009.

Invero, nel tempo si sono formate tre diverse strategie formative che, ovviamente, hanno risentito delle differenti indicazioni normative. Esse sono così delineate:

- la prima delineava il concetto di “*diritto-dovere*”, facendo leva sull’art. 33 del Dpr 10 gennaio 1957, n. 3 e sull’art. 282, comma 1 del Decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297
- la seconda accentuava l’idea di “*dovere-obbligo*”, collegando la formazione con la progressione di carriera e facendo leva sull’art. 27, comma 2 e art. 28, comma 10 del CCNL 4 agosto 1995
- la terza metteva alla prova il concetto di “*diritto*” e, quindi, da un lato si enfatizzava la responsabilità professionale e dall’altro la capacità dell’istituzione di garantire le condizioni per l’esercizio reale di tale diritto facendo leva sull’art. 28 del CCNL 26 maggio 1999.

Punti problematici affrontati durante il workshop

Il coinvolgimento in questo workshop di diverse qualifiche professionali (l’esperienza del dirigente scolastico, quella del docente e infine quella del rappresentante dell’Amministrazione centrale), impegnate anche sul fronte della formazione iniziale e continua, ha consentito di mettere in luce l’essenzialità della leva strategica anzidetta, finalizzata alla crescita culturale dei soggetti coinvolti nella formazione delle nuove generazioni.

Ripercorrendo le linee programmatiche illustrate – durante l’audizione dinanzi alle Commissioni riunite del Senato e della Camera – dal Ministro *pro-tempore* sulle politiche per l’istruzione, raggruppate in tre distinti ambiti d’intervento, sono state poste in luce alcune criticità che il sistema presenta e le tipologie di azione che il Ministro intende perseguire nel corso del suo mandato; in particolare, sono stati individuati tra gli interventi di sistema lo sviluppo e il sostegno all’autonomia delle scuole e, tra gli interventi per il personale della scuola, ai fini della valorizzazione del personale docente, il rilancio della formazione dei docenti.

La richiesta pressante che, quotidianamente, il Ministro Carrozza ha rivolto ai suoi colleghi di Governo e al Parlamento, al fine di destinare alla scuola, all’università e alla ricerca più risorse finanziarie per rendere il nostro sistema più competitivo e al tempo stesso più attrattivo, ha fornito un risultato positivo se si considera l’adozione del Decreto legge 12 settembre 2013 n. 104 che ha posto l’accento sulla formazione, intesa in senso lato, essenziale a perseguire la crescita e lo sviluppo del nostro Paese.

Sull’importanza della formazione concordano sia la parte pubblica, sia le organizzazioni sindacali del comparto Scuola, tant’è che, nell’ipotesi di CCNI – per il corrente anno scolastico – siglato il 24 luglio 2013, in materia di formazione del personale docente è espressamente dichiarato che:

- il contratto si colloca nel contesto di uno sviluppo progressivo dell’autonomia scolastica, funzionale all’incremento della qualità del sistema, all’innalzamento dei livelli di apprendimento, alla prevenzione e alla riduzione della dispersione scolastica, coerentemente con gli obiettivi fissati dell’Intesa sulla conoscenza del 27 giugno 2007 e dal Consiglio Europeo di Lisbona del 24 marzo 2000
- l’attività di formazione costituisce un diritto per il personale e un dovere per l’Amministrazione, in quanto funzionale alla piena realizzazione e allo sviluppo di tutte le professionalità
- l’Amministrazione deve assicurare le condizioni per la costruzione di un sistema permanente di opportunità formative di qualità che accompagnino lo sviluppo professionale del personale
- la formazione in servizio dei docenti, in quanto organicamente connessa alla prestazione professionale, costituisce la condizione per il potenziamento delle competenze richieste dal profilo professionale, così come definito dall’art. 26 del CCNL del 29 novembre 2007, contribuendo in tal modo a realizzare le condizioni per un pieno ed efficace esercizio della funzione in relazione ai processi d’innovazione.

Ancorché le organizzazioni sindacali di categoria, le quali con toni diversi per intensità ma simili nei contenuti avevano respinto qualsiasi forma di *obbligatorietà* della formazione e

nonostante il Movimento 5 stelle avesse presentato alcuni emendamenti, al testo del Decreto legge n. 104 del 2013 per cancellare l'obbligatorietà della formazione.

In sede di conversione del richiamato Decreto, questa partita – che ha visto da un lato il competente Ministero proteso verso l'obbligatorietà della formazione e dall'altro le organizzazioni sindacali, le quali, pur difendendo il *diritto alla formazione in servizio* del personale scolastico, respingevano qualsiasi forma di *obbligatorietà* della formazione stessa – si è conclusa con l'introduzione della norma di cui all'art. 16 della Legge 8 novembre 2013 n. 128, in virtù della quale sono state individuate le attività di formazione e di aggiornamento *obbligatorie* del personale scolastico, con riguardo a sette specifiche competenze declinate nel comma 1 del già citato art. 16 della legge di conversione.

*Prove Invalsi per la scuola secondaria
di primo grado: un caso di studio*

Rosanna Brucoli

Docente secondaria di primo grado - Esperta in protocolli di valutazione degli apprendimenti

Andrea Roncone

Dirigente scolastico- Formatore in protocolli di valutazione e tecnologie per l'apprendimento

Parole chiave: Invalsi - valutazione - sistema - OCSE-PISA

Premessa

Con l'entrata in vigore del Dpr 80/2013, dopo l'avvicendamento di numerosi ministri, le abituali polemiche e i sempre più scarni trasferimenti al bilancio della scuola, è stato ufficialmente istituito il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV). Il presente contributo non entrerà nel merito del neonato SNV, limitandosi semplicemente a sottolineare come, nel Regolamento in vigore dal luglio 2013, il ruolo dell'Invalsi venga confermato e rafforzato, delegando all'ente il coordinamento funzionale del SNV e, novità davvero assoluta per il nostro Paese, anche l'individuazione delle Istituzioni scolastiche necessitanti di "azioni di miglioramento". Si aggiunga che uno dei più significativi indicatori delle situazioni potenzialmente destinarie delle visite e degli interventi del SNV è individuato proprio nelle rilevazioni Invalsi, estese anche (con le inevitabili critiche che già sono esplose numerosissime) alle classi terminali della secondaria superiore, anche se non è chiaro se entreranno a pieno titolo nell'esame di Stato, così come già avviene nella secondaria di primo grado.

Ad ogni modo, al di là delle abituali resistenze che immancabilmente connoteranno il corpo vivo della scuola italiana, tradizionalmente assai poco accogliente nei confronti delle innovazioni, la strada sembra segnata: il SNV è legge e, a meno di imprevedibili inversioni a "u" del Governo, dovrebbe cominciare a dispiegare i suoi effetti già dall'a.s. 2013/2014.

In questo senso, si ritiene opportuno offrire lo studio di un caso concreto di analisi degli esiti di rilevazione Invalsi, riferito alla prova nazionale di italiano relativa all'esame di Stato 2010 della secondaria di primo grado, e ciò al fine di poter offrire uno strumento agile che possa facilitare il lavoro dei dirigenti scolastici e dei nuclei interni di valutazione.

Il metodo di analisi adottato in questo contributo è quello delineato nell'ambito del Seminario di formazione: "Piano di informazione e di formazione sull'indagine OCSE-PISA e altre ricerche nazionali e internazionali – INTERVENTI A, Seminario di approfondimento", tenutosi presso l'ITC "Marco Polo" di Bari, nel corso dell'a.s. 2010/2011.

La riflessione didattica, avviata dopo la restituzione dei risultati da parte dell'Invalsi, si sviluppa su due piani: valutazione dei risultati conseguiti dagli studenti dell'Istituto e valutazione della struttura della prova nazionale (ovvero, come si vedrà, della coerenza tra struttura della prova e le competenze fissate nei documenti nazionali, nonché tra struttura della prova e la prassi didattica concretamente attuata).

Infine, solo per dovere di cronaca, si fa presente che il *report* di scuola ivi proposto come studio di caso è frutto di lavoro individuale, anziché di una commissione collegiale dedicata come sarebbe auspicabile e come raccomandato nei seminari di formazione, nell'ottica di progettare azioni di miglioramento partendo dalle risultanze del SNV. A tal riguardo, è il caso di accennare all'opportunità che i nuclei di valutazione dei risultati Invalsi (in genere costituita dai docenti di disciplina, che dovrebbero operare nel corso delle riunioni di dipartimento, oberate per altro da corposi ordini del giorno) vengano ripensati, magari disegnando una specifica area di funzione strumentale "diffusa", che coinvolga diverse figure e sia meglio incentivata in sede di contrattazione.

Le fasi del lavoro

L'organizzazione del lavoro si è articolata nelle seguenti fasi:

- a) Individuazione dei quesiti risultati “critici” per gli studenti della scuola, attraverso la consultazione dei grafici inviati dall’Invalsi in sede di restituzione dei risultati;
- b) Analisi dei quesiti individuati da più punti di vista:
 - Confronto tra gli esiti di scuola e gli esiti regionali e nazionali (CFR: *Rapporto restituzione dati invalsi; Rapporto nazionale invalsi sugli esami*)
 - Revisione dei fascicoli compilati dagli studenti e rilevazione delle risposte fornite ai quesiti critici
 - Valutazione della coerenza dei quesiti con i documenti nazionali e con la prassi didattica: si tratta di mettere a confronto la competenza richiesta dall’Invalsi per rispondere al quesito, con le competenze delineate nelle indicazioni nazionali⁶⁸ e nei quadri di riferimento Invalsi, in modo da elaborare riflessioni da parte dei docenti sulle competenze che realmente si possono attivare e raggiungere con la prassi didattica.

Le fonti e i materiali

Sono stati utilizzati i seguenti materiali e le seguenti fonti:

- Prova nazionale di italiano 2009/2010 e griglia di correzione
- Fascicoli delle prove nazionali di italiano compilati da una classe terza di un Istituto pugliese (d’ora in poi denominato: AAA) nel corso degli esami di Stato 2009/2010
- Rapporto INVALSI di restituzione dati all’Istituto AAA-esami 2009/2010 (il rapporto contiene l’elaborazione dei dati inviati dalla scuola al termine della correzione delle prove: i grafici permettono di confrontare gli esiti tra le singole classi all’interno della scuola e l’esito complessivo della scuola con quello regionale, di area geografica e nazionale.)
- Rapporto INVALSI sulla prova nazionale - esami di Stato I ciclo 2009/2010
- Indicazioni nazionali (Miur 2007)⁶⁹
- Quadro di riferimento di italiano (Invalsi).

Individuazione della classe

Non potendo estendere la revisione dei fascicoli a tutte le classi dell’Istituto, in questo caso si è proceduto all’individuazione di una singola classe.

La scelta della classe XXX è stata determinata dalla lettura del grafico 1⁷⁰, riportato in appendice a questo testo, che mette a confronto l’esito di ogni classe dell’Istituto con quello regionale, di area geografica e nazionale. La scelta è ricaduta su una classe attestata a un livello intermedio rispetto alle altre terze.

La classe XXX ha fornito il 60% di risposte corrette nelle prove di italiano: percentuale intermedia rispetto all’80% raggiunto dalla classe YYY e al 52% raggiunto dalla classe ZZZ. Dal grafico si può anche rilevare che la percentuale del 60% è in ogni caso lievemente superiore a quella regionale (57,7% di risposte corrette) e lievemente inferiore a quella nazionale (60,4% di risposte corrette).

Quesiti “critici”

Si è poi proceduto all’individuazione dei quesiti di italiano risultati “critici” per gli studenti dell’Istituto: il summenzionato grafico 1 (Invalsi – rapporto di restituzione esami 2009/2010) mette a confronto il risultato di scuola e il risultato nazionale, item per item. Rispetto ai risultati nazionali, i risultati degli studenti dell’Istituto evidenziano una forte criticità nelle risposte ai quesiti A7_e, B5.

⁶⁸ Ovviamente, nel presente contributo, messo a punto nell’a.s. 2010/2011, si fa riferimento alle Indicazioni nazionali del 2007 (anziché alla versione più aggiornata, del 2012).

⁶⁹ Vedi nota 1.

⁷⁰ INVALSI – rapporto di restituzione-esami 2009/2010.

Più in generale, da uno sguardo d'insieme del grafico 1, si può rilevare che gli studenti dell'Istituto hanno evidenziato di possedere competenze testuali lievemente inferiori alla media nazionale (-2% circa di risposte corrette nella sezione testo narrativo e testo espositivo) e competenze grammaticali superiori alla media nazionale (+10% circa di risposte corrette).

Tra i quesiti "critici" si prenderà in considerazione anche il C5, il cui esito appare positivo se singolarmente rapportato al risultato nazionale (+2% di risposte corrette rispetto all'Italia); "critico" se rapportato al risultato complessivo di scuola nella sezione "Grammatica" (+9% di risposte corrette rispetto all'Italia). Nella tabella sotto riportata, si mettono a confronto i risultati di scuola con i risultati regionali e nazionali.

Item critici per gli studenti dell'Istituto AAA: confronto con i dati regionali e nazionali

Item critici per gli studenti dell'Istituto *	Sezione della prova d'Italiano	Percentuale regionale di risposte corrette alla domanda**	Percentuale nazionale di risposte corrette alla domanda**	Percentuale dell'Istituto (ricavata dal confronto col dato nazionale*)
A7_e	Testo narrativo	64,7% risposte corrette PUGLIA	68,4% risposte corrette ITALIA	47,4% risposte corrette DANTE (-21% circa di risposte corrette rispetto all'Italia)
B5	Testo espositivo	41,0% risposte corrette PUGLIA	43,7% risposte corrette ITALIA	31,7% risposte corrette DANTE (-12% circa di risposte corrette rispetto all'Italia)
C5	Grammatica	49,2 % risposte corrette PUGLIA	51,6% risposte corrette ITALIA	53,6% risposte corrette DANTE (+2% circa di risposte corrette rispetto all'Italia***)

*Rapporto Invalsi di restituzione dati alle scuole esami 2009/10, grafico 1.

**Rapporto Invalsi sulla prova nazionale - esami di Stato I ciclo 2009/2010, pp. 75-76; CCXCI-CCXCII.

***Il dato appare positivo se rapportato al risultato nazionale; "critico" se rapportato al risultato complessivo di scuola nella sezione "Grammatica" (+9% di risposte corrette rispetto all'Italia).

Livello di difficoltà dei quesiti: valutazione Invalsi

I quesiti risultati "critici" per gli studenti dell'Istituto, sono stati così classificati dall'Invalsi in funzione del livello di difficoltà:

	Livello BASSO (fino a -0.545)	Livello INTERMEDIO (tra -0.545 e -0.0055)	Livello ALTO (da -0.0055)
Testo narrativo	A1, A3, A7_d, A14_a, A14_b, A14_d, A14_e, A16, A6, A7_a, A7_b, A10, A11, A12	A5, A7_c, A7_e, A8, A12, A14_c, A15, A18, A20	A2, A4, A9, A17, A19
Testo espositivo	B4_b, B1, B2, B4_c, B7, B15_a, B15_b, B15_d, B15_e, B15_g	B3, B4_a, B9, B10, B11, B13, B14, B15_c, B15_f, B15_h, B17	B8, B12, B16, B5, B6
Grammatica	C9, C10_a	C1, C3, C4, C8, C10_b	C5, C7, C2_a, C2_b, C6

Tavola I.4.6.7a. Distribuzione delle domande di Italiano nei livelli di difficoltà*

* Rapporto Invalsi sulla prova nazionale - esami di Stato I ciclo 2009/2010

Processi sottesi agli item: individuazione Invalsi

Riguardo agli item risultati “critici” per gli studenti dell’Istituto, l’Invalsi individua i seguenti processi:

Item	Descrizione del processo
A7_e	Individuare informazioni date esplicitamente nel testo
B5	Ricostruire il significato di una parte del testo, integrando più informazioni e concetti.
C5	Riconoscere la funzione sintattica di una frase in un periodo

Il quesito A7_e (Testo narrativo)

a. Testo del quesito:

“A7. Il narratore e l’amico hanno una percezione completamente diversa del periodo che trascorrono insieme al mare ogni anno. A chi dei due si può attribuire il pensiero espresso in ciascuna frase della tabella?”

		Narratore	Amico
a	Le vacanze estive sono una sospensione della vita vera	X	
b	Ogni estate è uguale all’altra	X	
c	L’inverno è una pausa che interrompe il ritmo del vivere		X
d	Ogni inverno reca con sé un cambiamento	X	
e	L’estate passa troppo in fretta		X

b. Sezione di testo narrativo relativa al quesito:

“Ecco, quando parlavamo agli altri degli anni passati insieme, io sentivo che eravamo amici. Non lo sentivo mai quando eravamo noi due soli, perché (...) eravamo diversi, vivevamo in due città diverse per il resto dell’anno, ognuno di noi aveva una vita sconosciuta e solida da qualche altra parte, e poi arrivavamo un giorno su quel lungomare e per due mesi eravamo lì, in una pausa [l’estate] che segnava la scansione tra un anno e l’altro.

E forse anche per questo pensavo che non eravamo amici, perché questa non era la nostra vita, ma un’interruzione. Tutte le estati erano uguali, mentre ogni inverno portava qualcosa di nuovo.

Tu pensavi esattamente il contrario. Arrivavi il primo luglio, ogni anno, mai un giorno prima né più tardi del primo pomeriggio, e sembrava che per te fosse finalmente finita la lunga pausa della stagione invernale: era arrivata l’estate, e bisognava approfittarne subito perché era il momento di vivere. Durava poco, ma tu sapevi consumare le ore a una a una, proprio come chi le ha attese a lungo.” (Piccolo, *Storie di primogeniti e di figli unici*, Milano ‘98)

c. Correzione dei fascicoli della classe XXX:

Il dato ricavato dalla correzione dei fascicoli della classe XXX parrebbe positivo se confrontato col dato di scuola:

Dato regionale: 64,7 % risposte corrette all’item A7_e PUGLIA		
Dato nazionale: 68,4% risposte corrette all’item A7_e ITALIA		
Dato di scuola: = 47,4% risposte corrette (-21% circa rispetto all’Italia)		
Percentuale di alunni della classe XXX che ha risposto correttamente all’item A7_e	Percentuale di alunni della classe XXX che ha risposto in modo errato all’item A7_e	Percentuale di alunni della classe XXX che ha omissso di rispondere all’item A7_e

58,8%	35,3%	5,9%
--------------	--------------	-------------

In generale, però, facendo riferimento al dato di scuola (47,4% di risposte corrette) e non al dato della classe XXX, bisogna rilevare che le risposte al quesito **A7** hanno evidenziato una zona critica nella capacità di comprensione degli alunni dell'Istituto, con un particolare "picco negativo" registrato **nell'item A7_e**.

d. **Riflessione didattica sul quesito:** Analizziamo le **competenze testuali** richieste dall'analisi della sezione di testo considerata:

Invalsi quadro di riferimento italiano	Indicazioni nazionali Miur 2007⁷¹	Prassi didattica
<u>Saper cogliere:</u> - L'organizzazione del testo, in particolare la scansione dei capoversi e i rilievi grafici	- Leggere in modalità silenziosa testi di varia natura applicando tecniche di supporto alla comprensione (sottolineature, note a margine, appunti) e mettendo in atto strategie differenziate (lettura orientativa, selettiva, analitica).	L'alunno legge il testo e sottolinea i primi righe di ogni capoverso, cerchiando le parole chiave e i rilievi grafici (lettura orientativa: " Tu... il contrario ")
<u>Saper individuare:</u> -i legami semantici tra vocaboli del testo (sinonimia, contrasto ecc) <u>Saper formulare:</u> -ipotesi sul possibile significato di vocaboli più o meno noti a partire dal contesto immediato (o dall'insieme di informazioni presenti nel testo).	Leggere (...) testi raggruppando le parole legate dal significato	L'alunno individua, nel contesto, le parole centrali e quelle vicine o opposte per significato ("inverno/estate; cambiamento/pausa" ecc.) L'alunno si orienta globalmente nelle contrapposizioni lessicali e coglie il contrasto tra i punti di vista
<u>Leggere per:</u> - capire in maniera approfondita i contenuti del testo - Individuare informazioni date nel testo o operare inferenze	Comprendere testi letterari di vario tipo, individuando i personaggi, le caratteristiche e le tecniche narrative usate dall'autore. Ricavare informazioni esplicite e implicite	L'alunno legge il testo e si pone domande sul contenuto e sulla tecnica narrativa: chi è il narratore? Qual è il suo punto di vista? Qual è il punto di vista del suo amico? Cosa pensa? Di chi parla? Ecc. (lettura attiva). L'alunno ricava le informazioni esplicite e implicite che gli occorrono per rispondere alla richiesta.

e. **Valutazione del quesito Coerenza con i documenti/con la prassi didattica:** Il quesito appare coerente con le competenze richieste dai documenti nazionali e con la prassi didattica.

⁷¹ Vedi nota 1.

Ipotesi sulla complessità per gli studenti

L'Invalsi – come abbiamo visto – inserisce gli item A7_a, A7_b, A7_d tra quelli a un basso livello di difficoltà; gli item A7_c, A7_e tra quelli a un livello intermedio di difficoltà. La stessa fonte Invalsi (Rapporto Invalsi sulla prova nazionale - esami di Stato I ciclo 2009/2010) descrive il processo relativo agli item A 7 come individuazione “di informazioni date esplicitamente nel testo”, operazione anch'essa abbastanza semplice. Si può ipotizzare, tuttavia, che il quesito A7 sia risultato complesso per gli studenti a causa della molteplicità delle informazioni da cogliere nel contesto. Inoltre, lo studente poteva procedere all'individuazione delle informazioni solo dopo aver distinto, nel testo, il punto di vista del narratore dal punto di vista dell'amico. Tornando alla correzione dei fascicoli della classe XXX, si può rilevare che, nella percentuale degli alunni che hanno sbagliato la risposta all'item A7_e, si sono verificate due modalità ricorrenti:

- o l'alunno ha risposto male **anche** all'item A 7_a (2 errori in tutto)
- o l'alunno ha risposto male **anche ad altri tre items** (4 in tutto).

Nel primo caso, probabilmente, a questi studenti le risposte ad A7_a, A7_e sono apparse meno evidenti nel testo. Nel secondo caso, invece, si può ipotizzare che l'alunno non abbia colto preliminarmente la distinzione tra il punto di vista dell'amico e il punto di vista del narratore.

Il quesito b5 (testo espositivo)

a. Testo del quesito:

B5. Nelle foreste tropicali le piante sono “sempreverdi” (riga 6), cioè non perdono mai le foglie, perché

- A. non hanno bisogno di adattarsi alle variazioni stagionali
- B. ricevono in ogni stagione l'acqua di cui hanno bisogno
- C. crescono in continuazione per la particolare fertilità del suolo
- D. appartengono tutte ad una specie con particolari caratteristiche

b. Sezione di testo espositivo relativa al quesito: Foreste e desertificazione

La fragilità delle foreste tropicali

La foresta è un ecosistema complesso in naturale equilibrio, quando non intervengono a mutarne l'assetto fattori esterni; gli ecosistemi complessi sono infatti sensibili a ogni perturbazione, reggendosi su delicati rapporti fra gli organismi componenti, adattatisi a ruoli molto particolari.

Nelle foreste tropicali **sempreverdi** la relativa costanza del clima ha permesso l'evolversi di un gran numero di specie vegetali adatte a utilizzare al meglio i differenti microambienti, ma nel contempo non ne ha stimolato la capacità d'adattamento a brusche variazioni dell'habitat, come avvenuto nei climi a marcata stagionalità in cui i vegetali hanno dovuto sviluppare capacità di superare improvvisi e bruschi cambiamenti. Da questo deriva la grande fragilità degli ecosistemi forestali tropicali, attualmente i più importanti nel mondo per la produzione di ossigeno e la ricchezza naturalistica che racchiudono.”

c. Correzione dei fascicoli:

Questa volta, invece, il dato della classe XXX appare lievemente inferiore al dato di scuola.

Dato regionale: 41,0% % risposte corrette all'item B5 PUGLIA
Dato nazionale: 43,7% % risposte corrette aal'item B5 ITALIA
Dato di scuola: = 31,7% risposte corrette (-12% circa rispetto all'Italia)

Percentuale di alunni della classe XXX che ha risposto <u>correttamente</u> all'item B5	Percentuale di alunni della classe XXX che ha risposto <u>in modo errato</u> all'item B5	Percentuale di alunni della classe XXX che ha <u>omesso</u> di rispondere all'item B5
---	--	---

29,4%	76%	0%
-------	-----	----

d. Riflessione didattica sul quesito: Analizziamo le **competenze testuali** richieste dall'analisi della sezione di testo considerata:

Invalsi quadro di riferimento italiano	Indicazioni nazionali Miur 2007⁷²	Prassi didattica
<p>- <u>Saper cogliere e tener conto</u> : dei fenomeni di coesione testuale, cioè dei segnali linguistici che indicano l'organizzazione del testo, in particolare connettivi e coesivi, ma anche titolazione, scansione in capoversi e paragrafi, rilievi grafici ecc.</p> <p>- <u>Leggere per:</u> scoprire di quale argomento e sottoargomenti tratta il testo (lettura esplorativa)</p>	<p>Leggere in modalità silenziosa testi di varia natura applicando tecniche di supporto alla comprensione (sottolineature, note a margine, appunti) e mettendo in atto strategie differenziate (<u>lettura orientativa, selettiva, analitica</u>)</p>	<p>L'alunno legge il testo e sottolinea il titolo, i sottotitoli, i primi righi di ogni capoverso, cercando le parole chiave, i connettivi (lettura orientativa). Si fa un'idea dell'argomento dei paragrafi.</p>
<p><u>Saper individuare:</u></p> <p>- l'area di significato di vocaboli (anche non noti) a partire dal contesto immediato</p>	<p>Leggere (...) testi raggruppando le parole legate dal significato</p>	<p>L'alunno individua, nel contesto, le parole centrali, associando quelle vicine o distinguendo quelle opposte per significato (costanza del clima/ bruschi cambiamenti ecc.)</p>
<p><u>Saper:</u></p> <p>- operare inferenze partendo dal testo</p> <p>- cercare informazioni, dati specifici</p> <p><u>Identificare:</u></p> <p>L'informazione congruente con lo scopo specifico della lettura (<i>rispondere a una richiesta</i>)</p>	<p>- <u>Ricavare informazioni</u> esplicite e implicite da testi informativi ed espositivi <u>per scopi pratici (es: per rispondere a una richiesta)</u></p> <p>- Collegare le informazioni per fornire una risposta</p>	<p>L'alunno mette in relazione le informazioni date nella domanda ("sempreverde", rigo 6) col testo stesso. Identifica il paragrafo e il contesto da cui ricavare l'informazione richiesta.</p> <p>L'alunno individua l'informazione esplicita o inferita, orientandosi nel contesto anche attraverso le associazioni già operate tra vocaboli (se pure non noti).</p>

e. Valutazione del quesito

Coerenza con i documenti/con la prassi didattica: il quesito appare coerente con le competenze richieste dai documenti nazionali e con la prassi didattica.

Ipotesi sulla complessità per gli studenti: L'Invalsi – come abbiamo visto – inserisce l'item B5 tra quelli a un livello alto di difficoltà. La stessa fonte Invalsi (Rapporto Invalsi sulla prova nazionale – esami di Stato I ciclo 2009/2010) individua il processo relativo all'item B5 nel "Ricostruire il significato di una parte del testo, integrando più informazioni e concetti", operazione complessa.

⁷² Vedi nota 1

Si può ipotizzare che gli studenti, però, abbiano tentato di ricavare la risposta dalla comprensione globale del testo o dalle loro conoscenze extratestuali, piuttosto che integrare le informazioni contenute nella parte di testo cui il quesito stesso rinviava (sempreverdi, rigo 6).

La domanda suggeriva, per l'appunto, di cercare la risposta ricavandola da un preciso contesto. All'interno del contesto interessato, l'argomento si poteva ricavare anche prescindendo dalla comprensione approfondita del testo: le associazioni lessicali indirizzavano verso la risposta A, contenente un riferimento alle "variazioni stagionali".

Tornando alla correzione dei fascicoli della classe XXX, si può rilevare che, fra gli studenti che hanno fornito una risposta errata al quesito B5:

- il **41%** ha scelto la risposta B ("ricevono in ogni stagione l'acqua di cui hanno bisogno") probabilmente ricavando la risposta dalla comprensione globale del testo oppure da un contesto più ampio di quello richiesto (es: rigi 44-49);

- il **17,6%** ha scelto la risposta D ("appartengono tutte a una specie con particolari caratteristiche"), plausibilmente ricorrendo a conoscenze extratestuali pregresse e fraintendendo la richiesta (l'alunno si è chiesto: "perché le piante *si definiscono* sempreverdi?" e non: "perché le piante della foresta *sono* sempreverdi?").

- l'**11,7%** ha scelto la risposta C, presumibilmente fraintendendo il testo e la richiesta.

L'item c5 (grammatica)

a. Testo dell'item:

C5. In quale dei seguenti periodi c'è una frase subordinata oggettiva?

- Carlo mi assicurò che non avrebbe riferito a nessuno le mie parole
- X
- Per sapere quando partirà l'aereo, guarda il monitor che dà gli orari dei voli
- Vieni, così ti presento gli amici che ti volevano conoscere
- È strano che tu preferisca viaggiare in macchina da solo invece che in treno
- con me

b. Correzione dei fascicoli: Anche in questo caso, il dato della classe XXX si discosta da quello di scuola. D'altra parte, come si è detto, l'esito del quesito C5 appare positivo se singolarmente rapportato al risultato nazionale (+ 2% di risposte corrette rispetto all'Italia); "critico" se rapportato al risultato di scuola nell'intera sezione "Grammatica" (+ 9% di risposte corrette rispetto all'Italia).

Dato regionale: 49,2% risposte corrette all'item C5 PUGLIA
Dato nazionale: 51,6% risposte corrette all'item C5 ITALIA
Dato di scuola: = 53,6% risposte corrette (+2% circa rispetto all'Italia)

Percentuale di alunni della classe XXX che ha risposto <u>correttamente</u> all'item C5	Percentuale di alunni della classe XXX che ha risposto <u>in modo errato</u> all'item C5	Percentuale di alunni della classe XXX che ha <u>omesso</u> di rispondere all'item C5
--	---	--

c. Riflessione didattica sul quesito: Analizziamo le **competenze grammaticali** richieste dall'analisi della sezione di testo considerata:

Invalsi quadro di riferimento italiano	Indicazioni nazionali Miur 2007 ⁷³	Prassi didattica
<p><u>Saper riconoscere:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - le forme e i valori della morfologia verbale, con particolare attenzione alle funzioni modali, temporali e aspettuali; - i rapporti logico-semantici tra sintagmi (principali complementi) e tra frasi (principali tipi di coordinate e subordinate); - Le principali coniunzioni e la loro funzione 	<p>Conoscere la costruzione della frase complessa (distinguere la principale dalle subordinate) e riconoscere i principali tipi di proposizioni subordinate</p> <p>Analizzare la frase complessa e visualizzare i rapporti fra le singole proposizioni</p>	<p>L'alunno individua la congiunzione subordinante che (presente nella risposta A,C)</p> <p>L'alunno individua il predicato della proposizione principale di A e C e ne verifica il rapporto logico-semantico con la subordinata</p> <p>L'alunno esclude che il verbo di forma impersonale C possa reggere la proposizione oggettiva</p> <p>L'alunno sceglie la risposta A</p>

d. Valutazione del quesito

Coerenza con i documenti/con la prassi didattica

Il quesito appare coerente con le competenze richieste dai documenti nazionali. Per quanto concerne la prassi didattica, invece, bisogna considerare che, nella scuola secondaria di I grado, si consolidano maggiormente le conoscenze relative alla frase semplice che non quelle relative alla frase complessa. In linea di massima, infatti, l'analisi logica è svolta per tutto il triennio; l'analisi del periodo, invece, solo in terza media.

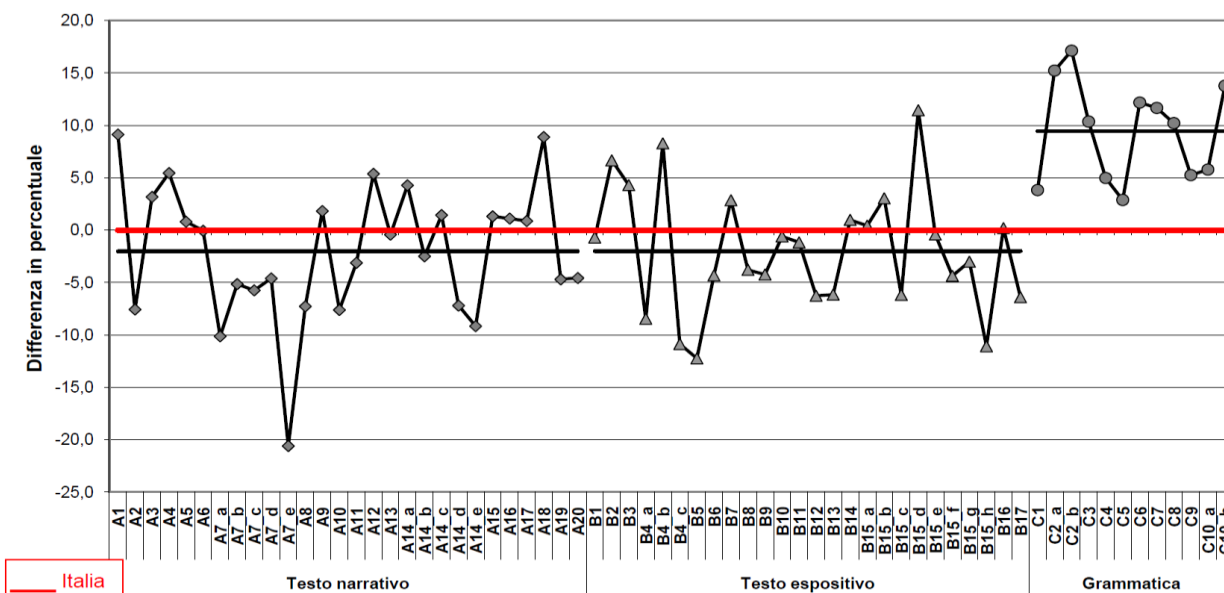
Ipotesi sulla complessità per gli studenti:

L'Invalsi – come abbiamo visto – inserisce l'item C5 tra quelli a un livello alto di difficoltà. La stessa fonte INVALSI (Rapporto Invalsi sulla prova nazionale – esami di Stato I ciclo 2009/2010) individua il processo relativo all'item C5 nel "Riconoscere la funzione sintattica di una frase in un periodo". Tornando agli studenti della classe XXX, si può rilevare che la maggior parte di quelli che non hanno risposto correttamente, ha optato per la risposta B ("Per sapere quando partirà l'aereo, guarda il monitor che dà gli orari dei voli") piuttosto che per il distrattore D, contenente una proposizione soggettiva ("È strano che tu preferisca viaggiare in macchina da solo invece che in treno con me"). Ciò confermerebbe che non sempre gli studenti di classe terza hanno acquisito conoscenze solide sulla struttura della frase complessa.

⁷³ Vedi nota 1.

Grafico 1

Confronto tra il risultato di scuola e il risultato nazionale (item per item) - ITALIANO



Il grafico permette di confrontare per ciascun item della prova di Italiano la **differenza percentuale di risposte corrette** rispetto alla **media nazionale**.

-La **linea rossa** orizzontale in corrispondenza del **punto 0** identifica la **media nazionale delle risposte esatte**

-Le **tre linee** orizzontali **nere** identificano la **media delle risposte corrette** degli **studenti della "Dante"**

Dovendo individuare un quesito critico all'interno di ogni sezione del fascicolo, possiamo rilevare un picco particolarmente negativo nelle risposte all'item A7, in particolare A7_e, all'item B5 nel testo espositivo. Nella sezione grammatica le risposte al quesito C5 si attestano attorno al +2% che è un dato superiore alla media nazionale, ma inferiore alla media di scuola del *9%

*La formazione come leva strategica
per promuovere insegnanti di qualità*

Antonella Maria Delre
USR-Puglia

Parole chiave: capitale professionale - ricerca-azione - gruppo d'analisi di pratiche -
valore aggiunto - learning by doing

Introduzione

La formazione è una leva strategica fondamentale per avere insegnanti di qualità, dalle cui prestazioni professionali dipende – in gran parte – il miglioramento degli apprendimenti degli studenti in vista delle competenze da far loro conseguire, come obiettivo finale di ogni ciclo di studi. A tal proposito, Andy Hargreaves dell'Università di Boston, nella premessa alla sua lezione magistrale sulla professione docente, tenutasi al Seminario internazionale ADi 2013, ha ribadito che “A livello mondiale, è condivisa l'idea che fra tutti i fattori che nella scuola influenzano l'apprendimento, il più importante non è la decentralizzazione del sistema o il curriculum standardizzato o il servizio di valutazione, ma la qualità dei suoi insegnanti.” Si comprende, pertanto, la necessità di valorizzare la docenza, incrementando quello che Hargreaves definisce il “capitale professionale”, in cui sono racchiusi tre diversi capitali interagenti tra di loro:

- il *capitale umano*, rappresentato dalle conoscenze e competenze degli insegnanti e dalla durata della loro preparazione, nonché dalla loro intelligenza emozionale, empatia e capacità di comprendere l'eterogenea popolazione studentesca. Essendo l'apprendimento, infatti, un'attività creativa è necessario che il docente possieda questo capitale umano per guidare lo studente ad apprendere non solo con la testa, ma anche con il cuore e con tutto il suo essere. In tal modo, la scuola diventa per lo studente una gioiosa avventura alla scoperta di se stesso
- il *capitale sociale*, costruito tessendo e alimentando interazioni professionali improntate alla fiducia, alla collaborazione e all'impegno reciproco tra i diversi attori coinvolti nel contesto scolastico, come quelle instaurate tra i colleghi, gli insegnanti e il dirigente, gli insegnanti e gli studenti, gli insegnanti e i genitori, gli insegnanti e la comunità locale e le stesse scuole. Ciò detto, giova ricordare Wenger quando afferma che “l'impresa è comune non perché tutti credono nelle stesse cose o siano d'accordo su tutto, ma in quanto queste sono negoziate collettivamente”
- il *capitale decisionale*, attinente alla capacità di giudicare e assumere collegialmente tutte le decisioni relative alla gestione delle situazioni complesse, analizzate e monitorate per ciascuno studente e che richiedono di assumere rapidamente i provvedimenti necessari affinché nessuno rimanga indietro.

Motivazione

La necessità di coltivare il capitale professionale nasce soprattutto dai cambiamenti indotti dai processi di riforme degli ultimi anni, che richiedono al docente lo sviluppo di una professionalità nuova di alto profilo; per rispondere, infatti, concretamente ai bisogni formativi d'istruzione, educazione e formazione, sempre più complessi, è necessario che egli sviluppi competenze progettuali, organizzative, relazionali, psico-pedagogiche e metodologico-didattiche, oltre a quella disciplinare. Tale ginepraio di competenze da padroneggiare a partire dalla formazione iniziale, ai sensi dell'art. 2 del Dm 249/2010, che riprende l'art. 27 del CCNL del comparto Scuola del 29.11.2007, devono essere aggiornate anche con la formazione in ingresso e in servizio, poiché nessuna competenza resta acquisita per semplice inerzia, ma richiede per essere trattenuta un suo esercizio costante. Va evidenziato, inoltre, che il docente è chiamato anche a costruire nuove competenze, considerato che l'organizzazione complessa, qual è la scuola autonoma, richiede di lavorare in vista dell'inclusività, dell'intercultura, dell'apprendimento significativo, del protagonismo attivo nello sviluppo personale, dell'interattività col territorio e delle competenze

trasversali (come la creatività, il pensiero critico, il *problem solving* e la capacità di lavorare in gruppo), necessarie allo sviluppo economico e al buon funzionamento della società.

Punti problematici affrontati

Per la realizzazione di tutte queste finalità, la formazione del docente si deve sviluppare all'insegna della professionalizzazione, della pratica riflessiva, del lavoro di gruppo e per progetti, dell'autonomia e delle responsabilità educative, delle pedagogie differenziate, dell'ideazione e allestimento di nuovi dispositivi d'insegnamento-apprendimento; tutto ciò presuppone l'esigenza di padroneggiare metodologie innovative e di promuovere una cultura dell'apprendimento basata su un uso consapevole e critico dei linguaggi multimediali e delle tecnologie della comunicazione. Nella prospettiva di una scuola più efficace per tutti, inoltre, il docente deve coltivare una buona preparazione nei riguardi del sapere e della legislazione. Il suo lavoro e impegno è diventato, quindi, sempre più complesso e articolato al punto da richiedere anche la capacità di sviluppare la "resilienza", per rispondere con flessibilità al cambiamento determinato dall'attuazione dell'autonomia scolastica e dall'uso di nuovi strumenti d'informazione che stanno modificando l'approccio tra la funzione docente, gli studenti e il territorio.

Quadro di riferimento teorico

Tutto quanto detto richiederà al docente, nel suo processo graduale e continuo di formazione permanente, un atteggiamento di ricerca-azione verso la sua professione che lo arricchirà e lo trasformerà in insegnante-ricercatore didattico. Egli, infatti, come progettista della formazione e gestore della progressione degli apprendimenti, attraverso l'adozione della ricerca culturale, didattica e organizzativa, che garantisce le condizioni di esercizio strategico e funzionale per l'autonomia funzionale, sarà portato ad affrontare i problemi delle pratiche educative in modo riflessivo. Tale ricerca diventerà, così, garanzia della sua libertà d'insegnamento, oltre che fondamento professionale della sua funzione docente, ai fini dell'efficienza della "prestazione formativa personalizzata di qualità" richiestagli ed erogata. Non a caso, l'art. 25, comma 3, del Dlgs n. 165/2001 considera l'esercizio della libertà d'insegnamento come libertà di ricerca e innovazione metodologica e didattica e l'art. 27 del CCNL 2007, menziona la ricerca e l'aggiornamento come un preciso diritto fondamentale del docente, strumenti essenziali per garantire il successo formativo (art. 1 Dpr 275/1999) agli studenti, che in un'ottica europea diventa diritto all'occupabilità e all'inclusione sociale.

Si avvalora, così, quanto afferma J. Piaget, secondo il quale "È nella ricerca e con la ricerca che il lavoro del docente cessa di essere un mestiere e assume il valore di professione". In tale ottica, la ricerca (art. 6 del Dpr 275/1999) deve diventare un codice di comportamento professionale da parte del docente che gli permetterà di vivere la sua aula come un laboratorio di sviluppo professionale, nonché di erogare un servizio in continuo miglioramento, determinando così l'innovazione di contesto.

Il percorso formativo della ricerca-azione consentirà, inoltre, continui rinvii all'attività di servizio e fornirà al docente strumenti e metodi per autovalutarsi, aggiornarsi e misurarsi con i bisogni degli alunni e del territorio in uno stile d'insegnamento progressivamente rivolto alla costruzione del curricolo, alla sua rimodulazione e alla verifica degli apprendimenti.

È quindi auspicabile utilizzare, come opportunità formativa per una costante riflessività e inclinazione al miglioramento continuo da parte del docente, anche lo strumento della valutazione, poiché esso può consentire di sottoporsi a un processo d'investigazione e di consapevolezza di ciò che fa; il confrontarsi e l'averne riscontro dell'efficacia e dell'efficienza della propria azione formativa è un'utile modalità per prendere in esame le proprie pratiche d'insegnamento/apprendimento e d'individuare le metodologie inefficaci. La valutazione, pertanto, deve diventare una leva con cui promuovere l'innovazione metodologico-didattica e la qualità del processo d'insegnamento/apprendimento, nonché, di sviluppare la cultura del render conto dei tentativi vari e metodici, rispondendo dei risultati raggiunti.

Eventuali risultati attesi

La formazione del docente produrrà i suoi risultati se terrà conto dei punti deboli dei suoi studenti, che dovrebbero essere gli obiettivi da perseguire per una scuola che orienta al domani. Avendo il docente, infatti, il ruolo di catalizzatore degli interessi degli studenti e d'intermediario con il mondo fuori della scuola, occorre che egli metta in relazione gli alunni con gli ambienti di lavoro, le varie forme di conoscenza, nonché li educi all'apprendere, al comprendere e al pensare in maniera intelligente. A tal fine, egli sperimenterà ambienti innovativi di apprendimento, operando per la formazione del soggetto lavoratore o professionista e costruendo le competenze dei suoi studenti in contesti reali, per dar loro gli strumenti con cui agire in modo autonomo nel loro mondo lavorativo e sociale.

Tutto quanto sopra detto, presuppone che la competenza professionale del docente non scaturisca solo da corsi, laboratori e seminari, ma soprattutto da pratiche professionali acquisite attraverso percorsi personali e collettivi di autoformazione e misurate nelle reali situazioni scolastiche, attraverso le quali metodicamente trasformerà le sue conoscenze in competenze. Partecipare, per esempio, a un gruppo di analisi di pratiche rappresenta per un docente un itinerario di ricerca-formazione che si tradurrà in un'occasione di sviluppo professionale, poiché gli consentirà di condividere e consolidare percorsi operativi innovativi, metodologie, strumenti e atteggiamenti che trasferirà nella sua normale attività didattica il giorno in cui si troverà a operare da solo. Con ciò si garantirà la valorizzazione delle pratiche della ricerca-azione, in cui si integreranno momenti di riflessione/apprendimento e momenti di esperienza/realizzazione, nonché s'intrecceranno apprendimenti di nuove conoscenze e verifica delle loro utilità nella pratica operativa. A supporto di ciò, sarà fondamentale la creazione a livello di rete di scuole di un forum con cui diffondere le buone pratiche didattiche per mettere a disposizione di altri i risultati concreti ottenuti, coerentemente alle finalità e agli obiettivi da raggiungere. Si esalta, così, anche lo scopo morale ed etico della professione docente, poiché portatrice di un arricchimento collettivo nel momento in cui le conoscenze dei singoli saranno messe a disposizione della comunità professionale.

Conclusioni

In conclusione, date le nuove ambizioni del sistema educativo che esige livelli di padronanza sempre più elevati, il docente è chiamato a "gestire la sua formazione continua" e a lavorare sul proprio "capitale professionale" attraverso la sperimentazione, l'innovazione, il lavoro di gruppo, la partecipazione a progetti d'istituto, la riflessione personale, compresa la semplice discussione con i colleghi sui problemi da affrontare, i mezzi per risolverli e i risultati ottenuti nelle esperienze svolte e rielaborate, alla luce anche delle teorie accreditate affrontate. Il contesto organizzativo assumerà, pertanto, il valore aggiunto dell'apprendimento conseguito dal singolo docente e contribuirà a favorire l'opportunità di coniugare l'agire concreto, legato ai compiti e alle responsabilità dell'insegnante, con lo sviluppo di un'attitudine permanente alla riflessività.

Si delinea così l'importanza della formazione informale che il docente deve effettuare sul campo attraverso lo scambio tra pari e la responsabilità condivisa, in linea con la nuova *governance* della scuola in cui è chiamato "a fare comunità" per prendere coscienza delle cattive abitudini accumulate nel tempo ed eliminarle, adottandone delle nuove.

In buona sostanza, la conoscenza della pratica del docente si trasformerà in pensiero e professionalità consapevole e partecipe a fronteggiare la dinamicità dei saperi e dei contesti lavorativi che richiedono alle nuove generazioni di sviluppare nuove conoscenze e competenze in funzione di un rilancio economico, sociale e civile del Paese. Il mestiere dell'insegnare, in questa prospettiva, potrebbe diventare particolarmente carico di significato anche in ragione del fatto che la sfida del futuro nella formazione del docente sarà quella di "allenarsi" a connettere la scuola all'economia, considerato che il miglioramento dell'istruzione è una leva economica decisiva per consentire la crescita del Paese. Per competere nell'economia dell'informazione e della conoscenza, infatti, egli deve educare i soggetti in formazione con i riferimenti concreti alla realtà nella quale

dovranno inserirsi, considerato che “i giovani italiani incontrano il lavoro in età troppo avanzata rispetto ai coetanei dei loro Paesi, e per di più, con conoscenze poco spendibili anche per l’assenza di un vero contatto con il mondo del lavoro, in ragione del noto pregiudizio che vuole che chi studia non lavori e chi lavori non studi” (Rapporto Ocse 2010).

In sintesi, la formazione continua funzionale del docente non ha come obiettivo la mera fruizione dei contenuti, ma l’apprendimento *on the job*, in modo tale che dal *learning by doing* scaturisca una significativa relazione tra l’esperienza e la riflessione. Ciò detto, tutte le iniziative formative di cui il docente sarà protagonista saranno il fattore determinante per promuovere modalità attive e consapevoli di esercizio della professione docente, adeguate alle innovazioni della scuola e alle trasformazioni della società e faranno parte di un unico processo di apprendimento continuo che deve durare per tutto l’arco della vita lavorativa. Tuttavia, per conseguire questi risultati non basta solo avere docenti competenti, ma sarebbe auspicabile che vengano anche motivati, valutati e gratificati con adeguate prospettive di riconoscimento economico, sociale e professionale.

Bibliografia

Baldacci M., *L’insegnamento nella scuola secondaria*, Napoli, Tecnodid, 2012.

D’Addazio M., *L’organizzazione e la gestione delle istituzioni scolastiche oggi*, Roma, Anicia, 2008.

Cacciamani S., Cesareni D., Ligorio M.B., *La leggenda metropolitana dei nativi digitali*, “Rivista dell’Istruzione”, 2, 2013.

Franzoni S., *Governance scolastica e comunità di apprendimento*, Milano, Angeli, 2012.

Frabboni F., Giovannini M.L. (a cura di), *Professione insegnante. Un concerto a più voci in onore di un mestiere difficile*, Milano, Angeli, 2009.

Lowen A., *Il piacere. Un approccio creativo alla vita*, Roma, Astrolabio, 1984.

Malizia G., Ciatelli S. (a cura di), *Verso la scuola delle competenze*, Roma, Armando, 2009.

Maccario D., *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, Torino, Sei, 2012.

Maulini C., *Pedagogia della competenza*, Roma, Anicia, 2006.

Orsi M., Orsi M.B., Natali C., *La comunità che fa crescere la scuola*, Napoli, Tecnodid, 2013.

Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2010.

Perrenoud P., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Roma, Anicia, 2010.

Wenger E., *Comunità di pratica*, Milano, Cortina, 2006.

*Autonomia e Organi collegiali. Una modesta proposta:
abolire i Consigli d'Istituto*

Andrea Roncone

IISS "Giordani" - Monte Sant'Angelo (Foggia)

Parole chiave: Consiglio d'Istituto - Questionario scuola - Testo Unico - suddivisione poteri

È notizia recentissima che il Governo, pressato dalla necessità di trovare risorse per contrastare lo smisurato debito pubblico senza poter, pena l'immediata defenestrazione, ricorrere a ulteriori inasprimenti fiscali, abbia intenzione (forse, magari, speriamo) di mettere mano alla pletora di enti inutili che ammorbano la Repubblica e le sue esauste casse. L'auspicio è che questa ondata di sacrosanta indignazione nei confronti di uno Stato sprecone e inefficiente riesca finalmente a travolgere anche quei santuari della più assoluta inutilità, pomposamente denominati Consigli d'Istituto.

Parzialmente rinnovati ogni anno, integralmente rieletti ogni tre, le procedure per la designazione dei membri del CdI sono, per chiunque abbia a che farci per professione e/o disgrazia, di una farraginosità spaventosa, sufficiente a schiantare il già esorbitante lavoro delle segreterie.

Piccolo prezzo da pagare, si dirà, rispetto all'irrinunciabile diritto di partecipazione alla vita scolastica da parte dei genitori. Certo. Se non fosse che a questo irrinunciabile diritto abbiano provveduto a rinunciare da sé, e da un sacco di tempo, i genitori stessi.

Il *Questionario scuola INVALSI 2012/13* non lascia molti dubbi in proposito: nel campione di riferimento, la media dei genitori votanti i CdI è inferiore al 10%. Un dato che, nella sua confortante solidità, ci racconta dell'universale menefreghismo riposto nella sovrana volontà genitoriale di non occuparsi di cose poco o affatto utili.

Perché l'ineludibile domanda è: a che serve il Consiglio d'Istituto? Investito dalla legge (il mai abbastanza vituperato Testo Unico 297/1994, enciclopedico zibaldone barocco in cui è possibile trovare qualsiasi cosa e il suo contrario, spesso all'interno dello stesso articolo) di funzioni e compiti d'indirizzo e governo scolastico onnicomprensivi, quando va bene si riduce a una tristissima assemblea di ratifica di decisioni prese altrove, deliberante atti incomprensibili a quasi tutti i presenti.

Un caso su tutti, il più classico: l'approvazione del conto consuntivo, documento economico-finanziario essenziale alla scuola autonoma e di cui nessuno, tipicamente, capisce un accidente.

Tolte le immancabili, benemerite ma statisticamente irrilevanti eccezioni, questa è la realtà. Chiunque la neghi non ha mai partecipato a un CdI. Se lo ha fatto dormiva, o messaggiava su FB con lo smartphone, rientrando quindi nella normalità.

Nel malaugurato caso, poi, in cui i consiglieri siano attivi, coinvolti e conflittuali, il CdI si trasforma in adunata sediziosa permanente, finalizzata al colpo di mano e al regolamento di conti.

E qui veniamo al secondo aspetto, quello drammatico del pasticcio dei ruoli, della mancata suddivisione di poteri e competenze, in una scuola sempre più confusa e infelice.

Nella scuola italiana, oggi, tutti decidono su tutto. Il più miserando dei provvedimenti organizzativi emanato dal Dirigente deve previamente ottenere, pena sommosse popolari e contenziosi potenzialmente infiniti, il benestare del Consiglio d'Istituto, investito dalla Giunta esecutiva, acquisita l'approvazione del Collegio dei docenti, salve le competenze delle RSU, sentiti gli eventuali Rappresentanti degli studenti.

Una mostruosità burocratica, uno spreco scandaloso di tempo, denaro, risorse pubbliche che, tuttavia, non sembra frenare i solerti cultori della retorica più vergognosa e autoreferenziale, sempre pronti a ingegnarsi per farcire le scuole in bancarotta di altra fuffa insostenibile (ultimo ritrovato: i "BES" e il connesso GLI, di cui non parleremo per non ridurci in lacrime).

Splendidamente in conflitto con tutte le norme amministrative generali e di settore varate dal 1975 in poi, gli Organi collegiali sono diventati vuoti simulacri di modelli di partecipazione a cui si

deve l'indiscutibile merito storico di aver riformato la scuola in senso democratico, ma che oggi, dopo aver mancato tutte le non poche occasioni di rinnovamento, sono così distanti dalla società reale, da avere abbondantemente superato i limiti della decenza, quando non del ridicolo.

Diciamolo senza mezzi termini: gli Organi collegiali rappresentano, oggi, la negazione più radicale dell'autonomia scolastica, perché sono strutturalmente incapaci di rispondere ai bisogni contemporanei di studenti, famiglie, territorio (qualità, formazione continua, orientamento, lavoro).

Ma allora perché sono ancora lì, eternamente uguali a se stessi?

Nel tempo in cui un articolato complesso di norme provava a riformare la PA in generale e la scuola in particolare (la L. 59/1997 con l'istituzione dell'autonomia e il relativo Regolamento del 1999; la L. 59/1998 con l'istituzione della dirigenza scolastica; il DI 44/2001 con il Regolamento speciale di contabilità delle scuole autonome; la riforma generale del lavoro pubblico prima con il Dlgs 165/2001, poi con il Dlgs 150/2009), ponendo per la prima volta in modo cogente anche la questione essenziale della responsabilità dei risultati e della valutazione del sistema e degli esiti (il DPR 258/1999 con l'istituzione dell'Invalsi, il Dlgs 286/2004 con la nascita del Sistema nazionale di valutazione), l'autonomia scolastica veniva belluamente sabotata dai militanti del più becero e ottuso conservatorismo.

La tesi, abusatissima, secondo cui l'autonomia sarebbe fallita (perché è fallita) a causa dell'inevitabile riduzione dei fondi alle scuole, non regge nemmeno un po': la riforma degli Organi collegiali non soltanto sarebbe a costo zero ma, eliminando sprechi di tempo e di risorse, genererebbe addirittura plusvalenze. Se non altro in termini d'igiene e salute mentale. In questo senso, l'ultima e più incredibile occasione mancata è legata alla tragicomica vicenda del DDL Aprea. Panacea dei secolari mali scolastici nostrani per i promotori, incarnazione legislativa del male assoluto per i detrattori, il DDL Aprea ha subito un progressivo ma inesorabile svuotamento, per poi finire disonorevolmente allo spiedo sul girarrosto della *grosse koalition* e della vocazione astensionista delle larghe intese all'italiana.

Per restare allo stretto tema che ci interessa, il DDL Aprea aveva almeno il merito (demerito, per altri) di affrontare il nodo degli Organi collegiali aprendo il Consiglio d'Istituto alla partecipazione di soggetti professionali e sociali del territorio, ridando impulso alla partecipazione, radiando organi surreali come l'indecifrabile Giunta esecutiva (ma cos'è? A che serve?). Soprattutto, il progetto restituiva senso all'autonomia rendendo finalmente operativa una concreta divisione dei poteri tra organo di indirizzo partecipato e aperto al territorio (Consiglio) e organo monocratico responsabile della gestione delle risorse (Dirigente scolastico), sgombrando il campo da perniciose e conflittuali sovrapposizioni di competenze.

Ma è andata male. I sacerdoti dello status quo, sempre pronti a stracciarsi le vesti al più lieve soffio di aria fresca che arrivi a insidiare la loro illibatezza, hanno denunciato l'attentato alla Costituzione e il tentativo reazionario (sic!) di distruggere la scuola democratica.

Ma dove sarebbe questa democrazia? Nell'incubo kafkiano delle competenze incrociate e sovrapposte che rende le scuole quasi ingovernabili? In quel 10% di genitori elettori del Consiglio d'Istituto che in molte scuole non arrivano al 5 o al 2%? Possibile che la miopia conservatrice arrivi a non riconoscere l'evidenza di fatti tanto palesi quanto universalmente noti? Evidentemente no, non è possibile. La ragione va cercata altrove. Va cercata nella pervicace difesa di pezzi di micro o nanopotere in cui tutta una serie di soggetti, individuali e collettivi, coltivano le proprie prerogative anacronistiche, beatamente inconsapevoli (o lo sanno?) di come parte del discredito che ha investito la scuola italiana nei due decenni derivi proprio dalla sua insopportabile indisponibilità al cambiamento.

Che fare, allora? Una proposta sotto forma di dilemma tecnico-etico: che accadrebbe se la componente genitori non fosse eletta per indisponibilità di candidati, rendendo quindi impossibile la designazione del Presidente del CdI? Il citato Testo Unico non contempla l'ipotesi, evidentemente ritenendola inverosimile.

Ma dal 10 allo 0% il passo è breve. Facciamolo. Per i quarant'anni di non onorata carriera dei Consigli d'Istituto sarebbe una meritata e decorosa eutanasia, propedeutica alla nascita di un sentimento di rispettoso ricordo in quelli che a scuola sono ancora vivi.

*Sosteniamo il piano “Scuola Digitale”:
uno dei pilastri dell’Agenda digitale italiana*

Giovanni Biondi

Presidente dell’Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)

Parole chiave: INDIRE - innovazione - potenzialità dell’ICT

L’innovazione promossa da molte delle nostre scuole e che coinvolge ormai migliaia di insegnanti, rappresenta oggi il movimento d’innovazione più importante della scuola italiana. Al di là dei titoli è bene chiarire subito che la “scuola digitale” non esiste. Così come non esiste l’“apprendimento elettronico” (traduzione letterale del celebre e-learning) e neppure il computer in grado di sostituire gli insegnanti come a volte una parte del sindacato paventa. Quello che invece esiste ed è ormai del tutto evidente è la grande opportunità che oggi ha la scuola per operare un salto di qualità decisivo che le faccia superare questa “disconnessione” con la realtà che la circonda e che soprattutto le consenta di diventare il luogo dell’apprendimento e della crescita.

Quindi la rivoluzione digitale, una rivoluzione largamente annunciata e prevista, non si può arginare confinandola in una materia e neppure in un laboratorio o pensare che possa coinvolgere solo alcuni insegnanti. Si tratta di un processo avviato che trasformerà i “fondamentali” della scuola così come la conosciamo oggi. Dove ci porterà questo processo di trasformazione tra qualche decina di anni è difficile dirlo. Certamente verso strutture più flessibili, orari diversi, strumenti, linguaggi, metodologie che saranno largamente influenzate dal digitale, ma anche arredi e spazi, ruoli degli insegnanti e contenuti.

Non possiamo non sostenere questi processi di trasformazione per i quali l’Ocse ci rimprovera di non impegnare sufficienti risorse. Negli anni Settanta uno dei movimenti di innovazione fu quello dell’adozione alternativa dei libri di testo. Un movimento che cercava appunto delle alternative all’adozione del manuale scolastico, come oggi stanno facendo le scuole del “*Book in progress*”. Insegnanti impegnati in un processo d’innovazione con redazioni che operano a distanza utilizzando tutte le opportunità offerte dalle nuove tecnologie. Ma le cl@ssi 2.0 stanno passando da poco meno di 500 a 2.000, le scuole 2.0 da 17 a 40, le Lim installate nelle scuole di ogni ordine e grado stanno rapidamente raggiungendo le 100.000 unità; e il 30% di queste sono state acquistate direttamente dalle scuole, dai genitori grazie a iniziative di autofinanziamento.

Stiamo assistendo quindi, a un processo di trasformazione che non è solo italiano, ma che sta avvenendo in tutti i Paesi del mondo e che deve essere sostenuto dalla politica in modo bipartisan perché è in gioco il futuro del nostro Paese.

Uno degli obiettivi dell’Agenda digitale è quello d’innalzare le competenze digitali della popolazione italiana: la scuola è certamente uno dei driver più importanti in grado di “contagiare” oltre la metà della popolazione italiana. Ma anche l’Agenda digitale rischia di rimanere di “carta” se non punta ad accelerare questi processi. Le infrastrutture sono importanti, ma sono più importanti e comunque più urgenti i processi di trasformazione di un modello trasmissivo e di una organizzazione tayloristica della scuola. Se non sosteniamo questi processi d’innovazione rischiamo che quando arriverà la banda larga in tutte le scuole italiane queste non solo non siano pronte a usarla ma la considerino un investimento inutile, non richiesto e che quindi non sarà utilizzato.

Dobbiamo anche evitare le facili, sbrigative e semplicistiche semplificazioni che contrappongono il libro al computer. Non c’è alcuna contrapposizione ma una integrazione tra contenuti che in forma digitale possono essere maggiormente efficaci e consentire una reale interazione e contenuti che in forma testuale possono benissimo rimanere su carta o in e-book.

Quindi le reti di scuole che si sono costituite in questi anni, Indire appena ricostituito come Istituto di ricerca e finalmente dotato di proprio personale qualificato, quella parte dell’editoria scolastica che sta investendo in questa direzione e tutti gli insegnanti impegnati in questo processo d’innovazione e trasformazione della nostra scuola vanno sostenuti e incoraggiati sia con le risorse

che il Miur riuscirà a mettere a disposizione, ma soprattutto con forti segnali di supporto, non contraddittori da parte del Governo e del Parlamento.

Sul piano scientifico invece, restano, aperte molte questioni. Nessuno ha ancora dimostrato le potenzialità reali per gli studenti dell'utilizzo delle Ict, dei linguaggi digitali, dei contenuti digitali ecc.; potenzialità che non si misurano solo in termini di risultati sugli apprendimenti, poiché quella che abbiamo davanti è una vera rivoluzione copernicana anche del modello organizzativo della scuola, del ruolo degli insegnanti, fino a coinvolgere la stessa architettura interna degli edifici scolastici, degli arredi. È necessario affiancare questo processo di trasformazione da un solido impianto di ricerca scientifica.