

Riflessione oltre i rapporti giuridici tra Scuola  
ed Enti amministrativi per una nuova visione  
disciplinare della formazione

AMELIA GIUSTINIANI

LA SCUOLA DELL'AUTONOMIA  
COME INCONTRO TRA PERSONE  
CONSIGLI PER LA PRATICA DIDATTICA



PEGASO  
University Library

*e*-HUMANISTICA 2

a cura di  
PASQUALE GIUSTINIANI

AMELIA GIUSTINIANI

LA SCUOLA DELL'AUTONOMIA  
COME INCONTRO TRA PERSONE  
CONSIGLI PER LA PRATICA DIDATTICA

MUSEOPOLIS  
servizi per la cultura  
  
— PRESS —

GIUSTINIANI, Amelia

*La scuola dell'autonomia come incontro tra persone. Consigli per la pratica didattica*

COLLANA *Pegaso - University Library*

PARS *e-Humanistica, 2*

Museopolis Press, 2009

ISBN 978-88-6489-007-4

---

© 2009 Museopolis Press

piazza S. Maria la Nova, 44 - 80134 Napoli

tel/fax: 0815521597 - 0815523298

mail: [editoria@oltreilchiostro.org](mailto:editoria@oltreilchiostro.org)

*In copertina:*

*Mont du Parc à Mons*, Frans Depooter

Olio su tela, 1931

## LA COLLANA

La vita dell'uomo va osservata, conosciuta, progettata nelle varie tappe e dimensioni affettive, spirituali, etiche, intellettuali, biologiche. In quest'ottica una nuova collana universitaria non poteva non tener conto della complessità dei vissuti umani per poter concretamente contribuire allo sviluppo e all'approfondimento scientifico dello studio della persona umana per formarla, proteggerla e stimolarla nei suoi vari contesti e fasi esistenziali.

Lo scopo dichiarato di questa collana, dunque, è quello di offrire a studiosi e studenti un luogo non solo di approfondimento ma anche di verifica e di confronto: di verifica, in quanto le teorie dei temi di confine rimandano pur sempre al "nocciolo" della disciplina provandola e comprovandola; di confronto, perché questa collana si propone anche come *agorà* di dialogo interdisciplinare, luogo di sintesi, senza confusioni, delle questioni pedagogiche e antropologiche.

La Collana *Pegaso, University Library*, nella sezione *e-Humanistica* vuole offrire questa parte di biblioteca e vuole essere parte delle biblioteche private e personali di tutti gli studiosi e studenti che si interessano delle *scienze dell'educazione e della formazione*.

## IL TESTO

Il volume analizza oltre la normativa i rapporti tra discepoli e maestro per una scuola innovativa e rinnovata.

## AMELIA GIUSTINIANI



È laureata in *Scienze dell'Educazione* e in *Scienze Religiose*. Insegna *Didattica generale e Teoria e Metodi di programmazione scolastica* presso l'*Istituto Superiore di Scienze Religiose "San Roberto Bellarmino"* di Capua (CE), e *Religione cattolica* nella scuola secondaria superiore.

Ha pubblicato recentemente: *Percorsi di speranza. Incontri integrativi di religione cattolica per la scuola secondaria superiore* (Luciano Editore, Napoli 2008); *Migliorare la qualità della comunicazione didattica* (Su Ali d'Aquila, Capua 2009).

# Indice

Introduzione	9
Capitolo I - <i>Dai saperi alle competenze: Il lungo cammino dell'autonomia scolastica</i>	21
1.1. <i>Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo</i>	21
1.2. <i>Curricolo e competenze</i>	33
1.3. <i>Indicazioni per un curricolo delle competenze</i>	52
Capitolo II - <i>Progettare il curricolo per la persona</i>	64
2.1. <i>Curricolo per quale persona? Verso un nuovo umanesimo</i>	64
2.2. <i>Progettare il curricolo per la persona. Sei passi procedurali</i>	79
2.3. <i>Analisi disciplinare in vista della "costruzione" della persona</i>	89
Capitolo III - <i>Oltre la disciplina: verso un modello personalizzato</i>	96
3.1. <i>Oltre la disciplina</i>	96
3.2. <i>Personalizzazione e modelli didattici transdisciplinari</i>	103
3.3. <i>La programmazione modulare</i>	110
3.4. <i>Da dove cominciare?</i>	116
Capitolo IV - <i>La ricerca-azione per una nuova professionalità docente centrata sulla persona</i>	123
4.1. <i>Le sfide dell'autonomia</i>	123
4.2. <i>Docenti in ricerca-azione</i>	127

Appendice I - <i>Carta della disciplinarietà</i>	136
Appendice II - <i>Modelli di Programmazione</i>	141
Bibliografia	150

## Introduzione

Il disegno di riorganizzazione del sistema scolastico italiano è delineato nel decreto dell'autonomia<sup>1</sup>, che concretizza le indicazioni contenute nell'articolo 21<sup>2</sup> della Legge delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni e agli Enti locali in vista della riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa (L 59/97)<sup>3</sup>. L'introduzione dell'autonomia nell'ordinamento delle istituzioni pubbliche, e in seguito nella Costituzione con la riforma del Titolo V (L 3/01)<sup>4</sup>, appare favorita dall'esigenza d'intervenire al massimo livello normativo per contrastare la crisi della struttura centralistica della pubblica amministrazione, ritenuta non più in grado di rispondere alle esigenze di efficienza, trasparenza ed efficacia delle azioni ad essa affidate. Per effetto dell'autonomia riconosciuta alle istituzioni scolastiche, le diverse componenti dello Stato (Regioni,

---

1 Cf DPR 275/99, *Gazzetta Ufficiale* n. 186 del 10 agosto 1999.

2 I contenuti più importanti del citato articolo 21 sono elencabili facilmente per quanto riguarda le ricadute sul sistema scolastico: a) il graduale trasferimento dall'Amministrazione centrale e periferica della pubblica istruzione alle singole scuole di competenze in materia di organizzazione didattica, di amministrazione del personale e dei beni; b) il conferimento dell'autonomia organizzativa, didattica e di ricerca e sperimentazione; c) razionalizzazione della rete scolastica nazionale; d) conferimento alle scuole della personalità giuridica di diritto pubblico; e) conferimento della qualifica dirigenziale ai capi di istituto; f) riforma del ministero della pubblica istruzione; g) riforma degli organi esterni alla scuola: distretti, consigli scolastici provinciali, consiglio nazionale della pubblica istruzione.

3 *Gazzetta Ufficiale* n. 63 del 17 marzo 1997.

4 *Gazzetta Ufficiale* n. 248 del 24 ottobre 1997.

Enti territoriali, scuola e famiglia) co-partecipano all'organizzazione e alla gestione del sistema educativo nazionale, garantendo comunque il rispetto di alcuni principi, tra cui la *sussidiarietà*, l'*equità*, la *solidarietà* e la *responsabilità*.

Il principio di sussidiarietà<sup>5</sup> pone il soggetto umano, a cui è indirizzata e finalizzata l'attività educativa promossa e sostenuta dallo Stato, al centro del processo, riconoscendo il suo diritto inalienabile alla formazione e alla crescita della persona umana.

I rischi di frammentazione e di deriva localista, insiti in un sistema non più centralizzato, sono evitati mediante il ricorso al rispetto del principio di equità, garantito da tre funzioni dello Stato (governare, controllare e sostenere il sistema scolastico), predisponendo le opportune *Indicazioni Nazionali* ai fini dell'organizzazione dei curricoli delle singole istituzioni scolastiche ed attivando un sistema di valutazione, anche esterna<sup>6</sup>, allo scopo di monitorare per migliorare ed equilibrare le esigenze di ciascun utente o fruitore del sistema scolastico con il diritto di tutti i cittadini al raggiungimento del successo formativo-educativo.

---

5 È sancito dalla *Costituzione italiana* e distinto in sussidiarietà verticale ed orizzontale, come dagli articoli 114 c 1 e 118 c 4: «La Repubblica è costituita dai Comuni, dalle Province, dalle Città metropolitane, dalle Regioni e dallo Stato. Le funzioni amministrative sono attribuite ai Comuni salvo che, per assicurarne l'esercizio unitario, siano conferite a Province, Città metropolitane, Regioni e Stato, sulla base dei principi di sussidiarietà, differenziazione ed adeguatezza. Viene favorita l'autonoma iniziativa dei singoli cittadini per lo svolgimento di attività di interesse generale».

6 Invalsi: decreto legislativo 286/04 pubblicato sulla *Gazzetta Ufficiale* n. 282 del 1 dicembre 2004.

Infine, il principio di responsabilità esige che ciascuna componente del sistema scolastico assuma specifiche responsabilità relativamente al proprio esercizio.

Le mutate condizioni sociali e le istanze autonomistiche, recepite dai numerosi decreti attuativi della Legge 59/07, hanno via via stimolato una revisione della struttura organizzativa, pedagogica e didattica della scuola italiana, che la vede dunque impegnata nella realizzazione di una *riforma epocale*, a partire appunto dalla *Legge delega 53/03*<sup>7</sup>, la quale descrive la nuova architettura del sistema educativo di istruzione e formazione, teso a garantire anche nel nostro Paese i seguenti principi già condivisi dalla Comunità Europea<sup>8</sup>:

- apprendimento lungo l'intero arco della vita (*lifelong learning*);
- garanzia di pari opportunità formative per tutti (superamento di qualunque residuo di discriminazione del genere femminile);
- promozione della formazione spirituale e morale (apertura alle dimensioni non empiriche e non tecnologiche della persona

---

7 *Gazzetta Ufficiale* n 77 del 2 aprile 2003.

8 Nel marzo del 2000 a Lisbona, il Consiglio Europeo adottò l'obiettivo strategico di diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi posti di lavoro e una maggiore coesione sociale. La strategia globale per raggiungere questo obiettivo entro il 2010, riguardava dieci aree, fra cui il sistema scolastico dei vari paesi membri, da innovare. Da allora ogni anno la Commissione di lavoro preposta, presenta al Consiglio Europeo una relazione (Rapporto di Primavera) , in cui vengono esaminati i progressi relativi all'attuazione di tale strategia.

umana);

- sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità nazionale ed europea;

- diritto all'istruzione per almeno dodici anni.

Dopo tante vicissitudini e rimaneggiamenti, non solo dovuti ad alternanze governative contrapposte, la riforma del sistema scolastico della nostra Nazione sembra essere infine giunta al termine con il varo del *Regolamento per il riordino dei licei*<sup>9</sup>. Il segmento dell'istruzione secondaria superiore che, dalla riforma gentiliana del lontano 1923 ad oggi, era stato ritoccato soltanto da progetti e sperimentazioni infinite, vivrà pertanto la sua nuova stagione culturale, organizzativa e didattica a partire dal settembre del 2010, in linea con gli altri segmenti di riforma già attuati.

Ripercorrere a grandi linee le tappe di questo lungo cammino, soffermandoci su alcuni nodi didattici problematici alla luce del criterio di "personalizzazione" dell'alunno, ci consentirà di verificare le difficoltà, le contraddizioni e gli ostacoli che si vanno incontrando, nella teoria e nella prassi, mentre gli scenari sociali europei e mondiali chiedono sempre più alla scuola di ridefinire se stessa per ritrovare un ruolo centrale nell'educazione e formazione delle nuove generazioni, attraversate frattanto da un diffuso malessere e disagio culturale.

Non è mai stato facile trovare consensi e accordi unanimi fra

ricercatori, legislatori, educatori su alcune questioni di fondo tipiche di qualunque riforma, quali per esempio la funzione che la scuola dovrà assumere, oppure il significato preciso da attribuire al termine “competenza”, che in questo libro c’interesserà particolarmente, o ancora cosa debba intendersi per “curricolo” e, in relazione con esso, quale effettiva visione di persona sia sottesa al disegno di legge italiano di riforma: questioni tutte, queste, che chiamano in causa valori e visioni del mondo spesso in contraddizione, se non addirittura in antitesi, e che rendono ancora più difficile individuare “sul campo” le linee organizzative e le didattiche appropriate, finalizzate, come devono essere, al successo personale di ogni studente. Un dato, acclarato all’unanimità, è l’esigenza effettiva di un rinnovamento basato su un patto educativo e formativo che veda totalmente coinvolti, con responsabilità diverse, tutti gli attori del sistema scolastico attuale: lo studente come parte attiva nel processo di apprendimento; il docente che sappia coniugare la sua libertà di insegnamento con la necessità di una progettazione collegiale, disponendosi non più come detentore di un sapere specifico, ma come un ricercatore flessibile ed attento ai vorticosi cambiamenti culturali; la famiglia, sempre più consapevolmente coinvolta nei processi decisionali educativi; il personale ausiliario, tecnico e amministrativo preparato all’innovazione della macchina dei servizi e soprattutto dell’erogazione di un servizio scolastico di qualità; il dirigente scolastico, supposto dal riformatore come attento conoscitore dei contesti interni ed esterni alla istituzione, che sappia mediare ed ottimizzare risorse umane, di spazio e

di tempo; ed infine un “centro” provinciale e regionale di servizi educativi, che sappia essere realmente una bussola di orientamento e insieme garantire una effettiva autonomia alle singole istituzioni.

Indubbiamente dieci anni, tale è il tempo che ci separa dall'autonomia sancita per decreto, non sono ancora troppi per un effettivo cambiamento epocale come quello richiesto, ma non sono neanche pochi per gli operatori-docenti che, nonostante il malessere professionale, sembrano rimasti convinti della propria “missione” educativa e formativa come risorsa imprescindibile per la società, e che in ogni caso restano i veri protagonisti diretti del cambiamento auspicato e decretato. È infatti noto che in ogni singola istituzione scolastica, nonostante le apparenti resistenze ai decreti, che si succedono ormai a raffica incontrollabile e disorientante, i docenti tutti, i quali vivono drammaticamente l'insuccesso scolastico dei propri allievi, sono già da oltre un decennio impegnati a sperimentare forme nuove di dialogo educativo-didattico, a inventare strategie di insegnamento tendenti al recupero della motivazione allo studio, che sembra, stando ai dati statistici ed ai mass media, se non del tutto assente almeno poco presente, soprattutto nei ragazzi della scuola secondaria superiore. Ma probabilmente il principale ostacolo, che non consente ancora di vivere lo spirito autentico dell'autonomia da vivere nella scuola riformata, è l'attuale organizzazione della scuola, ancora troppo verticistica, incapace di realizzare il giusto equilibrio fra il locale e il nazionale/mondiale e, in particolare, l'integrazione tra sistema formativo e sistema socio-culturale. La società complessa ed avanzata oggi chiede invece

alla scuola e a tutti gli altri sottosistemi socio-culturali che hanno incidenza sulla formazione delle persone (quali la famiglia, i partiti politici, il settore economico, la rete comunicativa...) di assumere davvero una prospettiva “glocale”<sup>10</sup>, cioè alternativa sia al “locale” che al “globale”, ritenuta espressione dell’egemonia culturale ed economica degli attori sociali più forti. La prospettiva globale, infatti, muoverebbe da una riscoperta delle identità e delle radici legate alla dimensione territoriale e consentirebbe di apprezzare la diversità e la ricchezza di tutte le identità culturali, che appaiono oggi ancora in forte contrapposizione, anche a motivo dei processi migratori di massa ed all’exasperazione di certe identità regionali o macro-regionali. Per la scuola italiana, armonizzare globale e locale significa soprattutto poter organizzare i saperi e l’educazione in modo tale da consentire la formazione di personalità culturali capaci di capire se stesse, il mondo e gli altri, di governare processi di sviluppo che siano rispettosi delle esigenze individuali e collettive. La formazione di esseri umani e cittadini “attivi”, e non subenti le riforme e i cambiamenti, si realizza di giorno in giorno in classe, attraverso l’incontro intenzionale, mediato dal docente-esperto, con le cosiddette “discipline” di studio, sia curricolari che elettive che facoltative ed opzionali. Essa esige un lavoro di lungo periodo, in grado di ridefinire continuamente i processi di insegnamento/apprendimento, perché si possa, appunto, promuovere negli

---

10 Il termine *glocale* nasce in Giappone negli anni Ottanta del secolo XX e viene introdotto nella lingua inglese negli anni Novanta dal sociologo Roland Robertson; diventa celebre in Italia con la traduzione del libro di Z. BAUMAN, *Globalizzazione e glocalizzazione*, Armando Editore, Roma 2005.

studenti lo sviluppo di *competenze*.

“Curricolo”, “competenze” e “discipline di studio” non sono, allora, soltanto i nuovi termini della riforma del sistema, introdotti per il puro gusto d’innovare le forme comunicative e sentirsi così in linea con i nostri *partners* europei. Essi sono termini già da tempo, oltre quarant’anni per l’esattezza, presenti nella ricerca scientifica pedagogica e didattica<sup>11</sup>; tuttavia oggi essi possono rappresentare il segno linguistico di un cambiamento culturale radicale, quello appunto che attribuisce alla scuola autonoma compiti diversi e certamente più complessi rispetto ad una semplice trasmissione di saperi enciclopedici. Nella scuola veramente autonoma, infatti, ogni allievo, anche quello portatore di svantaggi e di abilità diverse, vivendo attivamente la nuova relazione educativa, è posto in grado di diventare co-protagonista della costruzione progressiva delle proprie conoscenze e competenze, perché è formato a stare nella condizione di chi va indagando con curiosità (*quaerens cur*: uno che sa porre adeguatamente i “perché”), a interpretare i fatti socio-culturali del suo contesto insieme locale e global-nazionale, a riflettere con logiche coerenti e scientificamente fondate sui propri processi di apprendimento, in un contesto d’aula comunque cooperativo e motivante fin dai primi livelli attentivi.

Tutto questo, se si fa caso, è quanto aveva già teorizzato J. Bruner, secondo il quale il dinamismo educativo dovrebbe riuscire a liberare la persona umana da una visione superficiale del sapere,

---

11 Già negli anni settanta nella ricerca si elaborano teorie del curricolo, si veda a proposito K. FREY, *Teorie del curricolo*, Feltrinelli, Milano 1977.

allo scopo di poter finalmente “padroneggiare” la realtà:

«Io credo che l’educazione sia il mezzo fondamentale della trasformazione della società. Persino le rivoluzioni non sono migliori delle idee che impersonificano e dei mezzi che sanno usare per realizzare tali idee. Viviamo in un’epoca in cui i cambiamenti sono più rapidi che mai prima nella storia e la diffusione delle notizie ad essi relative pressoché istantanea. Se vogliamo quindi credere seriamente in una scuola che possa essere apprezzata per se stessa, e non quale mera preparazione alla vita, tale scuola deve allora riflettere le trasformazioni che veniamo vivendo».<sup>12</sup>

Utopia o soltanto teoria difficilmente realizzabile? No, piuttosto è una possibile strada, da percorrere con urgenza, in molte scuole certamente già percorsa, se davvero vogliamo una società che, con fierezza, rinasca dalle proprie ceneri e garantisca un futuro più umano e sereno ad ogni suo componente. Con J. Delors, potremmo ancora ripetere:

«Di fronte alle molte sfide che ci riserva il futuro, l’educazione ci appare come un mezzo prezioso e indispensabile che potrà consentirci di raggiungere i nostri ideali di pace, di libertà e giustizia sociale».<sup>13</sup>

Ripartire dall’educazione grazie alla riforma del sistema

---

12 J. BRUNER, *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma 1969, 30.

13 J. DELORS, *nell’educazione un tesoro*, Rapporto all’UNESCO della Commissione Internazionale sull’educazione per il Ventunesimo Secolo, Armando Editore, Roma 2000, 256.

scolastico, ed in particolare ripartire dalla singola istituzione, risulta poi particolarmente consonante con l'invito che viene da una grande agenzia educativa, qual è la Chiesa cattolica, la quale propone molta attenzione al rispetto della laicità dello Stato, ma comunque sensibilizza credenti e non ad una formazione integrale dell'essere umano, avendo da tempo rivendicato il proprio ruolo di istituzione educativa inserita nel tessuto socio-culturale degli Italiani. Nella Lettera consegnata alla diocesi di Roma nel gennaio 2008, papa Benedetto XVI sottolineava significativamente la necessità di ripensare nel complesso la sfida educativa, anche per porre un argine alla deriva individualistica della società postmoderna ed a quella che egli giudica una vera e propria "emergenza educativa":

«Si parla perciò di una grande "emergenza educativa", confermata dagli insuccessi a cui troppo spesso vanno incontro i nostri sforzi per formare persone solide, capaci di collaborare con gli altri e di dare un senso alla propria vita. Viene spontaneo, allora, incolpare le nuove generazioni, come se i bambini che nascono oggi fossero diversi da quelli che nascevano nel passato. Si parla inoltre di una "frattura fra le generazioni", che certamente esiste e pesa, ma che è l'effetto, piuttosto che la causa, della mancata trasmissione di certezze e di valori»<sup>14</sup>.

Questo discorso del Pontefice sembra additare una qualche indicazione operativa, quando sollecita a re-interpretare l'umano alla luce della relazionalità. È quanto si riscontra appunto nella sua

---

14 BENEDETTO XVI, *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, Libreria Vaticana, Roma 2008.

enciclica *Caritas in veritate*:

«La rivelazione cristiana sull'unità del genere umano presuppone un'interpretazione metafisica dell'*humanum* in cui la relazionalità è elemento essenziale”<sup>15</sup>.

Qui viene individuata una categoria antropologica non sempre valorizzata, la *relazionalità*, su cui investire oggi tutte le risorse educative per la formazione di persone nuove, in grado di gestire la complessa trama di relazioni sociali. La scuola statale e libera, al di là delle confessioni religiose, è stata e rimarrà sempre il luogo in cui si promuove la cultura attraverso l'esperienza di relazioni, che diventano realmente umane e formative, *se*, e *soltanto se*, ogni “sapere” viene attraversato con la consapevolezza che esso rappresenta il patrimonio di vita dell'umanità intera e che aiuta a diventare uomini e donne di dialogo e di confronto attivo con tutte le culture.

---

15 BENEDETTO XVI, Lettera enciclica *Caritas in veritate*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2009, n. 55.



## Capitolo I

### *Dai saperi alle competenze:*

#### *Il lungo cammino dell'autonomia scolastica*

##### *1.1. Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*

Il dibattito sull'efficacia dell'azione d'insegnamento e sulla necessità di organizzare in maniera intenzionale, più funzionale alle nuove richieste sociali, il complesso mondo dei saperi (un tempo indicati come materie di insegnamento) si avvia nella scuola italiana già dagli anni Settanta del secolo XX, con l'introduzione degli organi collegiali, che guardano al contesto scolastico come una "comunità" che interagisce con altre comunità:

«Al fine di realizzare, nel rispetto degli ordinamenti della scuola dello Stato e delle competenze e delle responsabilità proprie del personale ispettivo, direttivo e docente, la partecipazione della gestione della scuola dando ad essa il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica, sono istituiti, a livello di circolo, di istituto, distrettuale, provinciale e nazionale, gli organi collegiali di cui agli articoli successivi»<sup>16</sup>.

Quel rilevante documento affermava, in linea con l'idea della necessità di un'istruzione programmata che intanto si diffondeva

---

16 Art 1 DPR 416/74, in GU 13 settembre n. 239.

fra i ricercatori<sup>17</sup>, che la programmazione ai diversi livelli è da ritenere la pratica coerente per adeguare i programmi didattici alle esigenze ambientali:

«Il Collegio dei docenti cura la programmazione dell'azione educativa anche al fine di adeguare, nell'ambito degli ordinamenti della scuola dello Stato, i programmi di insegnamento alle specifiche esigenze ambientali e di favorire il coordinamento interdisciplinare»<sup>18</sup>.

Ad una lettura attenta, già con quest'articolo la precedente e criticata rigidità dei programmi didattici, lo spontaneismo didattico, lasciano il passo ad un'azione *concordata collegialmente* da tutti i docenti impegnati in una unità scolastica, soprattutto attenti non soltanto ai programmi nazionali, ma altresì ai bisogni formativi emergenti. La programmazione consente, infatti, di costruire un percorso di apprendimento articolato in fasi e azioni, pensate prima dell'inizio dell'atto didattico e da realizzare in situazione. Tuttavia, nella realtà delle scuole s'impongono delle rigide unità didattiche, uniformi e standardizzate, spesso poco sensibili alle singole persone in crescita.

“Programmare” e “valutare” diventano, comunque, due processi centrali nel dibattito, sia sul piano socio-politico che su quello della ricerca pedagogica, segnando così il punto di

---

17 Cf B.F. SKINNER, *La tecnologia dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia 1970; F. HINGUE, *L'istruzione programmata*, La Scuola, Brescia 1978.

18 Art 4 DPR 416/1974.

partenza di un lungo percorso di revisione che avrebbe condotto a qualificare l'azione didattica come processo razionale, realizzato da professionisti, quindi non soltanto come un atto artistico di stampo gentiliano<sup>19</sup> e neppure come un atto impiegatizio, cioè inteso come mera esecuzione periferica di un programma centralizzato. La professionalità del docente risulta, anzi, tutta misurata sulla sua capacità di programmare il lavoro didattico, nel rispetto di alcuni principi deontologici, ben sintetizzati dal Tartarotti<sup>20</sup>: principio di realtà, intenzionalità, razionalità, responsabilità, verificabilità, pubblicità, collegialità, professionalità e produttività sociale della scuola.

Il principio di realtà suggerisce la necessità di riferire la propria attività di insegnamento ad un progetto adeguato al discente e al contesto in cui si realizza. L'intenzionalità sottolinea, a sua volta, l'urgenza di sottrarre a scelte occasionali e contingenti l'intervento educativo-formativo, marcando l'importanza di un coinvolgimento progettuale di tutte le componenti impegnate nel processo di insegnamento-apprendimento, discente incluso. Razionalità e responsabilità richiamano ad un impegno personale ciascun docente, in modo da motivare e contestualizzare il proprio lavoro, consapevolmente scelto e non mutuato da altre sorgenti

---

19 Giovanni Gentile, filosofo che i manuali definiscono neoidealista, fu anche Ministro dell'Istruzione nel primo Governo Mussolini; nel 1923 vara la Riforma della scuola, che è stata fino a qualche mese fa alla base del sistema scolastico italiano.

20 L. TARTAROTTI, *La programmazione didattica. Fasi, criteri e metodi*, Giunti & Lisciani, Teramo 1991, 1-18.

(riviste o colleghi di altri contesti scolastici), per risponderne responsabilmente alla comunità sociale e alle famiglie, direttamente coinvolte nel processo di crescita dei ragazzi. Tutte le fasi della programmazione, nella logica descritta, dovranno essere valutabili prima di essere poste in atto e verificabili nella loro efficacia, rese pubbliche in considerazione del fatto che ogni intervento educativo è da considerare sempre un'attività pubblica sociale, finalizzata alla formazione dell'uomo e del cittadino nel quadro dei principi costituzionali.

Nel susseguirsi di successivi tentativi innovativi nel sistema scolastico, possiamo individuare almeno due ulteriori fasi storiche che caratterizzano significativamente la scuola italiana: la fase della *del programma e della programmazione* (scuola non autonoma) e l'attuale fase *del curricolo e della progettazione* (scuola autonoma). La scuola del programma era legata ad una visione elitaria e selettiva della cultura, che organizza in maniera accademica ed enciclopedica i contenuti disciplinari definiti centralmente dal Ministero della Pubblica Istruzione. Il programma è infatti un documento normativo, che fissa i contenuti disciplinari da trattare e gli obiettivi didattici da raggiungere su tutto il territorio nazionale. Ponendo marcatamente l'accento della mediazione didattica sull'istruzione - intesa come processo finalizzato all'assimilazione di saperi -, l'insegnamento risulterà svolto secondo sequenze didattiche, ben articolate nella formulazione di preventivi obiettivi cognitivi, ma sostanzialmente ripetitive sul piano metodologico, perché rispondenti alla logica trasmissiva dei contenuti di

apprendimento predefiniti. In questa logica, il ruolo dominante è, del resto, affidato all'insegnante, il "sapiente" disciplinare il quale, grazie al suo *background* universitario, periodicamente aggiornato, decide la sequenza della presentazione dei contenuti agli allievi, nonché i tempi e i modi di controllo degli esiti. L'allievo rimane purtroppo un soggetto passivo-ricettivo; la capacità di far proprie le conoscenze veicolate ed elaborare in modo critico la vasta mole dei saperi, parcellizzati anche nelle figure didattiche di riferimento, risulta affidata alla sua personale abilità di comprensione, che non diventa comunque oggetto di verifica specifica, di valutazione e di certificazione spendibile in tutti i contesti europei. La *scuola del programma*, d'altra parte, appare molto funzionale dal punto di vista dell'insegnamento quotidiano; non richiede infatti al docente niente altro che le competenze disciplinari; la credibilità di chi insegna è tutta giocata sull'autorità del proprio sapere, che ripetitivamente egli trasmette alla scolaresca in maniera razionale, pre-definita e progettata scientificamente.

È questo, descritto in estrema sintesi, il modello che ha caratterizzato la scuola italiana almeno fino alla fine degli anni Novanta del secolo scorso, connotandola nella sua identità come agenzia di trasmissione di saperi consolidati, che centra l'attenzione sulle discipline di insegnamento. In ogni caso, tale assetto già risultava inadeguato alle nuove istanze sociali degli ultimi anni del secolo, come si evince per esempio dal rapporto OCSE del 1998, che criticava appunto l'eccessiva centralizzazione e burocratizzazione del sistema scolastico italiano:

«Il sistema scolastico italiano è molto centralizzato, burocratizzato, e l'accento viene posto marcatamente sull'istruzione degli studenti più bravi. Se ciò costituisce un approccio comprensibile in un contesto storico, lo sviluppo di un ambiente economico globale assai più competitivo richiede una forza lavoro con il più alto livello di competenze che tutti i suoi membri possono conseguire... ma che deve diventare parte essenziale della riforma anche l'innalzamento del livello di istruzione di tutti i cittadini, affinché possono giocare più efficacemente il loro ruolo in una società democratica»<sup>21</sup>.

Già un anno prima di questo Rapporto, l'allora Ministro dell'Istruzione, Luigi Berlinguer, insediò una Commissione di studio con il compito di definire il quadro delle conoscenze irrinunciabili, o meglio, come si disse allora, dei "basic" (conoscenze, competenze, sensibilità) che sarebbero dovuti essere "padroneggiati" dai ragazzi al termine del loro percorso scolastico, che sembrava all'epoca ormai avviato ad un riordino complessivo a seguito dell'autonomia scolastica. Quella Commissione, presieduta da Roberto Maraglino<sup>22</sup>, era composta da quarantaquattro esperti, che l'opinione pubblica identificò come "saggi". Essa produsse due documenti sui *saperi essenziali*<sup>23</sup>, in cui ci si proponeva d'individuare valori, conoscenze

---

21 OCSE, *Esami delle politiche nazionali dell'istruzione. L'Italia*, Armando, Roma 1998, 143.

22 Docente di Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento presso l'Università Roma Tre.

23 Commissione dei Saggi, Documento *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni*. La sintesi a cura di ROBERTO MARAGLIANO (maggio 1997) in "Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione" n. 78 (1997). Minigruppo dei Saggi, Documento *I con-*

e pratiche da ritenere irrinunciabili per ogni giovane destinato a vivere in una società diversa da quella pensata a suo tempo da Gentile.

Il riferimento ai “saperi”, e non già alle discipline o materie di insegnamento, sembra quasi voler sottolineare una visione di cultura finalmente più dinamica e complessa, in cui le conoscenze, nella loro triplice dimensione del sapere, del saper fare e del saper essere, si percepiscono chiamate a contribuire, per formare intelligenze più flessibili e adeguate ad una società plurale e instabile, ad un tempo locale e planetaria. La *disciplina* rappresenta, in pratica, ciò che la tradizione accademica aveva elaborato intorno ad un campo specifico della conoscenza umana. Nella scuola del programma, della disciplina passavano solo spezzoni, cioè parti di un sapere che risultava passivamente incorporato dallo studente. I “saperi”, invece, sembrano adesso rinviare alla struttura logica, piuttosto che ai contenuti, di una disciplina, ovvero alla sua metodologia, al suo modo di ordinare il mondo. Certo, anche di fronte alla disciplina riconfigurata epistemicamente, con Bruner ci si potrebbe continuare a domandare che cosa sia effettivamente più valido per il nostro tempo, ma soprattutto in quali termini debba essere espresso il nostro “credo educativo”:

«In che termini dobbiamo esprimere il nostro credo? L'educazione tende a sviluppare la sensibilità e la forza della mente. Il suo compito è duplice: da un lato essa trasmette all'individuo una

---

*tenuti essenziali per la formazione di base*, (marzo 1998) in “Studi e documenti degli Annali della Pubblica istruzione” n. 1-2 (1998).

parte del sapere, dei costumi e dei valori, accumulati nel tempo, che costituiscono la cultura di un popolo; ed in tal modo forma gli impulsi, la coscienza, ed uno stile di vita negli individui. D'altro lato, l'educazione deve contribuire allo sviluppo dei processi intellettuali e far sì che l'individuo sia capace di procedere al di là delle forme culturali del mondo a cui appartiene, di essere in grado, cioè, di innovazioni, sia pure modeste, e di crearsi un'ulteriore cultura personale; e poiché non esistono discipline avulse dall'uomo, si tratti di scienza, d'arte, di storia o di geografia, ogni uomo deve mirare a diventare un artista, uno scienziato, un letterato, uno storico o un navigatore...»<sup>24</sup>.

S'intravede già, in questa riflessione bruneriana, oltre che una possibile discussione su materie e discipline, anche un preciso riferimento alle "intelligenze", che caratterizzerà la ricerca dello studioso americano Gardner, a sua volta in polemica con un certo modello standardizzato dei programmi, dominati dal pensiero linguistico e logico-matematico, a discapito di altre "formae mentis", che egli chiama invece *intelligenze multiple*:

«Un tentativo di trattare tutti gli individui nello stesso modo, o di trasmettere il sapere agli individui in maniere non consone ai

---

24 J.S. BRUNER, *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma 1969, 11-30, qui Bruner prende le distanze da Dewey e dal suo concetto di adattamento: l'ideale educativo come adattamento è troppo limitativo, in quanto preclude all'individuo la critica dell'eredità e del patrimonio culturale e la ricerca di alternative alla cultura esistente. Bruner ritiene la pedagogia deweyana responsabile di aver trasformato la scuola americana in una scuola senza cultura, senza discipline.

loro modi di apprendimento preferiti, può comportare in effetti un costo troppo grande: quando sia possibile in generale, è consigliabile escogitare metodi per valutare il profilo intellettuale dei singoli individui. Non esiste ancora una tecnologia progettata esplicitamente per valutare il profilo delle intelligenze di un individuo». <sup>25</sup>

È, questo enunciato, insieme con l'appello a tener conto del profilo intellettuale di ogni singolo individuo, il problema che sarà progressivamente formulato come *valutazione delle competenze*. Esso determinerà poi la ricerca di dispositivi valutativi più complessi, atti cioè ad evidenziare le diverse intelligenze messe in pratica nello svolgimento di compiti di apprendimento, nei quali gli allievi impegneranno appunto la multidimensionalità del loro pensiero.

In ogni caso, l'impianto pedagogico dei documenti della Commissione dei saggi appare palesemente bruneriano<sup>26</sup>, ad esempio laddove qualifica la formazione delle intelligenze come un incontro intenzionale con il patrimonio culturale accumulato

---

25 H. GARDNER, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1989, 372-374.

26 Per Bruner lo sviluppo intellettuale è basato sulla interiorizzazione di eventi in un sistema di conservazione, che corrisponde all'ambiente. È questo sistema che rende possibile la crescente capacità del bambino di andare oltre l'informazione incontrata in una singola occasione; il compito della scuola è pertanto, quello di fornire all'alunno gli strumenti metodologici e le capacità critiche che lo rendano capace di interpretare e padroneggiare la realtà e gli infiniti casi di situazioni concrete che si possono presentare; il processo di apprendimento è una strategia conoscitiva con la quale il soggetto persegue il suo obiettivo con uno sforzo contenuto, cercando di evitare gli errori e l'insuccesso. Cfr J.S. BRUNER, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1970, 17-18.

dalla società, affidando alla scuola il compito di organizzare un ambiente favorevole perché il contatto con i saperi disciplinari contribuisca allo sviluppo cognitivo e sociale di ogni discente. Ogni “sapere” - matematico, storico, linguistico, scientifico, musicale...- rappresenta, in quell’ottica, un contesto particolare e stimola la mente ad ampliarsi ed acquisire strumenti e metodi per interpretare il mondo ed agire su di esso. Risulta perciò prioritaria la riflessione sulla struttura delle discipline/materie, operazione alquanto complessa, come si evince anche dallo stesso lavoro di Bruner<sup>27</sup>, che ricorre all’esempio della matematica:

«Le leggi fondamentali implicite alla risoluzione di queste equazioni sono quelle della commutazione, distribuzione ed associazione. Una volta che lo studente si sia impadronito del significato di queste tre leggi, è in grado di comprendere che “nuove” equazioni da risolvere non sono appunto nuove, ma varianti di schemi già noti. Che lo studente conosca i nomi convenzionali di queste operazioni è, dal punto di vista del *transfert*, molto meno importante del fatto che egli sia capace di farne uso»<sup>28</sup>.

In questa ottica, l’obiettivo generale dell’educazione diventa quello di far conseguire il successo anche agli studenti meno dotati, rendendo evidente la struttura della materia, in modo da chiarire la natura generale del fenomeno di studio che permetterà così all’allievo di applicare la conoscenza a contesti diversi. La

---

27 J. BRUNER, *Il processo educativo. Dopo Dewey*, Armando Editore, Roma 1999.

28 J. BRUNER, *Il processo*, 32.

stesura di programmi in una forma capace di riflettere la struttura fondamentale di una disciplina, ne richiede la più profonda conoscenza, per cui si ritiene impensabile delineare un programma senza il contributo di esperti disciplinari.

Siffatta impostazione gnoseologica, d'altra parte, non è un *novum*. Essa era già sottesa agli *Orientamenti per la scuola materna* (oggi *Scuola dell'infanzia*) del 1991. In essi si affermava già che l'incontro con i diversi sistemi simbolico-culturali permette al bambino di conferire una struttura ai suoi modi di conoscere:

«I sistemi simbolico-culturali offrono al bambino gli strumenti ed i supporti (modi di operare e di rappresentare, concetti, teorie) necessari per raggiungere sempre più elevati livelli di sviluppo mentale. Essi definiscono contesti di esercizio rivolti allo sviluppo di una pluralità di forme di intelligenza in cui si manifestano forti variabilità individuali»<sup>29</sup>.

I documenti dei “saggi” sottolineano comunque molto bene la funzione strumentale delle discipline, intese quasi come delle finestre da cui poter osservare e conoscere il mondo, per comprenderne la simbologia. Pertanto, nel lavoro didattico risulta essenziale una ricerca dei contenuti fondamentali (o essenziali) di ciascuna disciplina e della loro aggregazione in aree di significato. È questo, della “distillazione” o “essenzializzazione” dei saperi, un compito lasciato alla professionalità dei docenti. Infatti nei

---

29 D.M. 3 Giugno 1991 “ I programmi della scuola materna” art 3, in G.U. 15 giugno 1991 n. 139.

documenti nazionali, contrariamente alle aspettative, non saranno di fatto elencati i saperi irrinunciabili, ovvero quel nucleo di conoscenze che si ritengono indispensabili a livello centrale, ma vengono solo elencate le competenze di base, che è possibile acquisire mediante l'incontro disciplinare, anzi mediante l'incontro con i contenuti e i metodi essenziali propri della disciplina. Quella che ai più è talvolta apparsa una mancanza è, a mio parere, una scelta obbligata dalla previa impostazione di questo discorso pedagogico: se, infatti, il professionista disciplinare è il docente, e se l'attività didattica è volta a far incontrare gli allievi con dei sistemi simbolico-culturali depositati anche nelle discipline, chi, se non il concreto docente, potrebbe individuare, all'interno della propria disciplina, i contenuti maggiormente adeguati alla formazione di uomini e donne del terzo millennio? La ricerca è da affidare perciò ai diretti interessati che, avvalendosi del contributo di studiosi, nonché delle buone pratiche già avviate in molte scuole (come ad esempio la pratica della didattica breve, che prevede appunto la distillazione delle discipline, come vedremo), saranno in grado di integrare il curriculum nazionale, previsto dal Decreto dell'autonomia e dalle successive Indicazioni Nazionali (che, come si ricorderà, sono del 2004 e del 2007), con i saperi efficaci e finalizzati al conseguimento di *competenze* resistenti al cambiamento, ma soprattutto utili per la progettazione originale del futuro. In quest'ottica, la qualità dell'esperienza didattica dipende unicamente dall'abilità dell'insegnante, che dovrà essere in grado di ricavare dalla disciplina, di cui egli è un competente conoscitore, le

strutture portanti, gli strumenti procedurali che consentiranno, sul campo, perfino il raggruppamento di più discipline in ambiti, o aree disciplinari trasversali, fino a superare in tal modo l'enciclopedismo a-contestuale che aveva caratterizzato la tradizionale scuola del programma.

La *scuola del curricolo* (è, questa, la fase che ha avuto il suo inizio appunto dalla dichiarazione dell'autonomia e che, a mio avviso, non trova ancora la sua piena attuazione) presuppone, in definitiva, una progettazione didattica di materiali, contenuti, strategie e verifiche, affidata alla professionalità e alla responsabilità degli operatori interni alla scuola autonoma, e non più totalmente dipendente da un impianto culturale centralistico e prescrittivo fin nei dettagli. È questa, allora, quella che viene definita anche la scuola "di qualità", la quale diventa essa stessa "progetto", capace cioè di una intenzionalità certa, condivisa, produttiva e verificabile.

### 1.2. *Curricolo e competenze*

Il termine "curricolo", che nel suo significato etimologico fa riferimento ad un "corso di vita"<sup>30</sup>, assume nel nostro ambito educativo e scolastico il significato di "percorso" di apprendimento, organizzato dalla scuola per gli allievi e finalizzato alla loro formazione/educazione. Il termine fa formalmente il suo ingresso nel dibattito pedagogico italiano negli anni Settanta

---

30 Voce "curriculum" in GIACOMO DEVOTO, in *Dizionario etimologico*, Le Monier, Firenze 1968, 113.

del secolo scorso, contemporaneamente all'introduzione della partecipazione scolastica e della collegialità, con il già citato DPR 416/74, allorché comincia a delinearsi la necessità di dare alla scuola italiana un assetto organizzativo e didattico meno rigido e prescrittivo, soprattutto più rispettoso delle esigenze formative dei soggetti direttamente coinvolti nel servizio educativo alle giovani generazioni.

In quegli anni, però, il concetto di curricolo assume nella letteratura scientifica ancora svariati, dunque equivoci, significati, a seconda della scelta dell'oggetto di volta in volta individuato per delineare il percorso. Così Frey<sup>31</sup>, ad esempio, classifica tre possibili diverse teorie di curricolo: la prima, ad orientamento contenutistico e strutturalista, che vede come elemento centrale del curricolo la "materia" e la sua struttura; la seconda invece, ad orientamento processuale, la quale sposta il focus sugli obiettivi di apprendimento, dando così origine alla pratica della programmazione per obiettivi; infine, le teorie ad orientamento tassonomico, riferite cioè a livelli di competenze "standard" dell'alunno, che prevedono appunto la costruzione di un curricolo secondo criteri di significatività e progressività. Anche per Stenhouse<sup>32</sup> le tipologie di curricolo sono

---

31 K. FREY, *Teorie del curricolo*, Feltrinelli, Milano 1977. Tutta la prima parte del testo segnala un centinaio di definizioni di curricolo, riprese da uno studio di Novak di dieci anni prima. A pagina 74 troviamo la sua definizione di curricolo: «è la descrizione sistematica dell'insegnamento progettato per un periodo di tempo determinato, come sistema consistente comprendente vari settori, volto all'obiettivo della preparazione, realizzazione e valutazione ottimale del corso».

32 Cf L. STENHOUSE, *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*, Armando, Roma 1977.

tre: curriculum centrato sugli obiettivi di apprendimento, curriculum centrato sui processi che le discipline attivano e curriculum centrato sulla ricerca.

Tenendo conto della letteratura scientifica, possiamo oggi classificare i diversi tentativi di definizione di curriculum almeno in tre grandi aree teoriche:

- 1) teorie razionali- tecnologiche;
- 2) teorie interpretativo-simboliche;
- 3) teorie critico-sociologiche.

Nel primo gruppo vanno inserite tutte le teorie che vedono il curriculum come un *procedimento* predisposto tecnicamente per far conseguire agli allievi un risultato predefinito, o obiettivo prestabilito dal docente. Questa impostazione genera modelli di *programmazione* didattica interessati soprattutto al *risultato finale*, non già ai processi di natura cognitiva, affettiva e socioculturale, con conseguente ipervalorizzazione degli obiettivi e poca attenzione alla persona dell'allievo. L'idea sottostante è che l'apprendimento avvenga per stimolo-risposta-rinforzo<sup>33</sup>; di conseguenza gli oggetti di conoscenza vengono scomposti in sotto-unità, concatenate tra loro e con livelli di difficoltà crescenti. L'allievo è in grado di procedere da un livello all'altro solo se dimostra di possedere le conoscenze relative alle sub-unità precedenti.

Al secondo gruppo, quello delle teorie interpretativo-simboliche,

---

33 Cf B.F. SKINNER, *La tecnologia dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia 1970.

appartengono le teorie che, in opposizione al tecnicismo esasperato delle precedenti, pongono invece al centro del curricolo il *processo di apprendimento*. Partendo dal presupposto che le azioni didattiche non sono solo rivolte agli aspetti contenutistici del sapere, ma soprattutto a promuovere i processi logici, danno origine a modelli di *programmazione per concetti*<sup>34</sup>, tendenti a porre gli alunni in grado di costruire il disegno reticolare della disciplina da apprendere. Sottolinea in merito Damiano:

«Non si tratta tanto di ribadire l'importanza dei contenuti del curricolo, preoccupazione originaria della didattica; e nemmeno di affiancare a questa prima, una seconda componente, il riferimento al soggetto in formazione... piuttosto si tratta di definire una intersezione fra queste due dimensioni, impegnando l'alunno in compiti cognitivi analoghi a quelli propri dello scienziato»<sup>35</sup>.

La conoscenza viene così rappresentata attraverso concetti e relazioni; le discipline sono intese come sistemi di segni, dotati di un ordine interno fra i vari concetti, funzionali alla rappresentazione della realtà.

Le teorie critico-sociologiche, a loro volta, enfatizzano l'apprendimento come *costruzione di conoscenza mediante l'interazione sociale*. Il curricolo funziona da modello delle relazioni sociali, pertanto consta di due parti: una manifesta ed una nascosta.

---

34 *Insegnare con i concetti. Un modello didattico fra scienza e insegnamento*, E. DAMIANO (a cura di), Sei, Torino 1994.

35 *Insegnare*, E. DAMIANO (a cura di), 9.

Il curriculum manifesto è costituito dalla pianificazione ufficiale di attività finalizzate all'apprendimento dei contenuti disciplinari; quello nascosto è invece l'insieme di condotte e ritualità della scuola. Gli allievi imparano ad apprendere e a vivere. Lo scopo principale del curriculum diventa la promozione della libertà individuale e l'emancipazione sociale. La conoscenza è considerata un prodotto costruito in contesti sociali, temporali e culturali, che prende forma dalla negoziazione di significati all'interno di una comunità che viene caratterizzata quale comunità di interpreti<sup>36</sup>. Il modello conseguente di *programmazione* sarà quello della *ricerca-azione* o programmazione per significati, che deve necessariamente far riferimento anche alla dimensione educativa non formale: il lavoro didattico, infatti, prevede l'attivazione di indagini esplorative della realtà, utilizzando strategie basate per esempio sul *problem solving* o sul *cooperative learning*<sup>37</sup>.

Tutti e tre i modelli curriculari descritti fanno ovviamente riferimento a idee diverse di educazione, cultura, scuola, società, disciplina, alunno, apprendimento..., ma convergono su alcune significative connotazioni essenziali: un curriculum, per essere formativo, deve mostrare valenza educativa, epistemica, didattica, organizzativa, esperienziale, operativa e relazionale. Il curriculum risulta educativo nel senso che è un percorso mirato, intenzionale; possiede finalità e scopi espressi in forma generale per orientare

---

36 Cf C. PONTECORVO, *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

37 Cf *La ricerca azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, C. SCURATI – G. ZANNIELLO (a cura di), Tecnodid, Napoli, 1993.

l'azione educativa, ad esempio:

«La scuola elementare promuove l'acquisizione di tutti i fondamentali tipi di linguaggio e un primo livello di padronanza dei quadri concettuali, delle abilità, delle modalità di indagine essenziali alla comprensione del mondo umano, naturale e artificiale»<sup>38</sup>.

Con l'introduzione dell'autonomia, la definizione di fini e scopi viene significativamente collocata nell'area del *Piano dell'offerta formativa*, laddove si debbono determinare le *scelte educative*. La scuola infatti, per determinare le proprie scelte educative, è chiamata a tener presente:

a) «che il piano dell'offerta formativa è coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi determinati a livello nazionale»<sup>39</sup>;

b) i bisogni educativi emergenti dalle tendenze socio-culturali;

c) i bisogni specifici formativi posti dall'ambiente in cui è inserita la scuola.

Nella sua valenza epistemica, il curriculum, ormai "consacrato" nel POF., si presenta a sua volta come un'offerta di saperi essenziali, validi per tutto il territorio nazionale, ma specifici per ciascun allievo nel momento in cui tali saperi verranno integrati con saperi locali e si adatteranno strategie e metodologie rispettose dei ritmi e modi di apprendimento dei singoli allievi. Il centro ministeriale,

---

38 Programmi didattici della scuola elementare, DPR 104/1985.

39 Art 3, comma 2, DPR 275/99.

infatti, si auto-assegna il compito di deliberare:

- «a) gli obiettivi generali del processo formativo;
- b) gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni;
- c) le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricula e il relativo monte ore annuale;
- d) l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricula comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche;
- e) i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curriculum;
- f) gli standard relativi alla qualità del servizio;
- g) gli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni, il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi;
- h) i criteri generali per l'organizzazione dei percorsi formativi finalizzati all'educazione permanente degli adulti, anche a distanza, da attuare nel sistema integrato di istruzione, formazione, lavoro, sentita la Conferenza unificata Stato-regioni-città ed autonomie locali»<sup>40</sup>.

Alle singole istituzioni scolastiche, invece, spetterà il compito di determinare:

---

40 DPR 275/99 art 8 comma 1.

«nel Piano dell’offerta formativa il curricolo obbligatorio per i propri alunni in modo da integrare, a norma del comma 1, la quota definita a livello nazionale con la quota loro riservata che comprende le discipline e le attività da esse liberamente scelte. Nella determinazione del curricolo le istituzioni scolastiche precisano le scelte di flessibilità previste dal comma 1, lettera e»<sup>41</sup>.

Nella scuola dell’autonomia, in sostanza, il curricolo viene caratterizzato ormai come “integrato”, cioè tendente a garantire alla didattica uno specifico ruolo di mediazione tra istanze culturali diverse e alla scuola la funzione di luogo di elaborazione di saperi flessibili e in continua espansione. Entrano così definitivamente nel linguaggio curricolare i termini come “abilità” e “competenze”, che stimolano immediatamente il dibattito pedagogico e didattico per la definizione e l’organizzazione di un modello di scuola che sappia finalmente coniugare “formazione” ed “educazione”, troppo a lungo sbilanciata nel senso della formazione. Ma si ripropone anche la necessità di individuare una dimensione valoriale ed esistenziale, che dia una direzione e una prospettiva di significato alle conoscenze, intorno a cui ruota di fatto tutto il lavoro educativo e formativo.

Tale necessità spinge il Ministro della Pubblica Istruzione ad emanare nell’anno 2007 un documento<sup>42</sup> in cui si delineano le coordinate valoriali per leggere la realtà della cultura, della persona

---

41        Ibidem comma 2.

42        MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Indicazioni per il curricolo*, Roma settembre 2007, reperibile in [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it)

e della scuola, avviando di fatto la riflessione e il dibattito su un possibile *nuovo umanesimo*, verso cui far convergere l'attività educativa e didattica. *Progettare e valutare per competenze*<sup>43</sup>, diventano le parole d'ordine nella scuola dell'autonomia, impegnata freneticamente a concordare innanzitutto il significato da attribuire al termine "competenza", mutuato da ambienti professionali aziendali, nei quali domina il significato etimologico proveniente dal latino "cum-petere", ovvero "dirigersi insieme verso il raggiungimento di un obiettivo", forse per evidenziare la capacità professionale di orientarsi in specifici contesti lavorativi. In contesto europeo, alla fine degli anni Novanta si era sottolineata frattanto l'analoga necessità di promuovere nella scuola le *competenze*, al fine di consentire un inserimento sociale dei giovani, anche in termini produttivi:

«Nella società europea contemporanea la scuola, la formazione e il lavoro hanno l'obbligo di promuovere ed incrementare le competenze, valorizzando la specificità di ciascuno; garantire l'inserimento sociale in termini produttivi e significativi, facendo apprendere, condividere e praticare i valori della cittadinanza attiva»<sup>44</sup>.

In realtà il tentativo, non soltanto linguistico, di avvicinare la scuola all'impresa porta la data del 1989, allorché la Tavola rotonda

---

43 Cf D. CRISTANINI, *Verso il curricolo per competenze*, in "L'educatore", Fabbri, Milano, nn 2-3(1999), 4-8.

44 COMMISSIONE EUROPEA, *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*, Bruxelles- Lussemburgo 1995, 44.

europea degli industriali (ERT), evidenziando la debolezza dei sistemi scolastici nella comprensione dell'ambiente economico, auspicava già la moltiplicazione di partenariati scuola-impresa, nel tentativo evidente di coinvolgere gli industriali nelle decisioni educative della scuola. Sono già questi, insomma, i primi segnali di una svolta sociale e culturale che interesserà progressivamente l'Europa in particolare, ma che ben presto si estenderà all'intero mondo e chiederà ai sistemi di istruzione e formazione di progettare curricula attenti alle competenze di base ed a quelle di cittadinanza.

Lo stesso termine "competenza", come già quello di curriculum, si presenta così come una "costruzione simbolico-culturale", un vero e proprio costrutto semantico complesso, strettamente correlato all'idea di scuola, di educazione e di società. Non è un caso che gli stessi paesi membri dell'Europa abbiano incontrato non poche difficoltà per individuare nel concreto le competenze da reputare essenziali, o "chiave", per un cittadino responsabilmente inserito nella comunità. Il Belgio, ad esempio, definisce la competenza come un'attitudine a mettere in atto un insieme organizzato di saperi e saper fare, che consente di portare a termine un certo numero di compiti<sup>45</sup>. Emergono in questa definizione belga almeno due aspetti, fondamentali anche per la nostra discussione: i saperi e l'azione. Una competenza si caratterizzerebbe, in primo luogo, come una rete di risorse cognitive, affettive, sensoriali, che acquista

---

45 G. BERNAERDT, C. CELORY, A. GENARD, A. LEROY, L. PAQUAY, B. REY, M. ROMAINVILLE, J-L. WOLFS, *À ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation*, Le Point sur la Recherche en Education - n° 2/2001, Ministère de la Communauté française, Bruxelles.

senso per il soggetto solo se egli è posto in grado di utilizzarle in altre situazioni a lui familiari.

La scuola del Lussemburgo definisce, a sua volta, la competenza come una capacità di mettere in moto conoscenze, abilità ed attitudini per la risoluzione di problemi. Si sottolinea qui l'importanza delle attitudini personali, marcando quindi l'attenzione alle disposizioni naturali della persona in apprendimento.

Un dato accomuna, tuttavia, tutti i Paesi europei: nella scuola delle competenze, i saperi non scompaiono, ma sono richiesti dei saperi che siano realmente utili ad affrontare la vita. È questa, d'altra parte, un'esigenza avvertita dagli stessi allievi, i quali, stando alle indagini sociologiche, lamentano noia e insoddisfazione nel loro ruolo di studenti quando non comprendono l'utilità del sapere loro da sottoporre ad approfondimento. La sfida maggiore per la didattica, nella scuola delle competenze, diventa quindi sempre più quella di ri-cercare, nei saperi disciplinari, il "nocciolo" effettivamente utile, tirando fuori tutto l'impianto metodologico e strumentale del sapere, che risulterà comune a tutte le altre discipline di studio. Le competenze, infatti, per loro natura sono transdisciplinari, cioè attraversano i saperi di tutte le discipline. Contrariamente alla preoccupazione diffusa circa la scomparsa dei "saperi", *progettare per competenze* significa sempre più ritrovare il senso principale della cultura, da intendere come costruzione sociale di risposte alle domande che l'umanità pone. In altri termini, non ci sono competenze senza saperi. Per ottenere ciò, è

necessario che la scuola ricerchi e sviluppi dei saperi vivi, in grado di fungere da strumenti per pensare ed agire.

Una definizione di competenza, che ritengo comprensiva della molteplicità di interpretazioni date dall'utilizzo di questa categoria nuova per il mondo della scuola, è quella fornita da Baldacci:

«La competenza può essere sommariamente definita come la capacità di usare le proprie conoscenze e le proprie abilità per raggiungere un dato obiettivo o per fornire una prestazione rispondente a determinati standard di efficacia in certi contesti. In altri termini, la competenza consisterebbe nella capacità di padroneggiare una conoscenza e di utilizzarla efficacemente in una certa gamma di situazioni»<sup>46</sup>.

È molto chiaro, in questa definizione, il riferimento ai saperi intesi nella loro duplice natura: dichiarativa e procedurale. Pertanto la competenza non rappresenta una generica caratteristica dell'intelligenza, ma un insieme di operazioni cognitive ed operative che possono essere apprese e maturate nel tempo. Si inducono chiaramente, inoltre, alcuni aspetti che diverranno caratteristici nella definizione scientifica della competenza: la riflessività, la contestualizzazione, la trasferibilità e la transdisciplinarietà.

La competenza prevede in ogni caso un richiamo continuo all'agire, un processo che non richiede soltanto la padronanza di strumenti operativi; essa non è infatti un semplice esercizio, ma

---

46 M. BALDACCI, *La didattica per moduli*, Laterza, Roma-Bari 2003, 33.

anche e soprattutto processo riflessivo: per agire bene, è necessario elaborare possibili strategie risolutive di fronte alla problematica posta dall'esperienza, o anche pensare criticamente i propri processi di apprendimento. Una *didattica per competenze* sarà quindi finalizzata al conseguimento della competenza, ovvero dello "imparare ad imparare" (non a caso, questa è una delle competenze-chiave individuate dalla Commissione Europea a Lisbona). Ogni competenza, inoltre, va contestualizzata, cioè assume valore nel contesto in cui è agita; infatti:

«scaturisce dalla stretta relazione tra i contenuti di conoscenza e la possibilità del loro controllo, della loro elaborazione e rielaborazione e, quindi, del loro utilizzo in un ambiente sociale di riferimento»<sup>47</sup>.

La competenza, pur maturando in contesti specifici, è sempre adattabile ad altre situazioni, come peraltro confermavano le prime esperienze sperimentali del cognitivista Thorndike<sup>48</sup> sul *transfert* che, com'è noto, è la capacità di trasferire conoscenze e competenze da un contesto all'altro. Se opportunamente coltivata, essa può consentire allo studente di effettuare connessioni concettuali e operative, che accelerano l'apprendimento e arricchiscono la conoscenza. Secondo Thorndike il *transfert* è possibile solo quando vi sia un'affinità tra due estremi del processo; infatti, egli ritiene

---

47 ISOFOI, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano 2001, 46.

48 Cf E.L. THORNDIKE, *Animal Intelligence: Experiential Studies*, MacMillan, New York 1911.

che conoscere una lingua, ad esempio il greco, possa facilitare l'apprendimento di un'altra lingua che abbia affinità grammaticale, per esempio il tedesco e non certamente il cinese. Anche gli studi successivi di Ausubel<sup>49</sup> intorno al concetto di *apprendimento significativo*, confermano la possibilità, per il soggetto in apprendimento, di trasferire conoscenze, abilità e competenze in contesti diversi. L'apprendimento è ritenuto anzi significativo solo se corrisponde ad una serie di attività in cui l'allievo prenda coscienza di sistemi di significati, appropriandosene, e li attribuisca agli eventi in funzione della sua esperienza. Per imparare in modo significativo, gli individui devono quindi poter collegare le nuove informazioni a concetti e proposizioni rilevanti già possedute. Alla base del *transfert delle competenze*, dunque, si colloca sempre una situazione nuova da affrontare: nel tentativo di giungere ad un'attribuzione di significato, l'allievo attinge al patrimonio conoscitivo precedentemente sviluppato.

La trasferibilità delle competenze richiede ovviamente l'attivazione di un processo riflessivo sul proprio pensiero, richiede cioè una *competenza metacognitiva*. L'ultima caratteristica della competenza proposta dal dibattito scientifico, la transdisciplinarietà, deriva dal fatto che essa, per essere tale, è necessariamente il risultato di una pluralità di saperi, che vanno oltre la specificità delle discipline. La riflessione epistemologica contemporanea<sup>50</sup>

---

49 Cf E.D. AUSUBEL, *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano 1978.

50 Cf *Organizzazione del sapere, discipline e competenze*, A. MONASTA (a cura di), Carocci, Roma 2002.

sostiene del resto che gli stessi confini disciplinari, nel corso del XX secolo, sono diventati labili, tanto che sorgono delle nuove discipline di confine, risultanti dall'intreccio di discipline diverse, come ad esempio si verifica nel caso della bioetica (che è appunto all'incrocio di medicina, diritto, filosofia morale, teologia... ed altri saperi disciplinari). L'attenzione epistemologica del dibattito pedagogico-didattico si sposta così alle relazioni disciplinari, in conseguenza di quel fenomeno che E. Morin chiama coloritamente "migrazione interdisciplinare":

«La rivoluzione biologica degli anni Cinquanta è nata da sconfinamenti, da contatti, da trasferimenti fra discipline ai margini della fisica, della chimica e della biologia... Certe nozioni circolano e spesso varcano clandestinamente le frontiere senza essere individuate dai "doganieri". Contrariamente all'idea, molto diffusa, secondo cui una nozione ha pertinenza solo nel campo disciplinare in cui essa è nata, certe nozioni migratrici fecondano un nuovo campo nel quale si radicano, anche al prezzo di un fraintendimento».<sup>51</sup>

Questa riflessione di Morin s'inserisce a pieno titolo all'interno di quella caratteristica della competenza che abbiamo già definito transdisciplinare; essa va considerata appunto come il risultato del complesso intreccio di conoscenze che va oltre lo specifico delle singole discipline. Questa caratteristica intrinseca della competenza rende purtroppo molto difficile l'atto didattico valutativo, tema da sempre molto spinoso nella pratica: quali

---

51 E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, 114-115.

compiti saranno più utili da prescrivere per evidenziare il possesso di competenze da parte dell'alunno? Come progettare prove di verifica complesse e transdisciplinari, evitando il dominio settoriale ancora profondamente condizionato da visioni monodisciplinari? Si pensi, a questo proposito, alla terza prova attualmente prevista per gli esami di Stato conclusivi della scuola secondaria di secondo grado, su cui cade ancora la maggior parte degli studenti della scuola italiana. Tale "caduta" va ascritta ad un problema di impreparazione, ovvero a competenze non maturate dagli alunni, oppure ad un problema di imprecisa strutturazione della prova da parte della commissione giudicante che, invece di farla scaturire, come si dovrebbe, dalla riflessione in un'ottica transdisciplinare, di fatto finisce per riproporre uno schema di riflessione e di operatività a compartimenti stagni?

In definitiva, non si può cogliere la natura polimorfa della competenza con una sola lente disciplinare. La stessa prova di verifica delle competenze dovrebbe stimolare l'attivazione di processi cognitivi complessi e l'integrazione di più apprendimenti nell'alunno. Il movimento della valutazione autentica<sup>52</sup>, sorto negli Stati Uniti nei primi anni Novanta del secolo XX, in contrapposizione critica alle forme di valutazione ad orientamento comportamentista, faceva non a caso appello ad un determinato tipo di verifica delle prestazioni degli studenti. Riporto, in merito, una scheda tratta da M. Comoglio, perché ci consente di cogliere molto efficacemente, in poche battute, le motivazioni al necessario aggiornamento

---

52 Cf G. WIGGINS, *Educative assessment*, JosseyBass, San Francisco 1998.

del sistema docimologico, per renderlo davvero coerente con la nozione di competenza come l'abbiamo delineata. Il sistema purtroppo appare ancora incoerente rispetto alle nuove richieste formative:

«In genere la valutazione del profitto scolastico è stabilita dal confronto dei risultati ottenuti dagli studenti con i risultati attesi (obiettivi). È in base alla loro vicinanza o distanza che si traggono inferenze sul grado di apprendimento. Quando è emersa l'esigenza di avere una misura che fosse il più possibile precisa, si è fatto ricorso a prove standardizzate. Questo sistema, nato con lo scopo di constatare soltanto il successo o l'insuccesso dell'apprendimento per suggerire interventi di recupero o di aiuto, per molti è diventato anche un sistema di giudizio selettivo. Il suo limite maggiore sembra consistere "in ciò" che intende e riesce a valutare. Valutando ciò che uno studente "sa", controlla e verifica la capacità di "riprodurre" la conoscenza, non di "costruirla" e/o di "svilupparla" e neppure di "applicarla" al mondo reale. Un sistema di valutazione che voglia essere più autentico dovrebbe consentire di esprimere un giudizio più esteso sull'apprendimento e cioè sulla capacità di *"pensiero critico, di soluzione dei problemi, di meta cognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento permanente"* (Arter & Bond, 1996, p. 1).

La prospettiva di una "valutazione alternativa" in

sostituzione di quella tradizionale è stata proposta da Wiggins (1993) e sta a indicare una valutazione che intende verificare non solo che uno studente sa, ma ciò che “sa fare con ciò che sa”, fondata su una prestazione reale e adeguata dell'apprendimento. Perché una verifica attraverso una prestazione e non attraverso un test? A volte capita che alcuni studenti riescano bene nei test a scelta multipla, ma quando viene chiesto loro di dimostrare ciò che sanno, in una prestazione concreta, sembrano confusi e dimostrano una competenza da principianti e non da esperti come hanno dimostrato nei test. Il comportamento di questi studenti è paragonabile a quello di persone che conoscono alla perfezione come funziona una macchina, ma poi non sono in grado di guidarla nel traffico della città. Questi esempi indicano come la valutazione di concetti e di fatti isolati non dimostri le reali capacità di ragionamento, di creatività e di soluzione di problemi in situazioni concrete di vita. Perciò, sapere che uno studente è capace di prestazioni in contesti reali, che gli consentono di conseguire certi obiettivi, dice molto di più sul suo apprendimento del fatto che superi prove di vario tipo o che abbia un rendimento superiore ai compagni.

Vi sono però anche altri motivi che si rifanno a riflessioni recenti sui processi di apprendimento che giustificano forme più attendibili di valutazione. Le teorie dell'apprendimento autentico, dell'insegnamento inteso come inculturazione, della cognizione situata, del costruttivismo sociale dimostrano

che gli studenti comprendono e assimilano in misura maggiore quando hanno a che fare con situazioni reali rispetto a quando devono apprendere in situazioni decontestualizzate. Perciò, visto che si apprende di più in questo modo, è giusto anche valutare l'apprendimento non in modi astratti e artificiali, ma con prestazioni concrete, contestualizzate. Si parla quindi di "valutazione autentica" *"quando ancoriamo il controllo al tipo di lavoro che persone concrete fanno piuttosto che solo sollecitare risposte facili da accertare con risposte semplici. La valutazione autentica è un vero accertamento della prestazione perché da essa apprendiamo se gli studenti possono in modo intelligente usare ciò che hanno appreso in situazioni che li avvicinano molto a situazioni di adulti e se possono rinnovare lo stesso comportamento in nuove situazioni"* (Wiggins, 1998, p. 21). Si può anche definire la valutazione autentica come *"la valutazione che ricorre continuamente nel contesto di un ambiente di apprendimento significativo e riflette le esperienze di apprendimento reale...L'enfasi è sulla riflessione, sulla comprensione e sulla crescita piuttosto che sulle risposte fondate solo sul ricordo di fatti isolati. L'intento della valutazione autentica scoraggia le prove carta e penna sconnesse dalle attività di insegnamento e di apprendimento che al momento avvengono. Nella valutazione autentica, c'è un intento personale, una ragione a impegnarsi, e un ascolto vero al di là delle capacità/doti dell'insegnante"* (Winograd & Perkins, 1996, 1-8:2). La valutazione autentica, detta anche

“alternativa”, si fonda quindi anche sulla convinzione che l’apprendimento scolastico non si dimostra con l’accumulo di nozioni, ma con la capacità di generalizzare, trasferire la conoscenza acquisita e utilizzarla in contesti reali. Per questo nella valutazione autentica le prove sono preparate in modo da richiedere agli studenti processi di pensiero più complessi, più impegnativi e più elevati»<sup>53</sup>.

### 1.3. Indicazioni per un curricolo delle competenze

L’esigenza di rinnovamento del sistema scolastico, sollecitata dal decreto sull’autonomia, fu immediatamente recepita dal disegno di riordino dei cicli, Legge n 30/2000<sup>54</sup>, nota come riforma Berlinguer-De Mauro, che purtroppo non ha vissuto la sua stagione di sperimentazione nella scuola italiana per vicende di repentine alternanze governative. Il riordino dei cicli risulta, in ogni caso, dettato dalla necessità di valorizzare al massimo le potenzialità dei soggetti in apprendimento, in vista dello sviluppo e della maturazione di *conoscenze e competenze*, coerentemente con la finalità assegnata alla scuola dell’autonomia, o più precisamente al “sistema educativo di istruzione e di formazione”:

«Il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, nel

---

53 M. COMOGLIO, *Insegnare e apprendere, con il portfolio*, Fabbri Editori, Milano 2007, 9-10.

54 GU 23 febbraio 2000, n. 44.

rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con le disposizioni in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo. La Repubblica assicura a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le conoscenze, le capacità e le competenze, generali e di settore, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro anche con riguardo alle specifiche realtà territoriali»<sup>55</sup>.

Nel successivo intervento di riforma, legge Delega 53/2003<sup>56</sup> e relativo Decreto attuativo<sup>57</sup>, rimane fermo questo riferimento alle competenze, ma scompare il termine curricolo, sostituito dai *Piani di studio personalizzati*, per farvi poi ritorno nei Documenti provvisori, tutt'ora in vigore, promulgati dal ministro Fioroni.<sup>58</sup>

Il termine *Piani di studio* sembra rimarcare di nuovo una vocazione centralistica nella progettazione didattica; la procedura detta, infatti, delle operazioni richieste ai docenti per l'elaborazione di piani di studio personalizzati, peraltro molto dettagliata, quasi un tentativo di didattica di Stato. Il docente deve avere, secondo il Ministero, ben chiari gli obiettivi formativi generali della scuola, il profilo educativo e culturale in uscita, entrambi stabiliti a livello

---

55 Art. 1, comma 1 legge 30/2000.

56 GU 2 Aprile 2003, n. 77.

57 D.lgs n 59/2004.

58 Direttiva Ministeriale del 3 agosto 2007 e nota del Ministero della P.I. del 31 01 2008.

centrale come da art. 8 del Dpr 275/99, nonché possedere ottima conoscenza degli Osa (obiettivi specifici di apprendimento, scanditi a loro volta in *conoscenze* e *abilità*), che rappresentano gli standard nazionali obbligatori del servizio che le scuole autonome sono tenute comunque a garantire. L'operazione didattica che ne deriva, alquanto complessa, consiste nell'elaborazione di *Unità di apprendimento*, in cui si pre-definiscono gli *obiettivi formativi* (riferiti alle competenze di ciascun allievo), i *metodi*, le *attività* e le *verifiche*. L'impressione è che il Piano di studio così concepito generi negli operatori la sensazione che esso sia, alla fin fine, una mera procedura didattica, che non sostituirebbe affatto le precedenti azioni di programmazione curricolare, diventandone soltanto una qualche specificazione. Di fatto in molte scuole, pur avendo esse percepito l'impianto pedagogico personalistico, l'elaborazione dei piani di studio è stata talvolta ridotta ad un atto burocratico, facendo prevalere le ragioni dello svolgimento pieno dei contenuti disciplinari e non le ragioni di soluzioni didattiche legate ai bisogni formativi differenziati degli alunni.

Il precedente concetto di *curricolo*, invece, sembrava superare questo rischio e, pur garantendo comunque degli standard nazionali (traguardi di competenze nelle Nuove Indicazioni di Fioroni) per offrire pari opportunità agli studenti, lasciava comunque spazio alla creatività didattica e alle competenze educative degli operatori scolastici *in situazione ed in contesto*. Nelle mani, non "burocratiche" dei docenti restava infatti il compito di progettare il "curricolo", che potrebbe realmente dirsi globale ed autonomo, nel

senso che non detta centralisticamente tutto il da farsi, mantiene un livello nazionale del discorso, enfatizza la contestualizzazione dell'azione didattica. Infatti, alle singole scuole spetta il compito di:

«a) definire nel Piano dell'offerta formativa, il curriculum obbligatorio per i propri alunni in modo da integrare la quota definita a livello nazionale con la quota riservata che comprende le discipline e le attività da esse liberamente scelte (comprese le attività opzionali facoltative e le varie forme di flessibilità);

b) valorizzare il pluralismo culturale e territoriale nel rispetto delle diverse finalità della scuola dell'obbligo e della scuola secondaria superiore;

c) determinare il curriculum a partire dalle effettive esigenze degli alunni concretamente rilevate e sulla base anche della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento;

d) definire il curriculum della singola istituzione anche attraverso l'integrazione con diversi sistemi formativi sulla base di accordi, protocolli di intesa, convenzioni e contratti con enti e/o con istituzioni pubbliche e/o private»<sup>59</sup>.

Le Indicazioni nazionali per il curriculum definiscono, significativamente, soltanto il quadro delle responsabilità e i compiti operativi del Ministero e delle singole istituzioni scolastiche. Nell'interessante capitolo "Cultura Scuola Persona", sono espresse le scelte culturali, i traguardi per lo sviluppo delle

---

59 Art 8 Dpr 275/99.

competenze al termine della scuola dell'infanzia, della primaria e di quella secondaria di primo grado, gli obiettivi di apprendimento e il raggruppamento delle discipline di insegnamento in aree (linguistica, espressiva e musicale, storia-geografia, scientifica-tecnologica). Ma non risulta indicata alcuna scelta didattica specifica, per cui le scuole autonome possono procedere a integrazioni, correzioni e modifiche; liberamente possono inoltre stabilire metodi, tempi, formule organizzative e percorsi didattici. I traguardi per lo sviluppo di competenze "indicano" soltanto "piste" per gli insegnanti ed aiutano a finalizzare tutta l'azione didattica-educativa nella prospettiva dello sviluppo integrale della persona dell'allievo:

«Al termine della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della secondaria di primo grado, per i campi di esperienza e per le discipline, vengono individuati traguardi per lo sviluppo delle competenze. Tali traguardi, posti al termine dei più significativi snodi del percorso curricolare, dai tre a quattordici anni, rappresentano riferimenti per gli insegnanti, indicano piste da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'alunno»<sup>60</sup>.

La necessità della riscrittura di queste interessanti Indicazioni viene in ogni caso sottolineata dallo stesso Ministro, nella Nota di indirizzo "Autonomia e Innovazione 2006/2007 un anno-ponte"<sup>61</sup>:

---

60        Indicazioni p. 4.

61        Reperibile in [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it) (portale per l'autonomia e l'innovazione, accesso del 27/7/2009).

«Fornire alle istituzioni scolastiche alcuni elementi di chiarificazioni, utili nel momento della progettazione iniziale. L'esigenza nasce dalla constatazione di un diffuso, comprensibile disorientamento nei confronti della attuazione della riforma, conseguente all'inizio della nuova legislatura e ai mutamenti politico-istituzionali del ministero»<sup>62</sup>.

Ma subito dopo, nella stessa Nota, ritenendo il processo di riforma non ancora completato e richiamando la provvisorietà delle Indicazioni contenute nel D.lgs 59/04, il Ministro pone il suo intervento in continuità con la stessa riforma e con le relative disposizioni attuative. Discontinuità nella continuità sembra, insomma, effettivamente la caratteristica di queste nuove Indicazioni per il curricolo, che perciò vanno lette contestualmente al nuovo obbligo di istruzione<sup>63</sup> e alla Raccomandazione del Parlamento europeo sull'educazione permanente del 18 Dicembre 2006, in cui erano esplicitate le otto rilevanti competenze-chiave di cittadinanza, considerate necessarie perché ciascuno possa affermarsi come persona e come cittadino e che mi piace qui richiamare a riprova del progressivo peso che la nozione di persona assume nel dibattito pedagogico e nella produzione normativa scolastica:

comunicare nella lingua madre;

comunicare in lingue straniere;

competenza matematica e di base in campo scientifico e

---

62 G. FIORONI, *Autonomia e Innovazione*, 1.

63 D.M. 31 luglio 2007.

tecnologico;

competenza digitale;

imparare ad imparare (*questa è una sorta di meta-competenza*);

competenze sociali e civiche;

spirito di iniziativa e di imprenditorialità;

consapevolezza ed espressione culturali;

Alla luce di queste raccomandazioni europee, era perciò inevitabile che si ponesse mano anche in Italia alla ridefinizione delle competenze in uscita, modificando gli indicatori di competenza, già previsti dal Pecup, nonché all'innalzamento dell'obbligo di istruzione. È bene tener presente tutti questi passaggi teorici e normativi, per comprendere che la progettazione curricolare dell'attuale scuola dell'autonomia deve conservare un respiro europeo e coinvolgere in maniera trasversale i diversi ordini e gradi di scuola.

Il nuovo obbligo introduce finalmente anche nella scuola superiore di secondo grado (in quegli anni non ancora investita da alcuna riforma) la logica della *progettazione del curricolo per competenze* e la necessità di superare la frammentarietà contenutistica delle vecchie programmazioni curricolari, fortemente concentrate sulle singole discipline. Non a caso, il nuovo obbligo individua opportunamente i cosiddetti quattro *assi culturali* (asse dei linguaggi; asse matematico; asse scientifico-

tecnologico; asse storico-sociale), entro cui indica saperi e competenze, da tener presenti nella progettazione del curriculum del biennio della scuola secondaria di secondo grado. All'interno di ciascun asse possono, inoltre, essere individuati chiari riferimenti alle discipline d'insegnamento, ma non si dovrebbe commettere l'errore di costruire percorsi di competenze associati a ciascun asse ed esclusivamente ad alcune discipline, perché si tradirebbe la scelta pedagogica di base, che vede nelle competenze soltanto lo strumento per dimostrare la trasversalità dei saperi. Consideriamo, per esemplificare su questo punto, la specifica competenza comunicativo-espressiva dell'asse dei linguaggi. Sarebbe grave ritenere che solo le lingue (italiana e straniera) concorrano al raggiungimento di tale competenza, perché significherebbe individuare nelle discipline solo le conoscenze dichiarative e non anche quelle procedurali. Piuttosto, tutte le discipline, in quanto modi per esprimere dei saperi (verbali, grafici, espressivi, iconici, tecnici...), per tornare al nostro esempio, concorrono allo sviluppo di funzioni logico-espressivo-comunicative di tipo analitico, selettivo, associativo, sequenziale, causale..., indispensabili per una comunicazione efficace sul piano linguistico. Nella progettazione didattica, inoltre, bisognerà tener ulteriormente conto della correlazione tra saperi e competenze di base con le competenze di cittadinanza, che potremmo indicare come dei precisi *traguardi transdisciplinari*, da riferire ad almeno tre rilevanti dimensioni della persona umana:

costruzione del sé: imparare ad imparare/ progettare;

relazione con gli altri: comunicare/ collaborare e partecipare/ agire in modo autonomo e responsabile;

positiva interazione con la realtà naturale e sociale: risolvere problemi/ individuare collegamenti e relazioni/ acquisire ed interpretare l'informazione.

Dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo* e dal *nuovo obbligo di istruzione*, in definitiva, sembrano emergere alcuni punti essenziali, tendenti a marcare una identità scolastica autonoma, in linea con le sfide del nuovo millennio. Innanzi tutto una scuola che, riconoscendosi non più come unica agenzia di formazione, sa recuperare, all'interno dell'orizzonte dei saperi, il proprio compito di mediazione culturale, diventando consapevole di dover:

«offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base, far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere e selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi»<sup>64</sup>.

Emerge altresì una scuola capace di conferire senso alla varietà delle esperienze per ridurre la frammentazione e il disorientamento nei bambini e negli adolescenti. Non a caso, nella scuola dell'infanzia

---

64 G. FIORONI, *Cultura persona scuola*, 16.

si parla di traguardi per lo sviluppo “della competenza”, al singolare, quasi a sottolineare il carattere globale che dovrebbe assumere l'apprendimento nella fascia di età dai tre ai cinque anni, dove il curriculum per campi di esperienze potrebbe indurre una tentazione didattica di disciplinarizzazione, a discapito dell'approccio globale che invece deve caratterizzare l'intervento formativo rivolto ai bambini di questa età. Sviluppare la competenza, per un bambino di cinque anni, significa infatti imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'osservazione, il confronto e l'esplorazione: imparare ad imparare, così, diventa centrale per l'attività educativa fin dalla scuola dell'infanzia, a cui peraltro viene riconosciuto per la prima volta in documenti normativi, un ruolo altamente formativo, configurandosi essa non più soltanto come scuola preparatoria alla scuola dell'obbligo, bensì orientata allo sviluppo di competenze prelogiche, simbolico-espressive, senso-motorie, sociali e cooperative.

Infine, emerge altresì l'idea di una scuola che sa progettare un curriculum unitario nel corso degli anni, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado, almeno fino al biennio; idea, questa, che chiama correlativamente in causa la formazione iniziale degli insegnanti, da rivisitare in collaborazione con l'Università allo scopo di garantire professionalità progettuale trasversale ai campi di competenza specifici. La soppressione del X ciclo delle SSIS, le scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario, a seguito dell'emendamento del Governo al decreto legge n. 112/2008<sup>65</sup>,

---

65 G.U. n 147 del 25 giugno 2008.

ha di fatto aperto la strada all'esigenza di trovare nuove modalità per conferire ai laureati l'idoneità all'insegnamento, al fine di immettere nel sistema di istruzione e formazione delle persone davvero in grado di affrontare le sfide esigite dalla scuola nuova, avviata ormai a percepirsi come una comunità professionale capace di gestire la difficile trama delle relazioni umane e di progettare e lavorare in *team*. Ci auguriamo che il gruppo di lavoro per la formazione del personale docente, costituito presso il Ministero con D.M. 30/07/2008, facendo anche tesoro delle positività di dieci anni di formazione delle SSIS e partendo dagli aspetti negativi registrati, sappia opportunamente delineare coordinate formative orientate agli aspetti psico-pedagogici, antropologici, metodologici e didattici, utili al nuovo profilo professionale richiesto dal contesto di una società che definirei ormai post-complessa. Se, infatti, si definisce complesso un contesto in cui è impossibile separare le sue differenti componenti, che si presentano come un tutt'uno, la nuova stagione, almeno della scuola, chiede la progettazione di un contesto che sappia far riemergere le sue diverse componenti per poterle responsabilmente ricomporre per la costruzione di una umanità nuova, in cui ciascun essere umano occupi un suo spazio condiviso consapevolmente e liberamente, senza alcun timore di esprimere le sue uniche ed irripetibili diversità. La sfida effettiva di tutte le sfide per la scuola resta, come sostiene Morin, la *riforma del pensiero*:

«Si tratta di una riforma non programmatica, ma paradigmatica, che concerne la nostra attitudine a organizzare la conoscenza... La

riforma dell'insegnamento deve condurre alla riforma del pensiero e la riforma del pensiero deve condurre a quella dell'insegnamento»<sup>66</sup>.

---

66 E. MORIN, *La testa ben fatta*, 13.

## Capitolo II

### *Progettare il curriculum per la persona*

#### *2.1. Curriculum per quale persona? Verso un nuovo umanesimo*

L'elaborazione del curriculum, come si è fin qui visto, è il terreno su cui si misurerà sempre di più tutta la capacità progettuale di una istituzione scolastica autonoma che, studiando le linee di indirizzo offerte a livello centrale e generale dal Ministero, vorrà definire contestualmente le finalità dei propri interventi, a partire dalla *persona*, la quale è il soggetto in evoluzione biologica, psicologica e culturale, che sta in situazione di apprendimento. Com'è stato sancito, infatti, occorrerà comunque procedere:

«a partire dalla persona che apprende, con l'originalità e con l'unicità della rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono tener conto della singolarità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione»<sup>67</sup>.

Originalità, singolarità, identità, capacità e fragilità, rete di relazioni familiari e sociali: ecco altrettante caratteristiche della persona umana, che meritano approfondimento e non soltanto in ottica pedagogica. Già da queste prime battute di un documento ministeriale, infatti, balza in tutta la sua evidenza, non soltanto

---

67 G. FIORONI, *Indicazioni per il curriculum*, 17.

*l'orizzonte personalistico di senso* in cui può essere iscritto qualunque processo di progettazione didattica, ma l'attenzione a non cadere in certe insidie ricorrenti, sottese al concetto di "personalizzazione", peraltro già utilizzato in precedenti documenti ministeriali. Richiamando esplicitamente *l'originalità, l'unicità, la relazionalità, la singolarità, l'articolata identità, la fragilità, la rete di relazioni* della persona dello studente (significativamente qualificato come "persona in apprendimento"), il testo ministeriale citato mette infatti al riparo dalle interpretazioni riduzionistiche e/o individualistico-collettivistiche del soggetto umano, che non raramente si sono manifestate negli anni dell'incertezza e della crisi educativa che hanno investito la scuola e la società del secolo XX: il secolo, oltre che "secolo breve", anche "secolo delle idee assassine", nonché del primato della società e della collettività e, insieme, dei totalitarismi e degli individualismi.

Una prima possibile insidia va ravvisata in quelle tendenze, circolate anche nella discussione pedagogica, che ritengono la persona come funzionalmente coerente allo sviluppo economico che, frattanto, ci ha fatto assistere «ad un radicale mutamento degli obiettivi dell'impresa: non la massimizzazione dei profitti ma la massimizzazione del valore delle azioni»<sup>68</sup>. In quest'ottica, la scuola ed il curriculum, di cui fin qui si è detto, sarebbero interessati esclusivamente allo sviluppo di risorse umane per la valorizzazione

---

68 L. NICASTRO, *Oltre il liberalismo. La dialettica della libertà in Mounier*, in *La persona come paradigma di senso*, S. SORRENTINO – G. LIMONE (a cura di), Città Aperta Edizioni, Troina 2009, 131-162, qui 147.

del “capitale” umano o delle risorse umane (prim’ancora che delle “persone”). Tutto il processo educativo e didattico rischia, in quest’ottica, di concentrarsi pericolosamente su prassi tecnologiche in vista dello sviluppo di competenze funzionali al mercato del lavoro e delle merci o alla globalizzazione economico-finanziaria. È questa la deriva che Riccardo Petrella ritiene generata appunto dalla “*teologia universale capitalista*”<sup>69</sup>, la narrazione attuale dominante, ispirata da grandi forze teoriche (fede nella tecnologia, nel capitalismo totale universale, ed impossibilità di alternative), che tuttavia riducono la persona a “risorsa”, al pari di altre risorse come il petrolio e le bio-tecnologie e che in alcuni contesti socio-culturali si è rivelata tuttavia un incubo. Gli intrecci tra economia, educazione e sviluppo risalgono, è vero, al periodo post-bellico, al momento della creazione dell’OECE (Organizzazione Europea di Cooperazione Economica 1948-1960), a supporto del piano Marshall<sup>70</sup>, sostituita poi dall’OCDE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico). Fin da allora, l’ambito educativo diventò sempre più oggetto di indagine in vista dell’auspicato sviluppo economico. Quasi tutti i documenti europei - dal *Libro bianco* di Delors del 1993<sup>71</sup> alle conclusioni del Consiglio di Lisbona - individuavano, infatti,

---

69 R. PETRELLA, *Una nuova narrazione del mondo*, EMI, Bologna 2007, 37.

70 «Denominato ufficialmente, a seguito della sua attuazione, Piano per la ripresa europea, il Piano Marshall fu uno dei piani statunitensi per la ricostruzione dell’Europa dopo la seconda guerra mondiale» da WIKIPEDIA, accesso del 31 luglio 2009.

71 Cf J. DELORS, *Crescita, competitività, occupazione: le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Unione Europea, Bruxelles (dicembre 1993), Bruxelles 1994.

nell'istruzione e nella formazione i fattori cardini per la lotta alla disoccupazione e per sostenere un modello sociale caratterizzato dalla cooperazione. Il "sistema scuola" viene in effetti considerato un sottosistema, una variabile dipendente dell'insieme sociale, che produce forza-lavoro qualificata. Il rischio insito in un'educazione finalizzata prevalentemente allo sviluppo economico è tuttavia quello di non favorire «il passaggio da una ideologia della crescita senza termini all'economia dell'equilibrio entro un nuovo progetto di società»<sup>72</sup>. Detto altrimenti, si rischia di credere che la persona umana, per realizzare se stessa, debba soddisfare soltanto i suoi bisogni materiali, peraltro sempre in crescita, perché indotti dalla logica del consumo, che progetta la minimizzazione dei costi generali, quindi pure dell'impresa scolastica, senza valutare i costi ambientali, sociali, culturali, morali... che vengono scaricati sul tessuto della società. Intrappolata così nella catena di produzione-consumo, la stessa persona umana potrebbe perversamente entrare in un meccanismo di autoalienazione, come avvertiva già H.G. Gadamer:

«Notoriamente Hegel ha studiato con particolare interesse il sistema dei bisogni come base per la società e lo Stato, ma decisamente ha sottomesso questo sistema alle forme spirituali della vita etica. Oggi vediamo, al contrario, questo sistema bandito in un cerchio infernale di produzione e consumo che spinge

---

72 È, questa, una battuta di Giorgio Rufolo, ripresa e commentata da L. NICASTRO, *Il socialismo "bianco". La via di Mounier*, Rubbettino, Soveria Mannelli (Cz) 2005, 119.

l'umanità sempre più verso la sua propria alienazione, poiché i bisogni naturali sono sempre più costruiti, cioè si mostrano essere sempre più il prodotto di un interesse altrui e non dell'interesse della soddisfazione dei bisogni»<sup>73</sup>.

Da questa riduttiva idea di persona deriva anche un altro rischio, del resto ampiamente sperimentato nel secolo della tecnica avanzata e della biotecnologia. Intendiamo alludere al rischio del cosiddetto nichilismo, *l'ospite inquietante*<sup>74</sup> della condizione giovanile, laddove è posta nella condizione della negazione di ogni valore, con conseguenti smarrimento e insicurezza fino a rischiare di spegnere anche la dinamica educativa intergenerazionale. La persona diventerebbe, in un orizzonte nichilista, un semplice frammento privo di senso, smarrito nel gioco delle interpretazioni e dei relativismi. A sua volta, l'educazione diverrebbe impensabile perché non esiste una verità con cui confrontarsi, o meglio l'unica verità diventa quella dettata dal desiderio individuale: fare ciò che si desidera senza alcuna riflessione seria sul bene "oggettivo" della persona. Il bene e il male non dipenderebbero dalla responsabilità della persona, bensì dal sistema sociale, al punto da proiettare le proprie frustrazioni e i propri fallimenti sui valori tradizionali trasmessi tra l'altro dalla scuola. Alla scuola resterebbe soltanto il compito di istruire, di garantire un titolo di studio, un lavoro, un riconoscimento sociale a prescindere dall'impegno e dagli sforzi

---

73 H.G. GADAMER, *La responsabilità del pensare. Saggi ermeneutici*, (a cura di Riccardo Dottori), Vita e Pensiero, Milano 2002, 32.

74 Cf U. GALIMBERTI, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007.

impiegati per l'apprendimento.

Rispetto a queste e ad altre possibili derive, la stagione delle riforme, non solo scolastiche, segna un opportuno rilancio e una valorizzazione della persona, anche in vista di nuovi scenari di convivenza sociale. Anzi, la presenza massiccia di diverse culture ed etnie nelle società occidentali, considerate sedi di benessere per molte persone, diventa una grande sfida per la politica e per l'educazione, in vista del raggiungimento di una cittadinanza coesa di identità, seppur diverse per cultura e religione. Certo, oggi non è facile conciliare il rispetto delle identità culturali con il rispetto di quelli che, per la Costituzione italiana, rappresentano dei *diritti naturali* della persona. Si pensi, ad esempio, al ruolo assegnato alla donna da parte di esponenti di culture di tradizione non cristiana (donne considerate dipendenti dall'uomo a cui appartengono, donne a cui è vietato il matrimonio con un cristiano, donne costrette a coprire il volto e spesso a subire la violenza fisica dell'infibulazione...), che avanzano comunque un riconoscimento pubblico, anche quando palesemente violano le regole per noi ritenute fondamentali nella convivenza pacifica. Proprio la scuola, luogo elettivo di incontro e di costruzione di cultura, diventa così il terreno più idoneo su cui costruire, intorno alla categoria di "persona", un ethos condiviso e condivisibile in vista di una vera "rivoluzione" culturale più ampia – Mounier diceva significativamente "rivoluzione personalista e comunitaria"<sup>75</sup> - che ponga al centro di ogni attenzione la

---

75 Cf E. MOUNIER, *Manifesto al servizio del personalismo comunitario*, Eumenica Editrice, Bari 1975; cf anche *Che cos'è il personalismo?*, Einaudi, Torino

formazione e l'educazione di persone libere e responsabili della propria ed altrui vita. Non si tratta di un invito al ritorno all'egemonia del pensiero cristiano, come si potrebbe obiettare da più parti, ma di un altro modo di ribadire diritti fondamentali dell'essere umano e sottolineare la dignità della persona in senso "laico" prim'ancora che religioso. Del resto, dal punto di vista storico, non si può negare che la nozione di "persona", teologica e antropologica allo stesso tempo, abbia fatto il suo ingresso nella storia culturale dell'Occidente grazie ai dibattiti e alle controversie della tradizione teologica del protocristianesimo, anzi essa resta il più grande dono fatto dalla cultura cristiana alla cultura universale. Del resto, le Dichiarazioni e le Carte internazionali, elencando i diritti fondamentali dell'essere umano e del cittadino, si richiamano esplicitamente alla dignità della persona, già opportunamente affermata dalla tradizione cristiana<sup>76</sup>. La cultura contemporanea pluralista non può comunque ignorare una peculiare radice storica, anche se enfatizza la dimensione storico-religiosa dell'uomo. D'altra parte, la sola ragione, come dimensione dell'umano, ha segnato i suoi fallimenti e le sue illusioni; l'urgenza di un rinnovato dialogo fra ragione e religione (anzi fra ragioni e religioni, al plurale) non è solo

---

1975. Per un efficace ripensamento del personalismo mounieriano, cf G. LIMONE, *Tempo della persona e sapienza del possibile. Per una teoretica, una critica e una metaforica del personalismo*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1991.

76 A. MILANO, *La persona fra storia e teologia. Quale eredità, quale futuro*, in *Vivarium* 12 (2004), 181-201, qui 181. Il saggio propone una ricca e selezionata bibliografia non soltanto sui processi storico-teologici che conducono alla messa a punto della nozione di persona in teologia, ma anche sul diritto, la filosofia, la cultura che si rifanno alla medesima nozione.

avvertita dalla chiesa cattolica, ma da molti intellettuali che vedono nella religione una fonte di cultura e di dialogo fra i popoli e nella persona, razionale e libera, il terreno di incontro fra credenti e non. Tutto questo si fa particolarmente evidente nella stagione delle tecnologie avanzate, nella quale la nozione di persona potrebbe addirittura giocare il ruolo salutare di “supplemento d’anima” rispetto ai progressi non sempre in equivoci delle scienze ed alle nuove frontiere dell’etica. Com’è stato osservato, infatti:

«Se fino a qualche tempo fa la presenza maggiore della parola e dell’idea di persona, in termini di tempo e di qualità, poteva essere equamente divisa tra diritto, filosofia e teologia, oggi questi saperi, posti di fronte all’emergere di nuovi problemi e risultati provenienti dalle scienze e, in particolare, dalla biologia molecolare, dalla genetica o, come si tende a dire in generale, dalla tecnoscienza - che viaggia ormai lungo i nuovi sentieri ipertecnologici della telemedicina, della cibermedicina e dell’*e-health* - sono sospinti, per così dire, non soltanto a contaminare e ibridare i propri tradizionali settori d’interesse, ma anche a rivedere lo spazio ed il peso che erano autonomamente disposti a riconoscere alla veneranda nozione di persona. Nozione oggi soggetta alla medesima situazione d’incertezza che sembra caratterizzare quella di vita, contesa tra interpretazioni che vi vedono un evento finalizzato ed altre che ne segnalano invece soltanto la qualifica di sistema tendente a conservare e trasmettere organizzazione. Con la nuova stagione della *rivoluzione biotech* e della *postgenomica*, bisogna fare tutti, in qualche modo, i conti e serrare le fila tra le discipline,

come rammenta il neologismo “bioetica” che, dagli anni Settanta del secolo XX, sollecita appunto a gettare ponti tra saperi scientifici e umanistici ed a perseguire una scienza della sopravvivenza dapprima nel campo dell’etica medica, e poi in quelli della bioetica antropica, della bioetica animale e della bioetica ambientale»<sup>77</sup>.

In quest’orizzonte inedito, la domanda fondamentale da porsi, per la scuola, prima di ogni atto progettuale e didattico e prima di ogni formulazione di curriculum e di piano formativo, sarà appunto: quale “persona” bisognerà accompagnare nella crescita e nella formazione perché l’attività professionale raggiunga risultati di eccellenza e alta qualità? In vista di quale “persona” erogare un servizio di qualità nel “nuovo” sistema scolastico? Quale educazione potrà far risorgere davvero la “persona” nel nostro contesto socio-culturale segnato dai rischi di appiattimento da un lato e di enfasi eccessiva sulle identità dall’altro? Ecco le nuove domande educative e formative che salgono dal corpo sociale e che costituiscono, per le nostre istituzioni scolastiche autonome, una sfida ma altresì una premessa in vista del rilancio di *nuovo umanesimo* nella teoria e nella prassi didattica.

Ora, ancora dalle *Indicazioni nazionali* viene una significativa attenzione proprio a tali tematiche. Ci s’invita esplicitamente, infatti, a coniugare il concetto di persona con quello di comunità, «a partire dalla persona che apprende, con l’originalità e con l’unicità della rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali», per

---

77 P. GIUSTINIANI, *Persona in bioetica*, in *Dire persona oggi*. Numero monografico di *Hermeneutica* n.s. (2006) 193-219, qui 193.

evitare la deriva individualistica o le cadute collettiviste della società ultramoderna. Sono chiaramente coinvolte le comunità intermedie fra la famiglia, la persona e lo Stato, in una trama di relazioni uniche ed originali, al fine di garantire identità e differenze, individuale ed universale. A ben vedere, le attenzioni nei confronti della persona dell'allievo non sono una novità dei nostri giorni nel campo della legislazione scolastica che, in questo senso, sembra soltanto re-interpretare, alla luce delle nuove spinte sociali europee, un motivo ricorrente della precedente cultura pedagogica novecentesca. Sembra che sia rilanciato, in termini ultramoderni, il principio di individualizzazione dell'insegnamento che aveva già caratterizzato nel passato il movimento della *scuola attiva*, di cui è considerato padre Adolphe Ferrière, con i suoi famosi inviti alla formazione dell'*uomo completo* ed all'*educazione piena dell'essere umano*:

«Un'educazione completa è quella che tiene conto della sensazione, del sentimento, della intelligenza e della volontà... La Scuola attiva, procurando che il fanciullo concreti, il più spesso possibile, quanto abbia immaginato e voluto, educerà pienamente il suo essere; essa ne farà, nella misura della possibilità, un uomo completo»<sup>78</sup>.

Si valorizzava già allora una scuola organizzata prevalentemente in funzione delle caratteristiche individuali e personali, per consentire a ciascun allievo di affermare la propria personalità seguendo i ritmi del suo sviluppo:

---

78 A. FERRIERE, *La scuola attiva*, Giunti, Firenze 1967, 8.

«Poiché non si può avere una scuola per ciascun fanciullo, o per ciascun tipo di intelligenza, il sistema che risponderà al massimo ai desiderata della scuola su misura sarà quello che permetterà ad ogni alunno di raggruppare il più liberamente possibile gli elementi favorevoli allo sviluppo delle sue attitudini particolari. Questo sistema è quello delle opzioni»<sup>79</sup>.

La scuola “personalizzata”, intendendo con questo sottolineare l’attenzione a farsi carico della persona nella sua globalità cognitiva, affettiva e relazionale, si poteva ben trasformare, in tal modo, in un *laboratorio di opportunità* perché ciascuno potesse esprimersi e svilupparsi nella totalità del suo stare al mondo. D’altra parte, già i Programmi italiani del 1955 per la scuola primaria sostenevano una concezione dell’educazione da intendere come *sviluppo integrale della persona* nei suoi livelli naturale, spirituale e sociale, senza omettere la rilevante dimensione religiosa:

«L’insegnante, fin dall’inizio, orienti la sua azione educativa a promuovere la formazione integrale della personalità dell’alunno attraverso l’educazione religiosa, morale, civile, fisica e le altre forme di attività spirituali e pratiche corrispondenti agli interessi, ai gradi, ai modi dell’apprendere e del conoscere propri dell’età»<sup>80</sup>.

Quei Programmi, benché ipotizzati nel dopoguerra, evidenziavano già chiaramente la dipendenza della scuola dal dettato politico espresso nella Carta Costituzionale italiana, per

---

79 E. CLAPARÈDE, *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze 1968, 52.

80 D.P.R. 503/55 G. U. del 27 giugno 1955, n. 547.

cui alla realtà scolastica era opportunamente assegnata la finalità generale di «assicurare alla totalità dei cittadini quella formazione basilare della intelligenza e del carattere..., indirizzata alla formazione delle capacità fondamentali dell'uomo».

A sua volta, in questa medesima scia di interesse per la persona umana, il *Documento istitutivo della Scuola materna statale* definiva le finalità e l'architettura della formazione prescolare, chiarendo che quel grado di scuola:

«si propone fini di educazione, di sviluppo della personalità infantile, di assistenza e di preparazione alla frequenza della scuola dell'obbligo, integrando l'opera della famiglia»<sup>81</sup>.

Il bambino, ci si diceva, non è più da considerare circoscritto esclusivamente alla sfera dell'attività cognitiva, perché la sua crescita mentale è strettamente collegata alla maturazione affettiva e sociale che, nella scuola, materna dovrebbero ben trovare un'attenzione peculiare.

Conquiste fondamentali alla riscoperta della centralità della persona nel processo di progettazione, insegnamento-apprendimento e valutazione. Conquiste che tengono tra l'altro conto degli apporti di un studioso spagnolo, Victor Garcia Hoz<sup>82</sup>. Nel pieno dell'espansione della cultura psicopedagogica statunitense in tema di programmazione curricolare e pratiche tassonomiche,

---

81 L 444/68, G. U. del 22 aprile 1968, n. 103.

82 Cf V.G. HOZ, *Education personalizada*, Rialp, Madrid 1980 (edizione italiana: *Educazione personalizzata*, Le Monnier, Firenze 1982).

egli invitava già a diffidare da uno sforzo che fosse teso soltanto a migliorare le pratiche d'insegnamento, richiamando piuttosto l'importanza dei più ampi processi di apprendimento nel loro stratificarsi anche come costruzione personale di senso, di esperienza di vita e di costruzione di carattere. Purtroppo, a quel tempo i suoi lavori passarono quasi inosservati nel dibattito, anche perché, negli anni Ottanta nel secolo XX, nonostante fosse comunque presente un forte richiamo al personalismo ereditato dalle diverse forme del personalismo filosofico europeo, soprattutto francese, la discussione scientifica e la prassi educativa facevano ancora emergere la difficoltà di sostenere la sfida dei vari funzionalismi e del primato della razionalità operativa, che frattanto guidava le scelte ordinamentali e didattiche di quegli anni.

Dall'autonomia in poi, finalmente, il concetto di *personalizzazione* (termine che evoca il processo di accompagnamento degli sviluppi autonomi della persona umana) risulta ormai alla base di tutti gli interventi normativi nazionali, laddove viene indicato non soltanto come una possibile strategia adeguata per risolvere l'attuale emergenza (o, come altri dicono, sfida) educativa, ma come una vera e propria teoria della persona, assunta come base metodologica in vista di una riforma globale della scuola e della società. L'imperativo educativo a tener conto della singolarità, unicità, fragilità e relazionalità della persona umana impegna, in tal modo, ogni comunità scolastica ad elaborare ipotesi, predisporre un piano di azione educativa per mediare fra la persona dello studente, le comunità intermedie (fatte a loro volta di persone) ed

i saperi universali prodotti dall'accumulo delle ricerche di persone nello spazio e nel tempo.

In vista di questo compito educativo, la scuola dispone di quello strumento particolare di cui si è accennato, il *Piano dell'offerta formativa* (POF), collegato alla riconosciuta autonomia dell'istituzione scolastica e alla logica del curriculum, terreno su cui si muove l'innovazione educativa, finalizzata ad una reale partecipazione sociale allo sviluppo della persona dello studente. Come si ricorderà, secondo il dettato normativo:

«Ogni istituzione scolastica predispone, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il Piano dell'offerta formativa. Il Piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia»<sup>83</sup>.

La pubblicità dell'atto progettato dall'istituzione nel suo insieme non deve, però, ridursi ad una gara competitiva fra le istituzioni autonome allo scopo di garantire iscrizioni e finanziamenti aggiuntivi, come purtroppo si è registrato in qualche scuola, preoccupata di non raggiungere il numero minimo stabilito di studenti (500 unità) per sopravvivere quale realtà istituzionale autonoma. La preoccupazione e lo scopo del POF sono, infatti, quelle d'incoraggiare il senso di responsabilità educativa collettiva dei diversi soggetti educanti e caratterizzare la scuola come luogo

---

83 D.P.R. 275/99, capo II, art. 3 comma 1.

di relazioni umane e professionali tra educatori/formatori ed educandi. Si tratta, piuttosto, del *documento progettuale per eccellenza*, che impone alle istituzioni scolastiche di aprirsi al territorio, tenendo presenti i bisogni personali e formativi espressi da una pluralità di soggetti. Esso è anche lo spazio in cui ciascuna istituzione esplicita le proprie forme di flessibilità tali da garantire un'offerta personalizzata e coerente ai bisogni rilevati.

*Centralità della persona in apprendimento, valorizzazione della dimensione sociale, passaggio dalle materie alle discipline, didattica laboratoriale, monitoraggio e valutazione di processo* sono in sintesi le coordinate entro cui i docenti possono/devono esercitare la loro professionalità progettuale, ma anche la loro creatività, per osare percorsi di insegnamento/apprendimento inediti ma efficaci, in vista del raggiungimento delle mete educative condivise e per evitare che la teoria resti pura astrazione, dimostrando che l'autorevolezza professionale deriva dall'unità del pensare e dell'agire. La struttura del POF, che a livello locale condivide con il centro ministeriale la *mission educativa* a respiro europeo, comprende i principi e i valori di fondo della comunità scolastica, le sue scelte culturali e i percorsi didattici curricolari ed extracurricolari, le soluzioni organizzative e le iniziative di verifica e valutazione in un orientamento che possiamo ben definire "antropocentrico", quindi ben correlato alle istanze personalistiche di cui fin qui si è detto.

## 2.2. Progettare il curriculum per la persona. Sei passi procedurali

È, questa del titolo, l'istanza che si ripropone ogni volta che seriamente una istituzione assuma i rischi dell'educazione e le sfide fin qui esaminate, lanciate dalla riforma del sistema di istruzione e formazione, ormai conclusa dal punto di vista normativo. Non è nostra intenzione proporre, in merito, un modello didattico-organizzativo di progettazione scientifica, perché ogni singola scuola ne dovrà comunque elaborare uno in proprio.

Tuttavia, riteniamo di poter indicare almeno una procedura, fra le tante possibili, in maniera da orientarsi nelle scelte e nelle soluzioni organizzative "sul campo". Si indicano, pertanto, di seguito i *sei passi essenziali* da compiere per elaborare collegialmente *nel contesto* un corretto modello procedurale che tenga conto dell'istanza personalistica di fondo e metta a frutto tutte le sollecitazioni che fin qui sono state discusse:

1. Il primo impegno della comunità progettante dev'essere quello d'istituire un *gruppo di ricerca-studio* (non si deve escludere, da parte del Collegio dei docenti, la partecipazione anche di qualche genitore per la scuola primaria, e di qualche studente per la secondaria). Tale gruppo dovrà assumere il compito di approfondire previamente tutti i Documenti nazionali e le Indicazioni, testi che dovrebbero fungere soltanto da bussola di orientamento rispetto alle concrete e contestuali scelte progettuali. Questo studio è quindi funzionale a predisporre una sintesi agevole per tutta la comunità scolastica, senza mai escludere le famiglie, il dirigente scolastico,

il personale amministrativo e tecnico dell'istituzione autonoma: spesso, infatti, il malessere e il rifiuto di certe proposte formative o soluzioni organizzative creative sono addebitabili alla poca chiarezza comunicativa tra "parti" dell'istituzione circa i vincoli, le risorse ministeriali, oppure alla lettura parziale dei mass-media, il cui scopo sembra spesso quello di creare consensi e dissensi fra gli attori politici in gara. La conoscenza approfondita e condivisa degli obiettivi generali e degli standard nazionali consentirà certamente il passaggio da una situazione, che vedeva i docenti come esecutori dei programmi centralizzati, alla nuova auspicata situazione di autonomia in cui essi invece diventano interpreti e mediatori fra istanze nazionali e oggettivi bisogni locali e storico-contestuali. Il curriculum da progettare in situazione, infatti, dovrà non a caso prevedere anche una quota di saperi locali da integrare con quelli nazionali. Per entrare nella logica della scuola di un curriculum finalizzato alla persona suggeriamo, perciò, di partire da una lettura sinottica di almeno i seguenti documenti:

- *Pecup* (allegato D del dlgs 59/04);
- *Cultura scuola persona* (dalle Indicazioni per il curriculum);
- *Otto competenze chiave di cittadinanza* (Allegato al Documento tecnico contenuto nel D.M. 22/08/08, di cui forniamo un prospetto sintetico di seguito).

Sono, questi, i tre documenti che potrebbero risultare assai utili per individuare valori e principi presenti nelle scelte ministeriali (*mission*) e procedere così all'integrazione di ciò che in autonomia

si ritiene opportuno e locale-contestuale. Eccone schematicamente i punti-chiave in sinossi:

**PECUP:**

**a) Identità ed autonomia:**

Scoprire l'importanza che assume il conferimento di senso che ciascuno attribuisce all'insieme delle esperienze e dei problemi di cui è protagonista;

Ampliare il proprio punto di vista su di sé e sulla propria collocazione nel mondo;

Porsi in modo critico di fronte alla crescente quantità di informazioni senza subirle;

Rafforzare l'identità e l'autonomia, esercitando le proprie competenze in compiti significativi e socialmente riconosciuti di servizio alla persona o all'ambiente o alle istituzioni;

**b) Orientamento: fare piani per il futuro, verificare e adeguare il proprio progetto di vita**

Elaborare, esprimere e argomentare, circa il proprio futuro esistenziale, sociale, formativo e professionale, un'ipotesi che tenga conto del percorso umano e scolastico finora intervenuto, ma che, allo stesso tempo, lo superi e lo arricchisca con una realistica progettualità;

Collaborare responsabilmente e intenzionalmente con la scuola e con la famiglia;

Riconoscere e interagire con i soggetti personali e sociali, nonché con i servizi territoriali, che possono sostenere la definizione e l'attuazione del proprio progetto di vita, sia nella transizione dal primo ciclo dell'istruzione al secondo, sia nell'articolazione e nei passaggi tra i diversi percorsi;

**c) Convivenza civile: coesistere, condividere, essere corresponsabili:**

L'altro come occasione per riconoscersi e sviluppare una positiva emulazione o contrapposizione;

Mettersi in relazione con soggetti diversi da sé e dimostrarsi disponibili all'ascolto delle ragioni altrui, al rispetto, alla tolleranza, alla cooperazione e alla solidarietà;

**d) Strumenti culturali per leggere e governare l'esperienza:**

Leggere la realtà e risolvere problemi non soltanto impiegando forme verbali o iconiche, ma anche forme simboliche caratteristiche della matematica;

Rappresentare la complessità dei fenomeni in molteplici modi: disegno, descrizione orale e scritta, simboli, tabelle, diagrammi grafici, semplici simulazioni;

Utilizzare gli strumenti informatici per ottenere documentazioni, elaborare grafici e tabelle comparative

Abituarsi a riflettere con spirito critico.

**CULTURA SCUOLA PERSONA:****a) La scuola nel nuovo scenario:**

si allarga l'orizzonte territoriale, la scuola non ha il monopolio della formazione;

si chiede di integrare scuola e territorio;

si prende atto della esplosione di tecnologie informatiche e comunicative;

il compito della scuola è formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale. Fornire supporti per lo sviluppo di identità consapevoli e aperte.

**b) Centralità della persona:**

al centro dell'azione educativa è la persona che apprende, in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici e morali;

Le proposte dei docenti devono essere in relazione costante con i bisogni e i desideri dello studente;

La scuola fornisce le chiavi per apprendere ad apprendere, per costruire e trasformare le mappe dei saperi; elabora gli strumenti della conoscenza per comprendere i contesti di vita;

**c) Per una nuova cittadinanza:**

Formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente

alla costruzione di collettività più ampie e composite;

Educare alla convivenza attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente;

Formare cittadini italiani che siano nello stesso tempo cittadini d'Europa e del mondo.

**d) Per un nuovo umanesimo:**

Sviluppare la consapevolezza che ciò che accade nel mondo influenza la vita di ogni persona, ma ogni persona tiene nelle sue stesse mani una responsabilità unica e singolare nei confronti del futuro dell'umanità;

Nuova alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo;

Premessa indispensabile per l'esercizio di una cittadinanza attiva è l'elaborazione dei saperi necessari per comprendere la condizione dell'essere umano planetario, definita dalle molteplici interdipendenze fra locale e globale.

## **COMPETENZE CHIAVE DI CITTADINANZA**

**a) Imparare ad imparare:**

Imparare ad imparare utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e formazione (formale, non formale ed

informale);

**b) Progettare:**

Elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro;

**c) Comunicare:**

Comprendere messaggi di genere diverso e di complessità diversa utilizzando linguaggi diversi;

**d) Collaborare e partecipare:**

Interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune e alla realizzazione delle attività collettive;

**e) Agire in modo autonomo e responsabile:**

Sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità;

**f) Risolvere problemi:**

Affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando contenuti e metodi delle diverse discipline;

**g) Individuare collegamenti e relazioni:**

Individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica;

**h) Acquisire ed interpretare l'informazione:**

Acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

2. Il secondo passo procedurale consiste in una *ricognizione delle istanze formative del territorio e dei bisogni organizzativi* in relazione ai tempi scuola, alle modalità di collaborazione per l'impostazione del curricolo. Quest'impegno professionale può prevedere un *accordo di rete territoriale*, non solo con altre istituzioni scolastiche, ma con tutte le agenzie educative non formali, presenti sul territorio. Una delle caratteristiche della scuola del curricolo è difatti l'aderenza alla realtà sociale locale, che presuppone una condivisione di scelte formative ed educative non esclusiva di docenti e dirigenti, ma allargata a tutti i soggetti

che abbiano una qualche relazione educativa con la persona in situazione di apprendimento, *in primis* le famiglie. Le Indicazioni per il curricolo, che hanno senso solo se la scuola si percepisce come una comunità di ricerca su se stessa con gli altri, prim'ancora che educante, si pongono come un punto di partenza per la valorizzazione delle competenze progettuali in essa presenti e richiedono una decisa volontà di lavoro cooperativo, appassionante, che susciti il gusto verso l'insegnamento e il piacere di far conoscere. Questa nuova logica incontra ancora molte difficoltà a radicarsi nel tessuto delle nostre istituzioni scolastiche, su cui pesa purtroppo il lungo passato di prescrittività dei programmi centralizzati, che ha impedito di esercitare la professionalità docente in modo più qualificante e gratificante.

3. Il terzo passo procedurale consiste nella *costruzione del curricolo*: è, questo, il momento di massima espressione professionale dei docenti, che dovranno procedere prima ad un'analisi della propria disciplina per individuare i nuclei portanti (il "distillato" o "essenziale") e le linee di intersezione con tutte le altre discipline (multi-, inter- e trans-disciplinarietà) e poi all'integrazione del livello nazionale. Spetterà poi al successivo momento didattico di individuare le modalità per valorizzare le ragioni di senso delle discipline e delle loro interconnessioni e mediarle con il vissuto degli studenti.

4. Si passa quindi alla *elaborazione del versante organizzativo-temporale* degli interventi, mediante la valorizzazione di tutte le

forme di flessibilità, organizzativa e didattica: del gruppo classe, dell'équipe pedagogica, dei tempi, per garantire le condizioni ottimali per l'apprendimento. Il principio della flessibilità ricorda che il curricolo deve essere definito a priori ma utilizzato come un canovaccio, la cui sceneggiatura dettagliata può essere delineata solo nel momento didattico e in quel particolare contesto scolastico e di gruppo-classe. Esso, infatti, diventa significativo per l'allievo solo quando, nel rispetto di tutte le dimensioni della persona, riesce a trasformarsi in occasione di incontro tra le ipotesi dell'adulto e le domande e i bisogni del bambino/giovane in situazione di apprendimento. Nella nuova scuola, intesa quale comunità di apprendimento, insegnanti e allievi, nella diversità di ruoli e nella asimmetricità di relazione, collaborano sia alla costruzione della conoscenza, sia all'esplicitazione dell'orizzonte di senso delle esperienze di volta in volta vissute.

5. Il quinto passo procedurale consiste nella *elaborazione di criteri per il monitoraggio e la valutazione del processo*, d'intesa con il nucleo interno di valutazione della qualità del servizio e degli organismi nazionali di valutazione del sistema scolastico.

6. Si è a questo punto in grado di formulare la *proposta*, che viene riversata nel Pof, *del modello didattico organizzativo*, per l'opportuna comunicazione alle famiglie e agli alunni, in vista della stesura del patto di corresponsabilità educativa. Soltanto un reale coinvolgimento della famiglia nelle decisioni e nelle programmazioni degli interventi educativi, nel rispetto dei principi

di condivisione e trasparenza, potrà restituire alla scuola il suo specifico compito di “educare istruendo”, e generare un clima di relazioni serene finalizzate alla crescita e allo sviluppo di persone in grado di scegliere liberamente il proprio ruolo nel mondo.

### *2.3. Analisi disciplinare in vista della “costruzione” della persona*

Un punto chiave nell’elaborazione del curricolo della singola istituzione scolastica è rappresentato dalla selezione delle conoscenze e delle abilità corrispondenti e trasversali ad ambiti disciplinari diversi. Le *Indicazioni nazionali*, infatti, consegnano alle scuole soltanto una mappa di saperi funzionali alle *competenze in uscita*, relative al ciclo di scuola di riferimento. Spetta dunque alle singole scuole operare selezioni e scelte più opportune nell’ottica globale, di cui si è detto. A questo fine, è necessario che ciascun docente (o gruppi di docenti per assi culturali affini) investighi innanzi tutto la propria disciplina al fine di individuarne la natura, il proprio dominio ed i concetti e le procedure che l’avvicinano a tutte le altre discipline presenti nel curricolo. È importante che ciascun docente conosca, perciò, gli indicatori di natura epistemologica della propria disciplina, in quanto il processo di insegnamento/apprendimento non può essere più caratterizzato da una semplice trasmissione contenutistica, ma dev’essere funzionale al potenziamento delle dinamiche originali di ciascuna persona in apprendimento. Ogni docente, per sintonizzarsi correttamente con quest’ottica, deve porsi domande di questo tipo: quali sono i saperi essenziali del mio

campo disciplinare? Quali le padronanze linguistiche da possedere per avviarsi ai punti nodali di questo sapere? Quali i principali punti di vista logici? Quali le forme della ricerca della mia disciplina? Quali i congegni trasversali e interdisciplinari? Qual è il metodo che regge lo statuto delle discipline che insegno? La risposta a queste domande permette al docente di comprendere la valenza formativa della propria disciplina e la misura del suo potenziale educativo, contestualmente alla necessità di operare selezioni contenutistiche in vista di percorsi personalizzati, finalizzati alle competenze richieste per orientarsi e realizzarsi nel mondo.

Molto efficace a questo scopo è la procedura investigativa proposta dalla didattica breve<sup>84</sup>, nata negli anni Settanta per esigenze di aggiornamento dei docenti ed utilizzata per ridurre i tempi necessari all'insegnamento e all'apprendimento di contenuti nei corsi di recupero per studenti. È importante sottolineare che il termine "ridurre" non significa togliere frettolosamente, ma rappresenta un tentativo concreto che il docente compie nella ricerca dei saperi essenziali della propria disciplina. Al suo nascere la didattica breve era esclusivamente finalizzata alla contrazione temporale, guadagnare tempo era la sua principale finalità. Ma ben presto essa assunse le caratteristiche di *ricerca metodologico-disciplinare (RMD)*, diventando un invito ai docenti ad assumere la logica del ricercatore a partire dalla propria disciplina. Essenzializzare o distillare è, infatti, un'operazione che, partendo dai contenuti disciplinari, passa attraverso una riflessione sui

---

84 Cf F. CIAMPOLINI, *La didattica breve*, Il Mulino, Bologna 1993.

metodi di trasmissione/elaborazione degli stessi ed approda alla loro contrazione; la contrazione determina degli spazi vuoti da riempire con creatività per il raccordo tra le varie discipline, per recuperare i prerequisiti di ogni disciplina e fornire quelli trasversali tra di esse, infine personalizzare i percorsi di apprendimento. Tutta l'operazione metodologica richiede, come afferma Ciampolini:

«fantasia, originalità, impegno, disponibilità psicologica al nuovo, esperienza, studio paziente»<sup>85</sup>.

Il presupposto teorico di base di questa procedura è lo strutturalismo<sup>86</sup>, secondo cui un numero elevato di fenomeni può essere ricondotto a pochi principi strutturati, che si ripresentano in diverse applicazioni; la disciplina, in tale ottica, non è una serie lineare di contenuti, ma possiede una logica secondo la quale si strutturano ordinatamente le parti.

Sul piano operativo, i passaggi fondamentali da compiere per *essenzializzare la propria disciplina* sono almeno tre:

smontaggio della disciplina;

elaborazione di metodi;

---

85 F. CIAMPOLINI, *La didattica breve*, 62.

86 Tendenza metodologica sorta in ambito linguistico che si diffonde ben presto in altri settori assumendo, negli anni Settanta, le caratteristiche di un movimento che, in contrapposizione ad ogni forma di atomismo e sostanzialismo, afferma che la realtà è un sistema di relazioni i cui termini non esistono di per sé ma solo in connessione tra loro.

Per approfondimenti si rinvia a J. PIAGET, *Lo strutturalismo*, Il Saggiatore, Milano 1973; cf anche R. TITONE, *Dallo strutturalismo alla interdisciplinarietà. Itinerari psicopedagogici*, Armando, Roma 1991.

rimontaggio della disciplina in versione *database*.

Un'operazione utile per smontare concretamente una disciplina è la *tecnica della distillazione*: essa consiste nel mettere in evidenza le logiche interne alla disciplina, utilizzando un diagramma, uno schema a blocchi, oppure la sottolineatura delle parole-chiave della disciplina individuata. Quest'attività di "distillazione" non solo impegna i docenti ad una riflessione costante sulla propria disciplina di insegnamento, ma consente anche di selezionare aggregazioni di contenuti nell'ottica dell'essenzialità e della brevità e di porre in evidenza per lo studente la struttura logica della disciplina. La distillazione è detta verticale quando evidenzia la mappa orientativa degli argomenti del programma di studio, costruita dall'insegnante per lo studente; è invece orizzontale quando sollecita lo studente stesso a stabilire i passi necessari per analizzare gli argomenti disciplinari di volta in volta proposti; in tal caso essa presenta infatti un'analisi dettagliata di ogni argomento, suddiviso nelle sue componenti essenziali. Un distillato disciplinare non può essere associato ad un semplice indice di argomenti; oltre infatti ai contenuti, esso comprende definizioni, dimostrazioni, metodologie, approssimazioni, applicazioni e rappresentazioni. La distillazione, a ben vedere, è assai simile all'analisi logica per lo studio linguistico; infatti, così come suddividiamo il periodo nelle sue parti fondamentali (soggetto, predicato, complementi), con la distillazione suddividiamo un ragionamento tipico della disciplina in passi elementari, sequenzialmente disposti secondo l'ordine con cui il ragionamento ce li propone. La distillazione consente di

conoscere non solo i contenuti, ma il movimento dei pensieri che li hanno generati. In tal modo ciascuna disciplina apparirà nelle sue strutture mentali logiche e critiche che percorrono trasversalmente tutte le discipline (transdisciplinarietà); a sua volta, la didattica sarà concepita non tanto come una questione di insegnamento, ma soprattutto come un problema di apprendimento e lo studente sarà facilitato a riconoscere i nodi fondamentali di una disciplina e a ricondurre all'unità il sapere finora presentato in pacchetti separati e distanti.

Dopo aver smontato la disciplina con la tecnica della distillazione, si deve procedere, come si suggeriva, al suo ri-montaggio, individuando nuovi metodi con i quali si ritornerà ai contenuti, in forma breve. Ecco un possibile schema di sintesi per le fasi essenziali dell'analisi disciplinare, elaborato con le metodologie della *didattica breve*:

Contenuti disciplinari	Scansione del programma/Indicazioni
Distillazione	Analisi minuta dei contenuti-segmentazioni, categorizzazione, modelli interpretativi ed organizzativi di nuovo tipo
Macro e micrologiche disciplinari	Evidenziazione dei criteri dei blocchi di contenuti nei nessi logici e critici. Raccordi transdisciplinari. Riflessione sulle logiche interne
Pulizia logica e ricostruzione disciplinare	Il programma diviene visibile in ogni sua fase

Ricerca metodologico disciplinare	Ricerca di metodi operativi didattici coerenti con le logiche disciplinari e più interattivi per il coinvolgimento dello studente
Contrazioni temporali	Il lavoro inteso come insieme di moduli permette un guadagno temporale da spendere per approfondimenti o recuperi degli svantaggi

Il modello di analisi disciplinare, fornito dagli studi sulla didattica breve, induce a pensare ad ogni disciplina in modo globale; individuando in essa il sapere generale, metodologico e di indirizzo, infatti, sposta il focus di attenzione didattica su percorsi che conducano gli allievi a comprendere i saperi nella loro dimensione globale, nonostante la varietà strutturale e semantica delle discipline di studio. La scuola riformata, attenta agli stili, ai tempi e alle dimensioni della persona in apprendimento, sa di non poter più essere il luogo di trasmissione di saperi frammentati, ma deve garantire coesione e direzionalità al lavoro cognitivo dello studente, offrendogli, nell'incontro delle competenze disciplinari, le esperienze per osservare, conoscere ed intervenire sul mondo, sperimentando personali percorsi di ricerca. Ogni disciplina contiene in sé competenze cognitive specifiche (relative alle conoscenze e ai linguaggi), e competenze metacognitive (relative a processi di analisi, sintesi, induzione, deduzione e di soluzione di problemi). Solo un curriculum, costruito sul binomio della disciplinarità ed interdisciplinarità, divenendo transdisciplinare, attento cioè alle relazioni e ai principi organizzatori delle conoscenze, e alla

trasversalità delle competenze, è in grado di mirare all'unità del sapere e superare l'enciclopedismo che ha caratterizzato la scuola italiana del secolo scorso:

«il problema non è tanto di aprire le frontiere tra le discipline, quanto quello di trasformare ciò che genera queste frontiere: i principi organizzatori della conoscenza»<sup>87</sup>.

---

87 E. MORIN, *La testa ben fatta*, Cortina, Milano 2000, 20.

## Capitolo III

### *Oltre la disciplina: verso un modello personalizzato*

#### 3.1 *Oltre la disciplina*

Il sapere, frutto dell'esigenza primaria di conoscere e comprendere il mondo e la vita, si presenta oggi fortemente specializzato e contestualmente più frammentato, determinando una nuova configurazione della cultura, anzi una vera e propria rivoluzione, come ben sottolinea Bruner:

«Nell'ultimo decennio c'è stata una rivoluzione nella definizione di cultura umana. Da uno strutturalismo rigido che vedeva la cultura come un complesso di regole interconnesse da cui la gente desumerebbe quei comportamenti particolari che si confanno alla particolarità delle situazioni, si è passati a concepire la cultura come un insieme di conoscenze del mondo implicite e solo parzialmente interconnesse, a partire dalle quali le persone, per negoziare, arrivano a mettere a punto soddisfacenti modi di agire nei vari contesti»<sup>88</sup>.

È, questa, la visione di cultura che ha generato sul piano sociologico quel diffuso smarrimento di certezze che caratterizza larghi strati della popolazione giovanile ed adulta o, per dirla con Vattimo<sup>89</sup>, ha diffuso nelle giovani generazioni e negli adulti

---

88 J. BRUNER, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 1998, 81.

89 Cf *Il pensiero debole*, G. VATTIMO – A. ROVATTI (a cura di), Feltrinelli, Milano 1993.

un “pensiero debole”, ovvero un pensiero ormai incapace di individuare la vera cifra del proprio stare al mondo, disponendo di una bussola, o un punto di riferimento stabile, rispetto al mutamento incessante delle condizioni della realtà. Ricomporre la totalità delle conoscenze, ricostituire una possibilità del “kat’olou” (qualitativo) rispetto al “katà pantòs” (quantitativo), non certo per ripristinare il dominio di una cultura su un’altra, bensì per individuare l’unitarietà dei principi organizzatori della conoscenza, appare dunque una vera sfida sociale, prim’ancora che educativa e didattica. La stessa veloce diffusione e frammentazione del sapere negli spazi incontrollabili dell’etere ha spinto pertanto la stessa ricerca scientifica ad individuare forme di cooperazione tra vari settori delle scienze, per soddisfare quest’esigenza umana di comprensione della realtà nella sua totalità. Anche per questo, “interdisciplinarità” è divenuta, nelle scienze, la parola d’ordine per avvalersi del contributo di settori specialistici e sviluppare ed approfondire nuovi campi di indagine. Le recenti discipline, come l’ecologia, la bioetica, le biotecnologie, le neuroscienze..., che sono nativamente delle “pluridiscipline”, nascono appunto dall’incontro di campi disciplinari diversi, a volte neppure affini per assi culturali, allo scopo di individuare specifiche competenze per risolvere problemi emergenti dalla complessità sociale.

La consapevolezza diffusa, insomma, è che nessuna disciplina possa ormai considerarsi come unico ed esclusivo punto di osservazione della realtà. L’*interdisciplinarità*, tuttavia, non annulla, anzi presuppone, la *disciplinarità*, intesa come “sapere” nelle sue

strutture specifiche, nel suo lessico, nella sua storia, nella sua originale organizzazione interna. Dall'interdisciplinarietà - contatto e connessione di saperi sia contigui che differenti - quasi in maniera spontanea, come un movimento automatico della ragione umana desiderosa di ricondurre il particolare al generale, la discussione si apre alla transdisciplinarietà, ovvero al ricompattarsi di aspetti che coinvolgono tutti i saperi, producendo strutture trasversali tra le discipline e proponendosi come una nuova lente di osservazione e comprensione dei fenomeni umani<sup>90</sup>. Analogamente, nella scuola il problema di ricomporre i contenuti specialistici-settoriali delle discipline e le esperienze della persona in apprendimento, pone, come si è visto, all'attenzione di ogni *team pedagogico* la necessità di favorire forme di comunicazione e di integrazione tra le singole discipline del curriculum di studio, per condurre l'allievo a percepire ciò che sta oltre le discipline stesse e formulare così dei percorsi che realizzino il suo processo di "personalizzazione" dei saperi. In questa ottica di lavoro, le discipline, conservando la loro differenziata specificità, ma integrandosi vicendevolmente, manifestano la loro funzione strumentale per la formazione integrale della persona, in una visione complessiva dell'uomo che non trascuri nessuna delle dimensioni dell'essere. L'essere umano è infatti, allo stesso tempo, biologico, fisico, psichico, neurologico, culturale, sociale, storico e spirituale, in una unità complessa che spesso le tradizionali discipline scolastiche settoriali hanno frantumato. Ricomporre

---

90 Si rinvia alla Carta della transdisciplinarietà, riportata in appendice, stilata e sottoscritta da ricercatori partecipanti al Primo Congresso Mondiale di Transdisciplinarietà, in Portogallo nel Novembre del 1994.

questa unità diventa anzi un obiettivo primario dell'educazione personalizzata che, sulla base delle discipline, può riconoscere l'unità e la complessità umana, organizzando conoscenze disseminate e disperse nelle scienze, con un nuovo paradigma educativo, che potremmo definire olistico, il quale aiuta a vedere lo studente come soggetto attivo della sua trasformazione e crescita culturale in vista della pienezza della "persona".

Viene in tal modo superata anche la tradizionale separazione/contrapposizione fra saperi umanistici e saperi scientifici, posti nel passato in scala gerarchica, separazione ritenuta ancor oggi da Morin una *tragedia culturale* per l'essere umano:

«Siamo davanti ad una tragedia culturale. Per ciò che concerne la cultura scientifica e quella umanistica, infatti, la separazione è oggi dominante. Perché parlo di tragedia: perché la cultura umanistica viene privata delle innumerevoli conoscenze apportate dalle scienze, ma la cultura scientifica è privata del potere di riflessione che è proprio della cultura umanistica. Ci troviamo quindi di fronte a due culture entrambe mutilate che avrebbero bisogno di interconnettersi in modo organico, secondo il principio stesso del pensiero complesso. Si può giungere a questo ragionamento anche pensando al problema dell'identità umana: se voglio conoscere l'essere umano, le scienze umane non sono sufficienti, serve anche la letteratura, il romanzo perché grazie a questo posso capire gli individui concreti, nel loro contesto nella storia, nel loro ambiente, nelle loro passioni, ecc. Quindi noi abbiamo bisogno in qualsiasi

momento di legare gli albori della cultura scientifica con quello che, di prezioso ci dona la cultura umanistica».<sup>91</sup>

La logica transdisciplinare sembra a molti lo strumento adatto per risolvere questa tragedia della separazione delle due culture, in quanto presuppone un approccio complessivo sistemico, in cui ciascuna disciplina risulta essenziale per il progresso culturale:

«Se la multidisciplinarietà e l'interdisciplinarietà rinforzano il dialogo tra le due culture, la transdisciplinarietà ci permette di immaginare la loro aperta unificazione... essa offre una base metodologica per la riconciliazione di due culture artificialmente antagoniste: la cultura scientifica e quella umanistica, in virtù del loro sovrapporsi entro l'unità aperta della cultura transdisciplinare»<sup>92</sup>.

Sul piano didattico, l'approccio transdisciplinare esige una metodologia graduale, coerente con i livelli e i ritmi di apprendimento della singola persona dello studente. A ben vedere, quest'attenzione è chiaramente presente anche nelle *Indicazioni Nazionali*: infatti, da un approccio caratterizzato da unità pre-disciplinari (*campi di esperienza*) della scuola dell'infanzia, si passa all'incontro con le aree ed i saperi disciplinari della scuola del primo ciclo che, se correttamente utilizzati in prospettiva interdisciplinare, diventano strumento per uno sviluppo unitario della persona; fino

---

91 Intervista a Morin a cura di E. PATERLINI, P. NASUTI, A. CORRADINI, in L. TUFFANELLI, *Formare una testa ben fatta. E. Morin entra in classe: giochi di ruolo e didattica per problemi*, Erickson, Trento 2006, 15.

92 B. NICOLESCU, *Manifesto of transdisciplinarity*, New York Press, Albany 2002, 100.

ad arrivare, con la scuola secondaria di secondo grado ed i suoi *assi culturali*, all'approccio transdisciplinare vero e proprio: qui, infatti, l'allievo, avendo fatto propri gli strumenti culturali disciplinari, è in grado di servirsene criticamente per ricomporre l'unità ed interpretare se stesso e il mondo:

«I campi di esperienza sono luoghi del fare e dell'agire del bambino orientati all'azione consapevole degli insegnanti e introducono ai sistemi simbolico-culturali. Le scuole, all'interno della loro autonomia didattica, arricchiranno i campi di esperienza al fine di favorire il percorso educativo di ogni bambino, aiutandolo a orientarsi nella molteplicità e nella diversità degli stimoli e delle attività. Nella scuola del primo ciclo la progettazione didattica promuove l'organizzazione degli apprendimenti in maniera progressivamente orientata ai saperi disciplinari; promuove inoltre la ricerca delle connessioni fra i saperi disciplinari e la collaborazione fra i docenti. Il raggruppamento delle discipline in aree indica una possibilità di interazione e collaborazione fra le discipline che le scuole potranno delineare nella loro autonomia con peculiari modalità organizzative»<sup>93</sup>.

E per il secondo ciclo:

«I saperi e le competenze per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione sono riferiti ai quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale). Essi costituiscono "il tessuto" per la costruzione di percorsi di

---

93 G. FIORONI, *Indicazioni*, 23.

apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscono la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa»<sup>94</sup>.

La transdisciplinarietà, come metodologia di lavoro didattico, facilita lo studente nel suo personale compito di rivisitazione dei saperi appresi; collegandoli tra loro, individuandone elementi comuni, lo stimola ad una meta riflessione (rilettura critica dei saperi e dei processi che li hanno prodotti), aiutandolo nella maturazione di una mente aperta e flessibile, contraria ad ogni forma di dogmatismo scientifico o imperialismo disciplinare. Perché questa nuova logica pedagogico-didattica, o paradigma culturale, trovi reale concretizzazione nella prassi didattica occorre che il nostro sistema scolastico sperimenti più ampiamente tre suggerimenti didattici del Regolamento dell'autonomia: *flessibilità, opzionalità e modularità*. Difatti, come si ricorderà:

«Le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune e tra l'altro:

l'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività;

la definizione di unità di insegnamento non coincidenti con l'unità oraria della lezione e l'utilizzazione, nell'ambito del curriculum

---

94 G. FIORONI, *Il nuovo obbligo di istruzione*, 10.

obbligatorio di cui all'art 8, degli spazi orari residui;

l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo in relazione agli alunni in situazione di handicap secondo quanto previsto dalla legge 5 febbraio 1992, n.104;

l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa classe o da diverse classi o da diversi anni di corso

l'aggregazione delle discipline in aree e ambiti disciplinari»<sup>95</sup>.

Valorizzare a pieno gli spazi e le opportunità garantite dall'autonomia richiede la consapevolezza in tutti gli operatori scolastici di una nuova identità professionale: non si è più burocrati esecutori di un progetto impersonale, calato dall'alto, ma professionisti del dialogo, del confronto, in costante ricerca e sperimentazione di pratiche didattiche ed educative per la promozione di uomini e donne competenti e pronti ad accogliere le grandi sfide del mondo contemporaneo.

### *3.2 Personalizzazione e modelli didattici transdisciplinari*

La didattica si caratterizza sempre più, nel suo statuto epistemologico, come scienza della mediazione tra culture; appare infatti finalizzata all'incontro della persona in apprendimento, nella totalità delle sue dimensioni, nella varietà dei suoi ritmi,

---

95      DPR 275/99 art 4 comma 2.

con il complesso mondo dei saperi che si oggettivizzano nei sistemi simbolico-culturali delle discipline e nella trasversalità delle conoscenze procedurali che sono favorite dalle ottiche trans e multi-disciplinari. La mediazione didattica, perciò, è da ritenersi efficace quando risulterà ispirata ad alcuni principi imprescindibili.

In primo luogo, il principio di *aderenza alla realtà*: non esistono modelli teorici efficaci per ciascuna singolare situazione didattica; ogni programmazione è adeguata e funzionale solo nel momento in cui la verifica dei risultati di apprendimento risulta coerente con le ipotesi preventivate. Un errore costante di alcuni team pedagogico-didattici è quello di implementare sic et simpliciter modelli didattici, elaborati dalla ricerca in contesti diversi e lontani, poco aderenti alla realtà e alle persone con cui si opera. Il principio della aderenza alla realtà esige che ogni ipotesi teorica sia provata ed eventualmente falsificata nella pratica didattica.

In secondo luogo, il principio di intenzionalità: ogni intervento didattico deve preventivamente stabilire mete precise ed esplicite ed evitare l'estemporaneità e la casualità dell'atto educativo-formativo. L'intenzionalità non esclude l'adozione di soluzioni creative, laddove la situazione unica ed irripetibile richieda cambiamenti rispetto a quanto progettato.

Inoltre, il principio di flessibilità: le ipotesi di lavoro programmate non sono dogmi immutabili, in quanto ipotesi, presuppongono la capacità di revisione continua, nel corso della loro implementazione.

Infine, il principio di collegialità: ogni procedura di pianificazione

deve prevedere la partecipazione di tutte le figure impegnate nel processo educativo-didattico.

I principi elencati ci indurrebbero ad evitare di soffermarci su concreti modelli di programmazione didattica<sup>96</sup>, lasciando ai docenti il ruolo dei veri “progettisti” della formazione e dell’educazione della persona. Ma ci sembra comunque utile analizzare qualche modello che, sperimentato già ampiamente in tante istituzioni scolastiche, sembra coerente con la prospettiva descritta ed auspicata della personalizzazione e della transdisciplinarietà. Si allude, per esempio, alla organizzazione didattica *per sfondi integratori* e alla organizzazione *modulare*.

Presupposto di entrambi questi modelli organizzativi è la consapevolezza che la persona non apprende soltanto in virtù del curriculum esplicito, progettato dalla scuola, ma anche di quello implicito, rinvenibile nelle procedure adottate, nei materiali didattici scelti e nelle relazioni che si tessono nella quotidianità scolastica. Pertanto ogni esperienza didattica diviene apprendimento significativo, se ben calibrata sulla realtà personale di ciascun allievo, concretamente inserito in un particolare contesto territoriale e scolastico.

La *programmazione per sfondi integratori* nasce negli anni

---

96 In appendice si può consultare una tabella elaborata da un gruppo di ricerca sulla valutazione promosso dall’AIMC (associazione insegnanti medi cattolici) che riporta i cinque modelli di programmazione presenti nella scuola italiana, con relative fonti di riferimento, modalità di attuazione, idea di alunno, di insegnante, di valutazione e di scuola.

Ottanta del secolo XX, nell'ambito delle ricerche per l'integrazione di allievi diversabili della Cattedra di Pedagogia Speciale dell'Università di Bologna, coordinate dal prof Canevaro; nell'ambito di tale ricerche, viene considerato "ostacolo" all'apprendimento qualsiasi evento che provochi difficoltà nel processo di integrazione delle conoscenze<sup>97</sup>. Inoltre, l'ostacolo genera sempre una dissonanza cognitiva nell'allievo. Secondo gli autori di questo approccio metodologico<sup>98</sup>, in ogni persona in dissonanza cognitiva si evidenzia una pressione tendente a ridurre la dissonanza, tanto più forte quanto più consistente è la dissonanza. Il superamento della dissonanza e la conseguenziale integrazione dell'allievo avvengono grazie all'inserimento dell'ostacolo in uno "sfondo", in un quadro di riferimento motivazionale, una specie di contenitore concettuale ed affettivo del reale vissuto dell'allievo che, opportunamente guidato, rivive la sua esperienza emotiva e cognitiva in un contesto altamente protetto, meno carico affettivamente di elementi dissonanti e stimolante per la soluzione della dissonanza stessa grazie alla condivisione con gli altri. L'idea di fondo è che si dà apprendimento reale solo all'interno di ambienti altamente relazionali, investiti da una esplicita affettività: docenti ed allievi si incontrano e si confrontano sui reciproci progetti di apprendimento.

Le rivisitazioni<sup>99</sup>, nel corso del tempo, di tale iniziale impostazione

---

97 A. CANEVARO, *Programmazione per sfondi integratori*, in *La Didattica*, Bologna 1997, n. 3, 22-27.

98 Cf L. FESTINGER, *Teoria della dissonanza cognitiva*, Franco Angeli, Milano 1973.

99 Cf V. SEVERI – P. ZANELLI, *Educazione, complessità e autonomia dei bam-*

del modello, hanno consentito il suo utilizzo nella prassi didattica ordinaria, soprattutto per la scuola dell'infanzia, affidando allo "sfondo integratore" il ruolo di un sistema organizzato per coinvolgere attivamente gli allievi nel processo di apprendimento e dare un'organizzazione unitaria di fondo alle diverse esperienze cognitive:

«Quando si parla di sfondo integratore si parla in primo luogo di uno sfondo istituzionale (particolare organizzazione contestuale di spazi, tempi, mediazioni, regole di comunicazione) che favorisca l'autonoma organizzazione, da parte del bambino delle proprie strategie di costruzione del mondo, favorendo l'automotivazione e il vissuto di connessione spazio temporale. Da questo punto di vista lo sfondo appare come un contenitore, come una specie di cornice per la coevoluzione<sup>100</sup> delle diverse identità. In quanto struttura narrativa, lo sfondo viene a coincidere con l'insieme di connotazioni, di significati particolari, condivisi dal gruppo classe e non generalizzabili che automotivano il lavoro dei bambini. Tali connotazioni mutano con lo svilupparsi della storia educativa. Sono perciò paragonabili a una narrazione, che viene vissuta e che

---

*bini*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

100 Il termine, che ha il significato di processo di evoluzione congiunto di due o più specie della stessa comunità, è utilizzato dalla pedagogia istituzionale, orientamento pedagogico non accademico, sorto in Francia nel decennio 1960/1970, ripreso e sviluppato in Italia da Canevaro, che presenta tale orientamento come pedagogia della complessità. Tale orientamento pedagogico si prefigge lo scopo di migliorare le prassi didattiche, partendo dal presupposto che i bambini sono esseri psicosociali, con propri bisogni e desideri, che si definiscono ed evolvono nell'ambito delle relazioni di un gruppo classe.

collega nel tempo elementi diversi di realtà»<sup>101</sup>.

Il contenitore, entro cui prendono forma tutte le attività didattiche, può essere fantastico o reale: lo scopo rimane quello di predisporre una trama narrativa unitaria a contesti e situazioni significativi per guidare la crescita cognitiva, affettiva e relazionale della persona in apprendimento. L'organizzazione simulata di contesti fantastici o reali lontani nel tempo e nello spazio (lo sfondo, infatti, potrebbe essere il bosco, il mare, la montagna, oppure una fiaba) consente di orientare l'allievo nel compito di collegare le sue personali esperienze, anche emotive, oltre che cognitive, alle esperienze scolastiche guidate e riconoscere il filo conduttore di ogni attività svolta. Un errore, in cui spesso si è incorsi in tante istituzioni scolastiche, che adottano tale metodologia di programmazione, è quello di organizzare l'intera attività di un anno scolastico intorno ad un unico sfondo: per un anno il mare, per un altro il bosco e via di seguito, generando spesso noia e disinteresse da parte degli allievi, soprattutto se bambini già tediati dagli stimoli ripetitivi e monotoni di un mondo circostante adulto, che sembra aver dimenticato le esigenze di curiosità e di esplorazione del nuovo, tipiche di un fanciullo. Il ruolo di regista, assunto dal docente che guida le attività, deve piuttosto stuzzicare la fantasia e l'immaginazione, quindi presuppone un'accurata osservazione del bambino e dei suoi bisogni apprenditivi e la libertà di variare l'insegnamento, pur rispettando i traguardi formativi generali

---

101 *Una scuola uno sfondo. Sfondo integratore, organizzazione didattica e complessità*, P. ZANELLI (a cura di), Nicola Editore, Milano 1988, 25.

assegnati al curricolo. Sugeriamo, a tal proposito, di progettare, in maniera collegiale, annualmente, solo un canovaccio di massima, individuando più sfondi integratori e lasciando la libertà ai singoli docenti ed allievi di organizzare creativamente ed originalmente i propri percorsi di apprendimento. Ogni docente, partendo dai reali bisogni osservati e dalle tracce lasciate dai bambini in contesto, potrà così strutturare le attività, personalizzando gli itinerari, gli spazi ed i tempi.

Si dà qui di seguito un possibile schema di struttura per le unità di lavoro da progettare in situazione:

#### Titolo dell'unità

Rilevazione e analisi delle tracce	Osservazione dei bambini in contesto
Definizione di mappa dei traguardi da raggiungere (flessibilità)	Favorire esperienze e conoscenze
Definizione dello/degli sfondi	.....
Elaborazione dei nuclei progettuali	.....
Controllo/monitoraggio	In itinere con osservazioni e verbalizzazioni dei dialoghi
Discussione dei dati raccolti	.....
Valutazione	.....
Revisione dei processi/ri-progettazione	.....

### 3.3 La programmazione modulare

La modularità, come metodologia didattica organizzativa, presuppone per ogni disciplina l'individuazione previa dei concetti chiave attorno ai quali si articolano le conoscenze specifiche, relative ai contenuti e alle competenze di base, che consentono di oltrepassare i confini disciplinari e progettare percorsi di apprendimento che permettano di collegare i saperi e dare loro un senso. I moduli sono infatti sezioni di un curriculum ad alta omogeneità interna rispetto ad abilità, conoscenze e competenze che gli allievi dovranno dimostrare di padroneggiare al termine del lavoro<sup>102</sup>. L'organizzazione modulare della didattica, in questa prospettiva, può essere considerata una strategia particolarmente attenta a:

«promuovere saperi molari e competenze che, per la loro alta rappresentatività culturale siano capaci di modificare la mappa cognitiva e la rete delle conoscenze precedentemente possedute... le competenze non coincidono con le abilità, le conoscenze, i saperi che pure devono essere padroneggiati, ma rappresentano essenzialmente le modalità di impiego di quelle abilità, di quelle conoscenze, di quei saperi in contesti nuovi, rispetto a quelli che probabilmente caratterizzeranno il processo di formazione, contesti che possono altrettanto univocamente venir definiti e simulati nelle prove di verifica»<sup>103</sup>.

---

102 Cf G. DOMENICI, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari- Roma 2009.

103 G. DOMENICI, *Progettare e governare l'autonomia scolastica*, Tecnodid,

È compito e responsabilità del docente accompagnare ciascuno studente nell'attività di ricostruzione e generalizzazione dei saperi appresi, facilitando il livello di consapevolezza degli stessi. La costruzione di un percorso come rete di moduli transdisciplinari consente di superare la linearità di una didattica tradizionale marcatamente centrata sulla singola disciplina, per promuovere piuttosto una struttura reticolare della conoscenza, nell'attenzione di tutte le forme di intelligenza della persona in apprendimento, pensatore che sa gestire le proprie conoscenze ed appropriarsene:

«La conoscenza si evolve e si trasforma nella misura in cui il soggetto è un pensatore che gestisce le proprie acquisizioni in modo consapevole, intenzionale e riflessivo, avvicinandosi così al tipo di pensiero scientifico e sistematico che dovrebbe essere il punto di arrivo di ogni trasmissione di conoscenza»<sup>104</sup>.

La didattica modulare trova i suoi presupposti pedagogici nel costruttivismo<sup>105</sup>, teoria esplicativa della psicologia cognitivista<sup>106</sup>, che ritiene il soggetto come “operatore” e i processi psichici come “costrutti” che risultano dalle interazioni fra soggetto e ambiente. In tale ottica i processi cognitivi, interni e non facilmente osservabili, risultano essere fattore fondamentale nell'elaborazione delle informazioni e nei processi di apprendimento, diversamente

---

Napoli 1999, 133.

104 E. FRAUENFELDER, in *Dopo Bruner*, R. FRAGNITO (a cura di), La Biblioteca Pensa Multimedia, Lecce 2005, 166.

105 Cf A. CALVANI, *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie*, Carocci, Roma 1996.

106 Cf L. ANOLLI, *Fondamenti di psicologia*, Il Mulino, Bologna 2006.

dai comportamentisti che ritenevano l'apprendimento come modificazione di comportamenti, indipendenti dai processi mentali del soggetto. All'interno della psicologia cognitivista emergono negli anni Novanta le teorie modulari<sup>107</sup>, secondo cui la mente è organizzata in moduli, ovvero strutture che hanno una specificità di dominio: la parte periferica della mente (quella deputata cioè all'analisi delle percezioni e del linguaggio), è modulare, mentre la parte più interna (deputata alla fissazione delle credenze e ai processi di pensiero non è modulare ma connessa; dunque la mente risulta una struttura articolata in unità autonome.

Il costruttivismo, che fa riferimento ad un'area ampia di ricerche (parte da Piaget<sup>108</sup> e comprende Bruner<sup>109</sup>, Vygotskij<sup>110</sup>, von Foerster<sup>111</sup> ed altri) sottolinea le analogie tra strutture logiche/biologiche e strutture psicologiche/sociali: la realtà non è qualcosa di oggettivo, indipendente dal soggetto che la esperisce, anzi è il soggetto stesso che costruisce la realtà; la conoscenza è quindi caratterizzata dalla partecipazione attiva della persona. In questa ottica appare molto efficace una metodologia didattica, che valorizzi la rielaborazione da parte della persona in apprendimento, ma nello stesso tempo in grado di coniugare gli aspetti sistemici delle discipline con le mappe concettuali soggettive. La didattica modulare, che sembra

---

107 Il cui principale esponente è J. FODOR, *La mente modulare*, Il Mulino, Bologna 1990.

108 Cf J. PIAGET, *Lo strutturalismo*, Il Saggiatore, Milano 1968.

109 Cf J. BRUNER, *Psicologia della conoscenza*, Armando, Roma 1976.

110 Cf LO. VYGOTSKIJ, *Psicologia pedagogica. Attenzione, memoria e pensiero*, Erikson, Gardolo (TN) 2006.

111 Cf E. VON FOERSTER, *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma 1987.

rispondere ad entrambe le esigenze rilevate dal costruttivismo, apre alla possibilità di un insegnamento efficace e di un apprendimento attivo e motivante.

Programmare per moduli, unità di lavoro indipendenti ed autonome, significa predisporre di un piano di massima flessibile, ma allo stesso tempo ramificato, che consente agganci con tutte le discipline del curriculum. Queste danno origine a moduli paralleli o relati fra loro, in una modalità non gerarchica: tutte le discipline si trovano sullo stesso piano, essendo territori di conoscenza comune; godono di un'autonomia relativa, perché chiamate a legarsi le une alle altre per la costruzione di una intelligenza generale capace di comprendere il mondo.

Ogni modulo presenta un titolo, che rinvia ai suoi contenuti, e specifica gli obiettivi di apprendimento, in termini di competenze da conseguire, nonché gli aspetti organizzativi concreti: discipline impegnate, destinatari, tempi e distribuzione di risorse, materiali, metodologie e strumenti di verifica. L'efficacia di un modulo dipende dalla sua capacità di organizzare i contenuti di apprendimento in un percorso a spirale, per il quale i nodi concettuali possono essere esplorati da punti di vista diversi, fornendo così l'occasione per apprendere anche le metodologie di pensiero delle singole discipline. È importante evitare di considerare il modulo come una semplice somma di unità didattiche, anche se con queste ultime condivide alcune caratteristiche strutturali, come la definizione dei requisiti, la definizione di obiettivi/competenze e la valutazione

formativa per il recupero delle lacune. In sintesi l'introduzione della modularità nelle istituzioni scolastiche autonome comporta la trasformazione dei processi organizzativi, contenutistici e metodologici. Da un punto di vista organizzativo è necessaria una ristrutturazione oraria per consentire alle singole discipline una sequenzialità non rigidamente lineare, ma aggregativa, con alternanze funzionali alla modularità contenutistica: la flessibilità, prevista dal regolamento dell'autonomia, permette di superare la tradizionale scansione oraria settimanale, pur nel rispetto del monte ore annuale previsto per ciascuna disciplina. Anche l'organizzazione dei gruppi di studenti dovrebbe superare lo schema della attuale composizione della classe ed essere orientata alla formazione di gruppi di lavoro diversi per provenienza e corsi. Sul piano dei contenuti è da privilegiare, come già abbiamo sottolineato, la scelta di blocchi che consentono di evidenziare le conoscenze e le esperienze procedurali, utilizzando una logica a spirale e stimolando l'esplorazione di nuovi saperi e competenze. La metodologia modulare prevede il passaggio dalla centralità dei contenuti alla centralità della persona in apprendimento, pertanto saranno privilegiate tutte le strategie, che possiamo definire attive, che stimolano la partecipazione consapevole dello studente al processo di insegnamento/apprendimento.

Diamo di seguito uno schema di massima, per avviare una modalità di lavoro modulare in ottica transdisciplinare

Sezione di ingresso	Corpo centrale	Sezione di uscita
Analisi dei bisogni della persona in apprendimento Obiettivi finali Prerequisiti (conoscenze abilità e competenze) Conoscenze da comunicare, abilità da sviluppare, competenze da acquisire, mappe di collocazione Durata dell'intervento Discipline coinvolte	Qui vanno definite ed organizzate le unità di lavoro didattico e le fasi dell'intervento	Prove di verifica Prove di recupero e consolidamento Sintesi dei nuclei chiave del percorso effettuato Indicazioni sul percorso modulare successivo

### **Azioni preliminari alla strutturazione del modulo a cura del team**

#### **pedagogico o consiglio di classe:**

- Individuare le discipline interessate
- Individuare le caratteristiche dei destinatari
- Indicare i prerequisiti per l'ingresso del modulo
- Individuare la collocazione del modulo nel curriculum
- Indicare le condizioni di fattibilità
- Definire gli obiettivi
- Precisare le fasi di lavoro
- Elencare le attività previste
- Indicare la tipologia dei materiali che verranno utilizzati

Precisare le competenze di uscita (traguardi)

Individuare gli strumenti e i tempi di verifica.

### 3.4. Da dove cominciare?

La consapevolezza delle difficoltà concrete che i docenti avvertono nella quotidianità scolastica per un cambiamento, necessario, auspicato e radicale, nell'assunzione di una mentalità progettuale nuova e flessibile, ci inducono a suggerire di iniziare da piccoli passi, evitando lo scoraggiamento conseguente ad una smania, che nel tentativo di voler cambiare tutto e subito, spinge alla rassegnazione e all'apatia generale. Si potrebbe, per esempio, cominciare a progettare, in maniera collegiale e in modalità modulare transdisciplinare, i *corsi di recupero per gli alunni*: qui infatti è più facile sganciarsi dall'idea di classe di riferimento (gli allievi in recupero provengono da classi e corsi diversi), dalle conoscenze settoriali contenutistiche (non si indicano infatti le quantità di contenuti da recuperare, ma le carenze procedurali relative all'acquisizione di competenze) e dall'ottica disciplinare (si rinviano infatti gli studenti al recupero di aree disciplinari).

Organizzare moduli transdisciplinari per gruppi di allievi in recupero può essere dunque un buon punto di partenza per un nuovo modo di cooperare fra docenti, che sperimenteranno l'utilità e l'efficacia di un modello di lavoro che sicuramente implementeranno nella prassi curricolare, avendo concretamente la

certezza che l'efficacia dei risultati non è garantita da una semplice descrizione degli atti da compiere in una determinata situazione didattica, ma dalle condizioni contestuali in cui tali atti si pongono.

Porre lo studente in condizioni ottimali perché personalizzi l'attività di studio è, del resto, uno degli scopi dei modelli didattici sopra delineati, che abbiamo definito antropocentrici e transdisciplinari in quanto valorizzano le dimensioni personali, quelle cooperative e presuppongono il superamento di una visione lineare delle discipline di studio e di una fruizione passiva nei processi di insegnamento/apprendimento.

Anche la tipologia delle attività didattiche da svolgere sarà necessariamente coerente con la natura attiva e costruttiva dell'apprendere, con i diversi stili cognitivi degli studenti e finalizzata ad aiutare la persona in apprendimento a riflettere sulle azioni da compiere e su quelle compiute. Sono da considerarsi attive tutte quelle strategie didattiche che promuovono l'interesse e il coinvolgimento, consentendo l'elaborazione personale dei contenuti e lo sviluppo di un pensiero procedurale che sappia integrare il "pensare" e il "fare", in un clima d'aula cooperativo, in cui l'interdipendenza fra i membri favorirà l'integrazione reciproca, ossia il riconoscimento della diversità dell'altro come risorsa per l'intera comunità di appartenenza e garantirà a ciascuno il successo scolastico. Nella scuola del successo per ogni alunno, gli insegnanti predispongono attività atte a favorire un coinvolgimento dialogico-socratico, stimolando la curiosità degli allievi e predisponendoli ad

un atteggiamento investigativo su fenomeni e fatti culturali concreti ed imparare ad interpretare, organizzare e ristrutturare i saperi curricolari. Per far acquisire operativamente una modalità di lavoro cooperativo sarebbe opportuno cominciare anche qui in maniera graduale, partendo ad esempio con una attività di webquest<sup>112</sup>, basata sul problem solving<sup>113</sup>. Le informazioni di cui necessitano gli studenti saranno selezionate dalle risorse della rete. Ai fini operativi ecco un possibile percorso di webquest:

- Il docente pone una domanda per risolvere un problema ( ad esempio come si potrebbe risolvere la crisi economica che investe attualmente il mondo, senza incorrere in conflitti e guerre come nel passato? Oppure: come si potrebbe affrontare oggi il problema della convivenza di etnie e popoli diversi per cultura ed appartenenza, senza incorrere nel rischio del razzismo e dell'intolleranza?)

- Si formano piccoli gruppi di lavoro (massimo 4 allievi per gruppo)

---

112 È un'attività basata sull'*Inquir teaching*, un processo dialettico di discussione, attraverso una batteria di domande (del tipo: cosa posso dedurre da..., cosa diresti se..., come influisce questo su...) e risposte tra docente e studente; tende a facilitare lo sviluppo di abilità meta cognitive (imparare ad imparare). L'obiettivo è di mettere in luce le ipotesi sbagliate presenti nei ragionamenti dello studente e di insegnare a fare previsioni rispetto a nuovi casi. Le domande, pensate per incoraggiare un elevato livello di ragionamento, possono essere formulate dagli studenti stessi che le propongono nei gruppi di lavoro e discusse poi con l'insegnante. Per approfondimenti si rinvia a: [www.webquest.org](http://www.webquest.org)

113 Gli studenti apprendono un certo contenuto per risolvere un problema, piuttosto che risolvere un problema applicando un contenuto. Il problema deve possedere molteplici soluzioni, deve presupporre molteplici criteri per la valutazione delle soluzioni, deve essere motivante, interessante e significativo.

- Si affidano le consegne in ciascun gruppo (ruoli, tempi, compiti, scheda di lavoro con brevi elenchi di siti da cui ricavare informazioni utili per la risoluzione del problema)

- Ciascun gruppo opera in modo autonomo rispettando i tempi di consegna

- Si ricompono l'intero gruppo classe e si scambiano i risultati

- Viene negoziata collettivamente la soluzione ritenuta più idonea per la risoluzione del problema, oppure si graduano gerarchicamente le possibili soluzioni con relativa motivazione argomentata

- Ogni membro del gruppo-classe redige per iscritto la conclusione finale individuale del percorso investigativo (questa fase diviene una prova di verifica per la valutazione dell'attività)

I guadagni operativi che derivano da una webquest sono tantissimi: non solo, infatti, si stimolano la motivazione (la lezione diventa più movimentata e apparentemente più caotica, ma in realtà è solo più partecipata e coinvolgente) e la partecipazione diretta dello studente nella costruzione di percorsi di lavoro, ma si sviluppano le abilità creative, le strategie di selezione ed interpretazione delle informazioni, il pensiero critico e meta cognitivo, ma soprattutto si favorisce la socializzazione delle idee e delle risorse personali. La webquest, applicabile in qualsiasi disciplina, può essere utilizzata anche come prova di verifica alternativa a quelle tradizionali, tendenti a verificare solo il possesso

di contenuti, perché permette di valutare anche il processo sotteso che conduce gli allievi al conseguimento di risultati apprenditivi.

Con poche attività di webquest ciascun allievo imparerà ad utilizzare strategie, che spesso nella scuola tradizionale, erano considerate scontate o acquisite nella scuola di base:

- strategia di selezione delle informazioni
- strategia organizzativa
- strategia di elaborazione
- strategia di memorizzazione
- strategia di personalizzazione

Si potrà successivamente procedere con proposte didattiche più complesse<sup>114</sup>, rispetto alla webquest, come ad esempio:

l'*action learning*<sup>115</sup>: è un processo di problem solving che coinvolgendo il gruppo di apprendimento su problemi reali, lo conduce ad assumere decisioni ed azioni condivise. Il presupposto

---

114 Ci riferiamo in particolare ai modelli *Instructional Design*, che si diffondono a partire dagli anni Sessanta, configurandosi come indagini tendenti a definire le regole che presidono alla scelta di metodi di istruzione più adeguati, tenendo conto delle condizioni dell'apprendimento e delle diverse tipologie di apprendimento. Uno dei maggiori studiosi dell'ID è Reigeluth, docente presso la *Indiana University*. Per approfondimenti si rinvia a *Instructional Design Theory and Model: A New Paradigm of Instructional Design*, C.M. REIGELUTH (a cura di), Vol II, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ) 1999.

115 Termine coniato dal fisico Rev Revans, per indicare un approccio all'apprendimento basato su problemi reali, in vista di un cambiamento organizzativo. Vedi R. REVANS, *Action learning: New technique for management*, Blond & Briggs, London 1980.

di base di tale metodologia di lavoro è che non c'è azione senza apprendimento e non c'è apprendimento senza azione, pertanto è necessario saldare il momento dell'apprendimento con quello dell'azione, stimolando il gruppo ad assunzioni di responsabilità sui compiti da affrontare, in una sfida positivamente competitiva per raggiungere progressi sui problemi, sulle situazioni e sull'apprendimento<sup>116</sup>.

*Outdoor development*<sup>117</sup>, o formazione all'aria aperta: basata sull'avventura, propone un percorso di apprendimento dalla realtà ma in situazioni-limite e in condizioni non abituali, in territori inospitali, che richiedono l'attivazione di tutte le risorse per sperimentare e risolvere soluzioni nuove ed originali. Il tentativo è proprio quello di andare oltre il confine dell'aula e della classe per sbloccare gli allievi dagli schemi rigidi e ripetitivi di un apprendimento routinario ed inefficace ed esplorare nuovi schemi di apprendimento. A differenza delle situazioni simulate, gli allievi sperimentano un processo di apprendimento in cui i risultati delle loro azioni hanno immediatamente un riscontro reale, concreto.

*Learning community*<sup>118</sup>: il suo presupposto di base è che l'apprendimento è favorito quando ciascuno sceglie, in maniera spontanea, il gruppo di lavoro con cui condividere gli stessi obiettivi

---

116 Cf M. J. MARQUARDT – A. CERIANI, *Action learning. Principi, metodo, casi*, Franco Angeli, Milano 2009.

117 Cf M. rotondi, *Formazione outdoor. Apprendere dall'esperienza*, Franco Angeli, Milano 2004.

118 Cf G. ELIA – G. MURGIA, *Collaborative learning. Sistemi P2P, tecnologie open source e virtual learning community*, Franco Angeli, Milano 2008.

di apprendimento. Il concetto di comunità di apprendimento fa riferimento alla rete che collega i soggetti e non alla loro disposizione fisica nella stessa aula. È infatti la metodologia favorita dalle nuove tecnologie informatiche, che hanno generato una crescita straordinaria dell'e-learning. Il fenomeno emergente delle comunità di apprendimento virtuali e la loro efficacia nei processi di apprendimento induce ad organizzare nella scuola l'e-learning come occasione per strutturare il materiale didattico, valorizzando il plus della rete, generando comunità virtuali di apprendimento, intesi come spazi di discussione, di approfondimento e di confronto. Ciascun membro della comunità diventa una fonte di informazioni, di stimoli per riflettere, condividendo con tutti gli altri membri conoscenze, ipotesi e progetti, in uno scambio continuo dei ruoli di studente, ricercatore, apprendista e scienziato.

L'efficacia delle strategie, e quindi la possibilità di un loro utilizzo, è connessa a molteplici variabili della situazione formativa, in particolare al contesto territoriale in cui opera l'istituzione scolastica, alla cultura organizzativa del contesto, alla relazione docenti-alunni, agli spazi, ai tempi e alle risorse strumentali, ma soprattutto alla specificità ed originalità della persona dello studente e della persona del docente.

## Capitolo IV

### *La ricerca-azione per una nuova professionalità*

#### *docente centrata sulla persona*

##### *4.1 Le sfide dell'autonomia*

La lettura della normativa che, a partire dalla scelta per l'autonomia delle istituzioni pubbliche, ha modificato profondamente l'assetto scolastico italiano, dovrebbe ormai aver evidenziato che ogni cambiamento diviene possibile e reale solo se i professionisti impegnati, nello specifico i docenti-educatori, si predispongano a comprenderne e dividerne le ragioni sottese, abbandonando l'acritico atteggiamento di rifiuto verso tutto ciò che, essendo nuovo, sembra sconvolgere antiche e consolidate convinzioni. Più volte abbiamo indicato, fra le righe, la necessità di dover rivedere il profilo professionale del docente, e dunque la formazione in entrata ma anche in itinere, che necessariamente va arricchendosi di nuove e complesse competenze, un tempo non richieste.

Il delicato ed antico tema della professionalità docente è del resto oggetto di continuo dibattito, politico, culturale e sociale: è di queste ultime ore<sup>119</sup> la comunicazione dell'attuale ministro della pubblica istruzione, Maria Stella Gelmini, del suo regolamento in

---

119 In [www.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2009](http://www.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2009), accesso ultimo 2 settembre 2009.

merito alla delicata e controversa questione della formazione e del reclutamento degli insegnanti: per poter insegnare, ci si dice, sarà necessaria la laurea magistrale e un anno di tirocinio formativo attivo. La difficoltà emergente nella identificazione di un riferimento chiaro e definitivo sulla formazione della professionalità docente deriva dal fatto che le competenze, richieste dell'autonomia, chiamano in causa molte variabili interconnesse che autorizzano a ritenere mai definitiva la formazione, e ad ipotizzarla come un processo in progress; per tale motivo nessuna proposta normativa (SSIS o Tirocinio formativo attivo) potrà ritenersi sufficiente ed esaustiva per un docente che dovrà saper rispondere alle mille sfide contemporanee, prime fra tutte quelle che derivano dall'autonomia del sistema scolastico, di seguito sintetizzabili così:

- La realtà in cui si opera è complessa e in continua trasformazione: al docente è richiesta disponibilità di adattamento al cambiamento e flessibilità professionale

- La presenza nel contesto sociale e scolastico di culture e prospettive diverse esigono un confronto aperto con i valori personali e delle comunità di appartenenza ( al docente sono richieste competenze inter-transculturali)

- La scuola segna il passaggio epocale: da luogo deputato al trasferimento di conoscenze a luogo di elaborazione di conoscenze per l'acquisizione di competenze (il docente deve avere competenze progettuali, antropologiche, disciplinari, psicopedagogiche, metodologiche, didattiche e comunicativo- relazionali)

- Attenzione ai bisogni e agli stili di apprendimento, nell'ottica della valorizzazione di tutte le dimensioni della persona

- Personalizzazione dei percorsi di apprendimento per il successo scolastico di ciascuno

Una scuola autonoma, insomma, con il suo baricentro sulla persona dello studente in apprendimento, in un contesto sociale complesso e in continua trasformazione, non può accontentarsi di persone specialiste di un solo settore della conoscenza umana (fra l'altro sempre in continua evoluzione), ma esige molto di più: la consapevolezza di doversi porre in continua ricerca di se stesso e della propria professionalità, assumendo in prima persona il carico, ma anche il gusto di studiare per tutta la vita e recuperare la dignità e l'orgoglio di essere i "professionisti" della e nella scuola. Ecco in sintesi il nuovo profilo dell'insegnante di una scuola autonoma riformata, così come emerge dal dibattito scientifico e dalla normativa:

- è preparato nelle discipline di insegnamento
- è un progettista della educazione/formazione
- è in grado di auto valutare il proprio lavoro
- è interattivo con il dirigente scolastico, con i colleghi, con i genitori, con gli studenti, con il territorio
- è esperto di dinamiche di gruppo
- è tecnico dell'insegnamento

- è conoscitore di metodologie di insegnamento
- è attento osservatore dei cambiamenti sociali
- è esperto della comunicazione multimediale
- sa lavorare in gruppo
- è una persona motivata, pronta a rimettere in gioco il suo sapere confrontandolo con la realtà scolastica in cui opera.

Identità e professionalità, dunque, complesse che si acquisiscono lentamente e mai in maniera definitiva, con l'assunzione di una mentalità scientifica in costante evoluzione. Per lungo tempo la formazione si è attardata solo sul corollario della preparazione cultural-disciplinare, ma per diventare insegnanti esperti è necessario un periodo più o meno lungo di apprendistato all'interno del contesto scolastico, all'interno cioè della comunità di pratiche<sup>120</sup>, gruppi in azione e in riflessione, per educarsi innanzitutto alla gruppalità, all'arte di capire e di confrontarsi, per raggiungere insieme nuovi e più ampi orizzonti professionali. Assumere un atteggiamento di lavoro cooperativo, prima per il docente e poi per l'allievo, significa mettere a disposizione degli altri, colleghi e studenti, le proprie competenze e, sia in fase di progettazione che in fase di realizzazione, le proprie esperienze educative, nella

---

120 Il concetto nasce in un contesto antropologico ed indica gruppi sociali che hanno l'obiettivo di generare conoscenza organizzata e condivisa. È un concetto utile a comprendere come la competenza si forma e si struttura all'interno delle organizzazioni. Per approfondimenti si rinvia a J. LAVE – E. Wenger, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, University Press, Cambridge, Uk 1991.

convinzione che il lavoro di squadra, oltre ad essere più proficuo e creativo, trasforma l'ambiente in una autentica comunità, in cui ciascuno è valorizzato nel proprio ruolo e la responsabilità individuale diviene corresponsabilità sociale. L'urgenza educativa e formativa del nostro tempo esige il superamento delle contrapposizioni e dell'indifferenza, che svuotano di significato ogni tentativo normativo, e chiede a tutti i docenti di concorrere alla realizzazione di momenti di riflessione per affrontare il tema dell'educazione alla luce di un nuovo orizzonte umanista.

#### *4.2. Docenti in ricerca-azione*

La metafora più idonea per caratterizzare la nuova professionalità in progress del docente è quella del "ricercatore in azione", che sa fare proprio il metodo scientifico circolare: partendo dalla individuazione di un problema<sup>121</sup>, dunque da una situazione concreta e non da una teoria, ne costruisce una ipotesi progettuale teorica, la sperimenta nel concreto della sua attività professionale, per ritornare alla costruzione di una nuova conoscenza in grado di affrontare il problema da una nuova prospettiva. Se il problema posto è l'individuazione del profilo professionale richiesto dalla scuola autonoma attenta ai processi di personalizzazione del soggetto umano, è necessario che ciascun docente si interroghi

---

121 Il termine è qui utilizzato non nel senso di disfunzione, ma come occasione per ricercare collegialmente i confini entro cui individuare ed elaborare il problema stesso. Vedi in proposito *La progettazione sociale*, D'ANGELA, F. - ORSE-NIGO, A. (a cura di), **Gruppo Abele, Torino 1999**.

innanzitutto sul proprio modo di insegnare per raggiungere una consapevolezza che lo condurrà inevitabilmente ad uno sviluppo, ad un cambiamento, alla necessità di confronto con altri colleghi per individuare possibili soluzioni oppure una ridefinizione condivisa del problema.

La *ricerca-azione* ha la sua origine negli Stati Uniti grazie agli studi dello psicologo Kurt Lewin<sup>122</sup>, ma presto trova ospitalità nel mondo della scuola a seguito degli studi di Kemmis<sup>123</sup> ed Easen<sup>124</sup>, secondo cui l'efficacia dei risultati è garantita dal fatto che l'oggetto della ricerca, radicato nella situazione reale della scuola è individuato dagli insegnanti, che diventano in tal modo essi stessi dei ricercatori. Lo scopo della ricerca-azione è proprio quello di calare la ricerca nella realtà della scuola, nella classe o nell'equipe pedagogica. Non più dunque corsi di aggiornamento tenuti da esperti esterni, ormai completamente evasi dalla maggioranza di docenti in servizio, ma gruppi di docenti interni che, coadiuvati dai centri di ricerca universitari territoriali, imparino a trovare soluzioni e risposte adeguate alle sfide fin qui analizzate e agli aspetti dell'azione educativa e didattica che gli insegnanti ritengono problematici. Il

---

122 Lewin definisce lo statuto sociopsicologico dei gruppi sociali, procedendo ad alcune originali precisazioni sul concetto di gruppo: è una totalità dinamica basata sull'interdipendenza dei suoi membri, i quali condividono uno stesso scopo ed hanno dunque un destino comune. Per approfondimenti si rinvia a K. LEWIN, *Resolving Social conflicts*, Harper & Row, New York 1948. Tr. it. *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, Franco Angeli, Milano 1979.

123 Cf S. KEMMIS - MC R. TAGGART, *The Action Research Planner*, Deakin University, Geelong Victoria 1982.

124 Cf P. EASEN, *Making School Centerd INSET Work*, Press Croom Helm 1985.

gruppo di ricerca interno alle istituzioni scolastiche si caratterizza per il superamento di ogni forma di dipendenza intellettuale, in quanto i membri vivono una relazione professionale paritaria e la interdipendenza è giocata sulla specifica diversità culturale di ciascuno che contribuisce ad arricchire il confronto e la ricerca.

Le fasi di ricerca-azione sono generalmente stabilite dai singoli gruppi operativi, a seconda degli obiettivi condivisi, ma sostanzialmente possiamo indicarne alcune fasi fondamentali:

- Individuazione del/dei problemi da affrontare
- Analisi del problema
- Definizione di un piano d'azione, riferito a valide ipotesi teoriche
- Realizzazione del piano
- Valutazione
- Rivisitazione del piano e riformulazione delle ipotesi teoriche

A ben guardare, le fasi della metodologia della ricerca-azione sono le stesse che i docenti attraversano quando sono impegnati nella progettazione della loro offerta formativa; una metodologia dunque ben nota, ma qui, utilizzata per fronteggiare un problema/situazione, attiva un processo collettivo di riflessione, focalizzato su un campo più ristretto di indagine e finalizzato ad un cambiamento scientificamente fondato. Azione e riflessione sono i due aspetti che caratterizzano un gruppo di ricerca-azione di "artigiani"

dell'intelletto che, animati dall'ottimismo pedagogico, potente catalizzatore del cambiamento, ribadiscono, in un clima positivo di lavoro, in cui sia prioritario il rispetto delle diversità e delle norme, la collegialità, la cordialità e l'aiuto reciproco, il loro diritto ad essere riconosciuti come persone coinvolte e cointeressate, prim'ancora che come organici funzionali o come precari da sistemare.

Ancora una volta è da sottolineare che, a distanza di dieci anni dall'autonomia, non siamo riusciti a valorizzare appieno le sue istanze potenziali, nello specifico l'art 6 del DPR 275/99:

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

la progettazione formativa e la ricerca valutativa

la formazione e l'aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico

l'innovazione metodologica e disciplinare

la ricerca didattica sulle diverse valenze delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e sulla loro integrazione nei processi formativi

la documentazione educativa e la sua diffusione all'interno della scuola

gli scambi di informazioni, esperienze e materiali didattici

l'integrazione fra le diverse articolazioni del sistema scolastico e, d'intesa con i soggetti istituzionali competenti, fra i diversi sistemi formativi, ivi compresa la formazione professionale.

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

Nel riconoscere l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, si consente di valorizzare la professionalità dei docenti senza carichi aggiuntivi di lavoro o economici, utilizzando in modo progettuale tutte le forme di flessibilità consentite, ottimizzando tutte le risorse umane ed economiche a disposizione. "Flessibilità" infatti significa anche saper ri-organizzare le proprie risorse per reagire a nuove condizioni senza uscirne danneggiati o distrutti, a fronte di una rigidità organizzativa impermeabile a qualsiasi spinta o emergenza, che alla lunga porta alla distruzione dell'organizzazione stessa. In maniera prioritaria, per fare ricerca, è necessario modificare, dunque, la propria struttura organizzativa, istituendo un dipartimento dedicato alla ricerca e allo sviluppo professionale dei docenti, ma soprattutto utilizzando gli spazi collegiali già disponibili (collegio dei docenti, consigli di classe, dipartimenti di aree, dipartimenti disciplinari e comunità di pratica (luoghi privilegiati in rete, in cui avvengono processi condivisi di costruzione della conoscenza). Quest'ultima forma di cooperazione fra insegnanti appartenenti a diverse realtà scolastiche si sta

diffondendo in maniera spontanea, grazie soprattutto ai nuovi strumenti informatici che la tecnologia mette a disposizione<sup>125</sup>.

La singola persona, all'interno di una comunità di pratica, ha la possibilità non solo di acquisire nuove conoscenze, ma soprattutto di rielaborare le proprie esperienze pregresse e le proprie relazioni. Il presupposto di base è che tutti i partecipanti ad una comunità di pratica credano in ciò che fanno e si impegnino in un'attività collaborativa con la passione e la convinzione di conseguire risultati positivi rispetto agli obiettivi condivisi. Tre sono gli indicatori di una comunità di pratica, evidenziati già da Wenger: l'impegno in una qualsiasi attività, la forte coesione dei membri e la condivisione di una cultura specifica:

«Le comunità di pratica sono gruppi di persone che condividono un interesse, un insieme di problemi, una passione rispetto ad una tematica e che approfondiscono la loro conoscenza ed esperienza in quest'area mediante interazioni continue»<sup>126</sup>.

La condizione di libertà di partecipazione ad una comunità di pratica rende difficile qualunque tentativo di formalizzazione o gestione verticistica, ma nello stesso tempo agevola la partecipazione attiva dei suoi membri e dunque l'efficacia della cooperazione. Le comunità di pratica sono già molto diffuse

---

125 Da segnalare, fra tante, l'associazione nata su iniziativa libera di docenti di ogni ordine scolastico ed Universitari ed esperti di life long learning, che opera a livello nazionale per potenziare la professionalità docente: [www.educommunity.it](http://www.educommunity.it)  
126 E. WENGER, R. MCDERMOTT, W. SNYDER, *Coltivare comunità di pratica*, Guerini e Associati, Milano 2007, 44.

nel web 2.0<sup>127</sup> e nei network sociali, sono anche le modalità di apprendimento più praticate nell'e-learning, grazie alla possibilità che la rete offre per comunicare, scambiare conoscenze e produrre apprendimento senza vincoli di luoghi e di tempi. Gli strumenti (come il blog, il forum, il wiki, il video o il social tagging) consentono di personalizzare la comunicazione, di lasciare traccia della propria collaborazione e di interagire in maniera attiva e più calda, anche a distanze chilometriche, facilitando la relazione e la consapevolezza di appartenere ad un progetto comune. Essere membro attivo in una comunità di pratica, aiuta a superare la solitudine professionale di tanti insegnanti che hanno smarrito antiche certezze nella stagione di transizione dal vecchio modello scolastico al nuovo riformato.

Il nuovo profilo professionale del docente, richiesto dalla scuola del terzo millennio, troverà tuttavia la sua piena realizzazione se ci si adopererà innanzitutto nel recupero, prima fra gli insegnanti, poi fra i politici e coloro che orientano la pubblica opinione, dell'autorevolezza e della credibilità di un ruolo delicato come quello del docente. È purtroppo evidente a tutti che gli insegnanti vivono oggi un tempo difficile: troppo frequentemente sono dall'opinione pubblica considerati gli unici responsabili del malessere culturale che la società registra in comportamenti sconsiderati di certa gioventù; anche il patto di intesa con le famiglie si è trasformato, in tanti casi, in vera e propria contesa dei ruoli educativi. Ovviamente,

---

127 Sulla piattaforma "Corsi online" del sito UCIM del Lazio è in preparazione un corso per imparare e utilizzare tutti gli strumenti del web 2.0, sia per un uso personale che didattico.

la retribuzione economica più bassa rispetto ai colleghi europei, la precarietà lavorativa, le continue richieste di cambiamento... sono soltanto alcune delle cause che spengono talvolta le speranze e frenano l'impegno verso il rinnovamento desiderato e normativamente sancito.

La complessità del problema e l'emergenza educativa domandano, a loro volta, un serio impegno da parte di tutto il mondo adulto, per riscoprire le proprie responsabilità educative e condividere con la scuola un progetto di educazione dell'essere umano nella integrità della sua persona; solo così ogni insegnante uscirà dalla solitudine, in cui sente talvolta di essere, nel perseguire le mete della professione e nel provare a ritrovare l'antica passione per il proprio delicato e insostituibile lavoro.



## Appendice I

### *Carta della disciplinarità<sup>128</sup>*

#### Preambolo

Tenendo presente che l'attuale proliferazione delle discipline accademiche conduce ad una crescita esponenziale del sapere, cosa che rende impossibile lo sguardo globale dell'essere umano;

tenendo presente che solo una intelligenza che spieghi la dimensione planetaria dei conflitti attuali potrà fronteggiare la complessità del nostro mondo e la sfida contemporanea di autodistruzione materiale e spirituale della nostra specie;

tenendo presente che la vita è pesantemente minacciata dalla scienza trionfante, che non obbedisce che alla terribile logica della efficienza per l'efficienza;

tenendo presente che la rottura odierna fra sapere sempre più accumulatosi e un essere interiore sempre più impoverito conduce alla crescita di un nuovo oscurantismo, le cui conseguenze sul piano individuale e sociale sono incalcolabili;

tenendo presente che la crescita dei saperi, senza precedenti

---

128 Convento di Arràbida, 6 novembre 1994 Lima de Freitas, Edgar Morin, Basarab Nicoluscu. Traduzione dall'inglese a cura dell'Ing. Ezio Mariani I.P.E., Istituto per ricerche ed attività educative, Napoli-Italia 2002. In rete Association Du Ciret in lingua francese, inglese, portoghese, spagnola, italiana rumena, araba e turca all'indirizzo <http://basarab.nicoluscu.perso.sfr.fr/ciret> Ultimo accesso 26 agosto 2009.

nella storia, accresce la disuguaglianza tra coloro che li possiedono e quelli che ne sono sprovvisti, dando così luogo a disuguaglianze crescenti sia all'interno dei popoli che tra le nazioni sul nostro pianeta;

tenendo presente al tempo stesso che tutte le sfide enunciate hanno la loro contropartita di speranza e che la crescita straordinaria dei saperi può condurre, a lungo termine, ad una mutazione paragonabile al passaggio degli ominidi alla specie umana;

tutto ciò considerato, i partecipanti al Primo Congresso Mondiale di Transdisciplinarietà (*Convento di Arrábida, Portogallo, 2-7 Novembre 1994*) adottano la presente Carta, intesa come un insieme di principi fondamentali della Comunità degli studi transdisciplinari, costitutiva di un contratto morale che tutti i firmatari di essa Carta fanno con se stessi, esclusa ogni costrizione giuridica e istituzionale.

*Articolo 1:* Ogni tentativo di ridurre il concetto di essere umano ad una mera definizione e di considerarlo una pura struttura formale, qualunque essa sia, è incompatibile con la visione transdisciplinare.

*Articolo 2:* L'accettazione dell'esistenza di differenti livelli di realtà, retti con logiche differenti, è inerente all'attitudine transdisciplinare. Ogni tentativo di ridurre la realtà ad un solo livello, governato da una sana logica, non trova posto nel campo della transdisciplinarietà.

*Articolo 3:* La transdisciplinarietà è complementare all'approccio

disciplinare; essa fa emergere dal confronto delle discipline l'esistenza di nuovi dati, che fanno giunzione o snodo fra le discipline stesse; essa ci offre una nuova visione della Natura e della Realtà. La transdisciplinarità non cerca il dominio fra più discipline, ma l'apertura delle discipline a ciò che le accomuna e a ciò che le supera.

*Articolo 4:* La chiave di volta della transdisciplinarità risiede nella unificazione semantica ed operativa delle accezioni di accomunamento e di superamento. Essa presuppone una razionalità aperta, per volgere un nuovo sguardo alla relatività delle nozioni di "definizione" e di "oggettività". Il formalismo eccessivo, la rigidità delle definizioni e l'assolutizzazione della oggettività comportano infatti l'esclusione del soggetto ed impoveriscono il rapporto col conosciuto.

*Articolo 5:* La visione transdisciplinare è decisamente aperta, nella misura in cui essa supera il campo delle scienze esatte, per spingerle al dialogo e alla riconciliazione, non solo con le scienze umane ma anche con l'arte, la letteratura, la poesia e l'esperienza interiore.

*Articolo 6:* In relazione alla transdisciplinarità e alla multidisciplinarità, la transdisciplinarità è multi referenziale e multidimensionale. Pur tenendo conto delle concezioni del tempo e di Storia, la transdisciplinarità non esclude l'esistenza di un orizzonte trans-storico.

*Articolo 7:* La transdisciplinarità non costituisce né una nuova

religione, né una nuova filosofia, né una nuova metafisica, né una scienza delle scienze.

*Articolo 8:* La dignità dell'essere umano è anch'essa di ordine cosmico planetario. L'apparizione dell'essere umano sulla terra è una delle tappe della storia dell'Universo. Riconoscere la Terra come patria è uno degli imperativi della transdisciplinarietà. Ogni universo umano ha diritto ad una nazionalità ma, come abitante della terra, egli è al tempo stesso un essere transnazionale. Il riconoscimento, da parte del diritto internazionale della doppia appartenenza- ad una nazione alla terra- costituisce uno degli scopi della ricerca transdisciplinare.

*Articolo 9:* La transdisciplinarietà conduce ad una attitudine aperta nei riguardi dei miti e delle Religioni e di coloro che li rispettano con spirito transdisciplinare.

*Articolo 10:* Non c'è un ambiente culturale privilegiato rispetto agli altri. L'approccio transdisciplinare stesso è anch'esso transculturale.

*Articolo 11:* Una educazione autentica non può privilegiare l'astrazione, come strumento di conoscenza, rispetto ad altri. Essa deve insegnare a contestualizzare, concretizzare e globalizzare. L'educazione transdisciplinare rivaluta il ruolo dell'intuizione, dell'immaginazione, della sensibilità e del corpo nella trasmissione delle conoscenze.

*Articolo 12:* L'elaborazione di una economia transdisciplinare

è fondata sul postulato che l'economia deve essere al servizio dell'essere umano e non il contrario.

*Articolo 13:* L'etica transdisciplinare ricusa ogni atteggiamento contrario al dialogo e alla discussione, qualunque sia la sua origine (di ordine ideologico, scienziata, religioso, economico, filosofico). Il sapere condiviso dovrebbe condurre ad una comprensione comune, fondata sul rispetto assoluto degli altri, uniti dalla vita comune sulla unica e stessa Terra.

*Articolo 14:* Rigore, apertura e tolleranza sono le caratteristiche fondamentali dell'attitudine e della visione transdisciplinare. Il rigore nella argomentazione che tiene conto di tutti i dati è la barriera a fronte di possibili derive. L'apertura comporta l'accettazione dello sconosciuto, dell'inatteso e dell'imprevedibile. La tolleranza è il riconoscimento del diritto a professare idee e verità contrarie alle nostre.

*Articolo finale:* la presente Carta delle Transdisciplinarità è adottata dai partecipanti al Primo Congresso Mondiale della Transdisciplinarità e non si rifà ad alcuna autorità che quella dell'opera e dell'attività di questi ultimi.

Seguendo le procedure che saranno definite in accordo con le persone che seguono, in tutti i Paesi, l'idea di transdisciplinarità, la Carta è aperta alla sottoscrizione di tutte le persone interessate alla realizzazione progressiva di misure di ordine nazionale, internazionale e transnazionale tese all'applicazione di questi articoli nella attività di ogni giorno.

## Appendice II

### *Modelli di Programmazione*

#### **Programmazione curricolare per obiettivi - (metà anni '70-'80)**

##### *Sfondo culturale*

Neobehaviorismo

Classificazioni tassonomiche per definire i livelli di acquisizione intorno alle aree di apprendimento e sviluppo

Struttura delle discipline

##### *Idea di alunno*

Attenzione “logica” prevalente su quella “psicologica”

##### *Idea di insegnante*

Per tutti gli alunni garante del raggiungimento degli obiettivi attraverso la padronanza dei metodi e delle conoscenze scientifiche

##### *Sviluppo ed articolazione dei contenuti*

Tassonomie: da obiettivi semplici ad obiettivi più complessi

Apprendimento cumulativo

##### *Attività didattica*

Serie di unità didattiche in sequenza lineare per il conseguimento di un determinato obiettivo

*Idea di valutazione*

Misurabilità delle prestazioni

Frequenza dei momenti di verifica con prove oggettive

*Idea di scuola*

Agenzia formativa

**Programmazione per sfondo integratore** - (inizi anni '80) nata, sperimentata e teorizzata principalmente per la scuola dell'infanzia

*Sfondo culturale*

Pedagogia istituzionale

Idea di "contesto"

Costruttivismo come "struttura di connessione narrativa"

Teorie sistemiche

*Idea di alunno*

Attenzione al bambino come "futuro da scoprire", soggetto attivo che riorganizza le proprie strategie di costruzione del reale in modo continuo

*Idea di insegnante*

Regista educativo che costruisce contesti facilitanti l'integrazione e favorevoli allo sviluppo e l'evoluzione delle varie

originalità

*Sviluppo ed articolazione dei contenuti*

Sfondo integratore come luogo istituzionale in cui è importante che l'organizzazione contestuale di spazi, tempi, mediazioni, regole di comunicazione, trovino adeguata considerazione

*Attività didattica*

Modalità di lavoro denominata “nuclei progettuali”, cioè unità minime di progettazione integrata in cui il bambino, in tempi diversificati, può raggiungere certe abilità in modo non lineare

*Idea di valutazione*

Osservazione mirata, partecipata e qualitativa

*Idea di scuola*

Sfondo istituzionale che favorisce l'autonoma organizzazione e costruzione del mondo del bambino

“propria” scuola come contesto

**Programmazione per problemi - (anni '70-'80)**

*Sfondo culturale*

Apprendimento significativo

La motivazione e le sue valenze personali, sociali, solidali...  
(Piaget)

La comunicazione (Bruner)

Personalismo

Teorie sistemiche

*Idea di alunno*

L'alunno "persona" al centro delle attività, che nel passaggio dallo stupore alle discipline attraverso la ricerca intesa come processo di soluzione dei problemi, secondo fasi, è coinvolto cognitivamente ed affettivamente nell'apprendimento

*Idea di insegnante*

Regista, protagonista con capacità espositive utili adeguate

*Sviluppo ed articolazione dei contenuti*

Acquisizione delle conoscenze secondo un modello circolare o, meglio "comunicativo" di tipo euristico attraverso una precisa sequenza che caratterizza le fasi della didattica, della ricerca per giungere alla soluzione dei problemi

*Attività didattica*

Procedimento dello "scienziato" attraverso la conoscenza della "sintassi" delle discipline e lo svolgimento di indagini in un rapporto costante per cui si "impara facendo" e soprattutto "riflettendo"

*Idea di valutazione*

Osservazione per cogliere le linee essenziali delle discipline, i concetti organizzatori

Osservazione per riorganizzare le proprie conoscenze e strutturare il proprio mondo cognitivo

*Idea di scuola*

Scuola come ambiente educativo di apprendimento: non scuola delle “nozioni”, né scuola delle “occasioni”

Scuola come “centro di ricerca”

**Programmazione per mappe concettuali - (inizi anni '80)**

*Sfondo culturale*

Pensiero sistemico

Idea della complessità

Cognitivismo

Strutturalismo

*Idea di alunno*

Soggetto che elabora, apprende ed è sollecitato a riorganizzare i propri quadri concettuali

*Idea di insegnante*

È uno dei “tre soggetti” costitutivi dell’esperienza didattica

(unitamente all'oggetto culturale ed al soggetto in apprendimento)  
competente nell'osservare e nell'interazione verbale

### *Sviluppo ed articolazione dei contenuti*

Visione reticolare del sapere; mappa concettuale, che consiste nello "scontornare" i concetti essenziali dell'argomento di studio; conversazione clinica, mediatori didattici, unità didattiche

### Personalizzazione dell'apprendimento

### *Attività didattica*

Linee di lavoro a medio-lungo termine con andamento ricorsivo e ricerca della complessificazione dei concetti (trasversalizzazione) piuttosto che della loro sequenzializzazione

### *Idea di valutazione*

Valutazione delle dimensioni processuali dell'apprendimento secondo funzioni diagnostiche, regolative e di controllo della padronanza concettuale acquisita. Osservazione per riorganizzare le proprie conoscenze e strutturare il proprio mondo cognitivo

### *Idea di scuola*

Luogo di "distanza analogica" dove il bambino viene "protetto" dai rischi che si corrono nella realtà; luogo dove gli oggetti culturali vengono sottoposti ad operazioni di ristrutturazione spazio-temporale, mediante un'azione di ricostruzione e rappresentazione attraverso mediatori attivi, iconici, in modo da renderli accessibili e disponibili per l'apprendimento

## Post-programmazione - (anni 1981-1986)

### *Sfondo culturale*

Fenomenologia

Teoria dell'ipercomplessità

Pensiero debole

### *Idea di alunno*

Soggetto che nel processo di apprendimento segue un cammino che dà senso al suo operato

### *Idea di insegnante*

Operatore teso alla costruzione di una centralità del soggetto in quanto bambino e in quanto insegnante. Soggetto culturale destinato a cooperare alla formazione di altri soggetti

### *Sviluppo ed articolazione dei contenuti*

Argomenti come occasioni per conoscere e sentire la conoscenza come atto elaborato dal soggetto

### *Attività didattica*

Mappa di esperienza "naturale", ovvero aree che sono proposte culturalmente e stabilizzate da rappresentazioni oggettive

### *Idea di valutazione*

Interpretazione delle risultanze, ricostruzione il più possibile esplicita della globalità dell'esperienza dell'alunno attraverso

momenti di comunicazione, scambio di condivisione tra docenti,  
intersoggettività

*Idea di scuola*

Luogo per la formazione dell'autonomia intellettuale, morale  
ed estetica del soggetto



## Bibliografia

### Documenti Europei

CRESSON, E., *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Commissione dell'Unione Europea: Libro bianco sull'istruzione e la formazione, Unione Europea, Bruxelles 1995

DELORS, J., *Crescita, competitività, occupazione: le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Commissione dell'Unione Europea: Libro bianco sullo sviluppo, Unione Europea, Bruxelles 1994

- *Nell'educazione un tesoro*, Rapporto all'Unesco della Commissione internazionale sull'Educazione per il Ventesimo secolo, Armando, Roma 1997

### Autonomia e riforma scolastica

AURIEMMA, S., – TRITTICO, M., *Carta dei servizi e Progetto di istituto*, Tecnodid, Napoli 1995

BALDACCI, M., *La didattica per moduli*, Laterza, Roma-Bari 2003

BENTIVOGLIO, F., *Il disagio dell'inciviltà. Un insegnante nella scuola dell'autonomia*, CRT, Pistoia 2001

BERTAGNA, G., – CATTANEO, P., *Progetto educativo di istituto e Carta dei Servizi*, La Scuola, Brescia 1996

BERTAGNA, G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli (Cz) 2006

BONAZZI, G., *Come studiare le organizzazioni*, Il Mulino, Bologna 2002

- *Storia del pensiero organizzativo*, Franco Angeli, Milano 2003

BROCCA, B., *Acquarelli d'Italia. Disegni e colori delle riforme scolastiche*, Tecnodid, Napoli 2003

*Dal progetto al processo*, Mursia, Milano 1998

DE ANNA, F., *Monitoraggio autonomia*, Franco Angeli, Milano 2001

DEI, M., *La scuola in Italia*, Il Mulino, Bologna 2007

*Dizionario critico dell'autonomia scolastica*, L. RUGIU (a cura di), Carocci, Roma 2000

DOMENICI, G., *Progettare e governare l'autonomia*, Tecnodid, Napoli 1999

FUMARCO, G., *Cultura e pratica dell'autonomia. Manuale per l'organizzazione scolastica*, La Nuova Italia, Firenze 2000

GASPERONI, G., *L'incerto rinnovamento della scuola italiana*, in *Politica in Italia* Edizione 98, Il Mulino, Bologna 1998

*Gli insegnanti nella scuola che cambia*, A. CAVALLI (a cura di), Il Mulino, Bologna 2000

IOSA, R., *Fare autonomia*, Mursia, Milano 1999

MOSCONI, M., *La riforma Moratti. Una provocazione pedagogica*, Anicia, Roma 2004

ROMEI, P., *Autonomia e progettualità, la scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*. La Nuova Italia, Firenze 1995

VALENTINO, A., *Il piano dell'offerta formativa tra servizio e progetto di istituto*, La Nuova Italia, Firenze 1998

- *Il piano dell'offerta formativa*, La Nuova Italia, Firenze 1998

### **Pedagogia e Didattica**

AUSUBEL, E.D., *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano 1978

BRUNER, J., *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma 1969

- *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 1998

- *Psicologia della conoscenza*, Armando, Roma 1976

- *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1970

CALVANI, A., *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie*, Carrocci, Roma 1996

CENERINI, A. – DRAGO, R., *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Erickson, Trento 2000

- CIAMPOLINI, F., *La didattica breve*, Il Mulino, Bologna 1993
- CLAPAREDE, E., *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze 1968
- Coltivare comunità di pratica*, E. WEINGER – R. MC DERMOTT- W. SNYDER (a cura di), Guerini e Associati, Milano 2007
- COMOGLIO, M., *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Fabbri, Milano 2007
- DOMENICI, G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari 1998
- *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari-Roma 2009
- *Progettare e governare l'autonomia scolastica*, Tecnodid, Napoli 1999
- Dopo Bruner*, R. FRAGNITO (a cura di), La Biblioteca Pensa Multimedia, Lecce 2005
- DUCCIO, D. – BELLA, S., *Una nuova identità docente. Come eravamo, come siamo*, Collana Insegnare oltre il 2000, Mursia, Milano 2000
- EASEN, P., *Making School Centered*, Inset Work, Press Croom Helm 1985
- ELIA, G. – MURGIA, G., *Collaborative learning. Sistemi P2P, tecnologie open source e virtual learning community*, Franco Angeli, Milano 2008
- FERRIERE, A., *La scuola attiva*, Giunti, Firenze 1967
- FESTINGER, L., *Teoria della dissonanza cognitiva*, Franco Angeli,

Milano 1973

FREY, K., *Teorie del curricolo*, Feltrinelli, Milano 1977

FOERSTER, VON, E., *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma 1987

GADAMER, H.G., *La responsabilità del pensare. Saggi ermeneutici*, R. DOTTORI (a cura di), Vita e Pensiero, Milano 2002

GALIMBERTI, U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007

GARDNER, H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1989

HINGUE, F., *L'istruzione programmata*, La Scuola, Brescia 1978

*Il pensiero debole*, G. VATTIMO- A. ROVATTI, (a cura di), Feltrinelli, Milano 1993

*Insegnare con i concetti. Un modello didattico fra scienza e insegnamento*, E. DAMIANO (a cura di), Sei, Torino 1994

*Instructional Design Theory and Model: A New Paradigm of Instructional Design*, C. M. REIGELUTH (a cura di), Vol II, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ) 1999

KEMMIS, S. – MC TAGGART, R., *The Action Research Planner*, Deakin University, Geelong Victoria 1982

*La progettazione sociale*, D'ANGELA, F. - ORSENIGO, A. (a cura di) Gruppo Abele, Torino 1999

*La ricerca azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, C. SCURATI – G. ZANNIELLO (a cura di), Tecnodid, Napoli 1993

*La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, S. MANTOVANI, (a cura di), Mondadori, Milano 1998

LAVE, J. – WEINGER, E., *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, University Press, Cambridge, Uk, 1991

LEWIN, K., *Resolving Social Conflicts*, Harper & Row, New York 1948.  
Tr it *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, Franco Angeli, Milano 1979

LIMONE, G., *Tempo della persona e sapienza del possibile. Per una teoretica, una critica e una metaforica del personalismo*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1991

MARGIOTTA, U., *La scuola dei talenti. Modularità didattica e Modulazione degli apprendimenti*, Armando, Roma 2003

MARQUARDT, M.J. – CERIANI, A., *Action learning. Principi, metodo, casi*, Franco Angeli, Milano 2009

MORIN, E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Roma 2002

NICASTRO, L., *Il socialismo "bianco". La via di Mounier*, Rubbettino, Soveria Mannelli (Cz) 2005

*Organizzazione del sapere, discipline e competenze*, A. MONASTA (a cura di), Carocci, Roma 2002

PETRELLA, R., *Una nuova narrazione del mondo*, EMI, Bologna 2007

PIAGET, J., *Lo strutturalismo*, Il Saggiatore, Milano 1973

PONTECORVO, C., *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia,

Firenze 1993

REVANS, R., *Action learning: New technique for management*, Blond & Briggs, London 1980

ROTONDI, M., *Formazione outdoor. Apprendere dall'esperienza*, Franco Angeli, Milano 2004

SEVERI, V. – ZANELLI, P., *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1996

SKINNER, B.F., *La tecnologia dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia 1970

STENHAUSE, L., *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*, Armando, Roma 1977

TARTAROTTI, L., *La programmazione didattica. Fasi, criteri e metodi*, Giunti & Lisciani, Teramo 1991

TITONE, R., *Dallo strutturalismo alla interdisciplinarietà. Itinerari psicopedagogici*, Armando, Roma 1991

TUFFANELLI, L., *Formare una testa ben fatta: E. Morin entra in classe. Giochi di ruolo e didattica per problemi*, Erickson, Trento 2006

*Una scuola uno sfondo. Sfondo integratore, organizzazione didattica e complessità*, P. ZANELLI (a cura di), Nicola Editore, Milano 1988

VYGOTSKIJ, L., *Psicologia pedagogica. Attenzione, memoria e pensiero*, Erickson, Gardolo (Tn) 2006

WIGGINS G., *Educative assessment*, JosseyBass, S. Francisco 1998

*Il testo è stato pubblicato dalla*



*per conto della*

**PEGASO**  
University Library