

METODOLOGIE E TECNOLOGIE DIDATTICHE

1. Autonomia didattica e funzione del docente

Il processo autonomistico delle istituzioni scolastiche è stato avviato dalla Legge Bassanini n.59/1997, continuato con il D.P.R. 275/1999 e con la Legge Cost. n.3/2001, fino ad arrivare alla recente Legge 107/2015, che persegue la finalità di dare piena attuazione all'autonomia, in un'ottica di generale riorganizzazione del sistema scolastico.

L'art. 117 della Costituzione riconosce l'autonomia delle istituzioni scolastiche, intesa come flessibilità e facoltà di prendere decisioni autonome in **didattica, organizzazione, sperimentazione, ricerca e sviluppo**, nel rispetto delle norme nazionali e regionali.

Lo scopo di questi riferimenti normativi è stato principalmente quello di creare, nelle scuole italiane, le condizioni giuridiche, organizzative, professionali e di relazione, per adeguare l'attività educativa ai bisogni didattici degli studenti. Di fronte ai cambiamenti della società attuale, la scuola ha il compito di predisporre percorsi formativi adeguati alle caratteristiche specifiche dei destinatari e alle esigenze emergenti del territorio, come la diffusione di fenomeni di devianza giovanile e di abbandono scolastico.

L'**autonomia organizzativa e didattica**, esplicitata nell'art.21 della Legge Bassanini, consiste nel potere, attribuito al capo d'istituto dagli organi collegiali, di:

- Organizzare l'offerta di servizi didattici diversi;
- Introdurre nuove tecnologie;
- Programmare e attivare sia corsi extra-curricolari finalizzati a creare un collegamento tra formazione scolastica e mondo del lavoro e sia corsi di istruzione per adulti.

L'**autonomia didattica** non è altro che la scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento da adottare nel rispetto delle diverse iniziative e alternative metodologiche e nel rispetto delle esigenze formative degli studenti. Secondo l'art.4 del D.P.R. n.275/1999, essa dev'essere esercitata nel rispetto dei principi costituzionali quali "libertà di insegnamento, libertà di scelta educativa delle famiglie, e finalità generali del sistema". Le singole scuole regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle discipline e delle attività in base alla tipologia di studi, ai ritmi di apprendimento degli allievi, ai metodi ed agli strumenti da utilizzare.

Tutto ciò si concretizza nella formulazione del **curricolo di scuola**, che ogni singola istituzione scolastica dovrà definire e attuare poiché si tratta di una sintesi progettuale e operativa delle condizioni pedagogiche, organizzative e didattiche indispensabili per la realizzazione di un insegnamento efficace e corrispondente ai bisogni educativi e formativi degli alunni.

Il curricolo è composto da tre parti:

1. una **quota obbligatoria nazionale** costituita dalle discipline ed attività obbligatorie, stabilite dal M.I.U.R., insieme al loro relativo monte ore minimo;
2. una **quota di discipline obbligatorie d'istituto**, relative ai diversi indirizzi;
3. una quota **di discipline facoltative**, liberamente scelte dalle scuole.

Il curricolo viene elaborato dalle scuole all'interno del **Piano Triennale dell'Offerta Formativa**, documento che rappresenta l'identità culturale e progettuale di ogni singola scuola e che contiene i percorsi curricolari, extracurricolari ed educativi conformi agli indirizzi di studi e alle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà territoriale in cui si trova. Con il riconoscimento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche vennero abbandonati i vecchi *Programmi nazionali* e si adottarono le *Indicazioni Nazionali e orientamenti*, suddivisi per i vari ordini e gradi di scuola, che contengono le competenze che ogni studente dovrà dimostrare di possedere a fine anno scolastico, attraverso la valutazione prevista. Tutto l'insegnamento dovrà

perciò essere regolato sui ritmi di apprendimento, sulle differenze e sull'identità di ogni singolo alunno. Infatti, si parla di **educazione personalizzata**, che si realizza in ogni persona in conformità con le sue caratteristiche e le sue esigenze. Partendo dai bisogni educativi dei singoli alunni, attraverso la definizione degli obiettivi formativi, si intende realizzare il successo formativo di ogni studente, promuovendo l'acquisizione di conoscenze e abilità da trasformare in competenze personali.

Un esempio di educazione personalizzata sono i **piani di studio personalizzati**, ovvero dei percorsi che si basano sulle esigenze di ogni singolo alunno, per cui, l'offerta formativa dovrà essere adattata ai bisogni di una scolaresca sempre più differenziata. Condizioni indispensabili per l'adozione dei piani di studio personalizzati sono:

- Elaborazione di un processo educativo che, partendo dai bisogni e dalle competenze del bambino, raggiunga, attraverso una progressione di tappe formative, gli obiettivi fissati dagli standard nazionali.
- La flessibilità didattica nelle diverse forme di organizzazione (dalla classe ai moduli e gruppi di lavoro verticali e orizzontali).
- Una diversa funzione del docente variamente articolata (insegnante prevalente, tutor, coordinatore).

Le scuole esercitano l'autonomia didattica, avendo diverse possibilità come: rimodulare il monte-ore annuale di ciascuna disciplina, programmare percorsi formativi specifici (esempio: insegnamenti di lingua straniera), organizzare iniziative di recupero o di orientamento scolastico e professionale; attivare percorsi didattici individualizzati per stranieri, disabili, soggetti svantaggiati; definire diverse modalità e criteri di valutazione degli alunni, congruenti con la normativa nazionale ; aggregare le discipline in ambiti disciplinari; ecc.

L'**autonomia organizzativa** si riferisce alla libertà di scelta che le singole scuole hanno nell'adottare varie modalità organizzative e di utilizzo dei docenti, al fine di promuovere e sostenere i processi innovativi e il miglioramento dell'offerta formativa ma senza perdere di vista gli obiettivi generali e specifici di ciascun tipo e indirizzo di studio. Ogni istituzione scolastica, ha quindi la possibilità di utilizzare diverse modalità di impiego dei docenti nelle varie classi e sezioni, in base alle differenti scelte metodologiche e organizzative adottate. Inoltre, ogni scuola può modificare il calendario scolastico in relazione alle esigenze del Piano Triennale dell'Offerta Formativa e nel rispetto del calendario scolastico regionale.

La Legge 107/2015 introduce altri strumenti organizzativi, che le scuole hanno a disposizione per il raggiungimento degli obiettivi formativi come: l'apertura pomeridiana delle scuole, la riduzione del numero di alunni per classe, le articolazioni di gruppi di classi, anche con potenziamento scolastico o rimodulazione del monte orario normale. Ogni istituzione scolastica, quindi, nell'ambito dell'autonomia organizzativa adotta criteri flessibili di svolgimento delle attività formative nel rispetto delle finalità previste. Il profilo professionale dei docenti, definito nel TU n. 297/1994, ha subito negli ultimi anni profonde modifiche sul piano giuridico, legate anche al processo di privatizzazione del pubblico impiego. I docenti sono dei pubblici dipendenti che svolgono funzioni assegnate dallo Stato, con rapporto di lavoro regolato da contratti di tipo privatistico. L'ultimo, tutt'ora in vigore, è il CCNL del 2007, che all'art.6 definisce la funzione del docente:

1. *Realizza il processo di insegnamento/apprendimento volto a promuovere lo sviluppo umano, culturale, civile e professionale degli alunni, sulla base delle finalità e degli obiettivi previsti dagli ordinamenti scolastici definiti per i vari ordini e gradi dell'istruzione.*
2. *Si fonda sull'autonomia culturale e professionale dei docenti che si esplica nelle attività individuali e collegiali e nella partecipazione alle attività di aggiornamento e formazione in servizio.*

Nel Contratto le attività individuali degli insegnanti sono distinte in:

- **attività di insegnamento;**
- **attività funzionali all'insegnamento**, quali la preparazioni di lezioni ed esercitazioni, la correzione degli elaborati, la gestione dei rapporti individuali con le famiglie, la partecipazione alle riunioni del collegio dei docenti, attività dei consigli di classe;
- **attività aggiuntive**, deliberate dal Collegio dei docenti nell'ambito delle risorse disponibili, che, a loro volta si distinguono in: *attività aggiuntive di insegnamento* della durata di 6 ore settimanali supplementari all'orario di cattedra e sono finalizzate allo svolgimento di interventi didattici ed educativi integrati; *attività aggiuntive funzionali all'insegnamento* relative alla progettazione e produzione di materiali utili per la didattica, soprattutto prodotti informatici, e alla partecipazione alle riunioni del Collegio dei docenti, inclusa l'attività di programmazione e verifica iniziale e finale e l'informazione alle famiglie sui risultati degli scrutini (trimestrali, o quadrimestrali, e finali) e sull'andamento delle attività educative nelle scuole materne e nelle istituzioni educative.

L'instaurazione del rapporto di lavoro del personale docente avviene con la stipula, in forma scritta, di un **contratto individuale di lavoro**, a tempo pieno o a tempo parziale, nel quale sono indicati: la tipologia del rapporto di lavoro, la data di inizio e di fine (nel caso si tratti di assunzioni a tempo determinato), la qualifica di inquadramento professionale e il livello retributivo, i compiti e le mansioni corrispondenti alla qualifica di assunzione, la durata del periodo di prova (per il personale a tempo indeterminato), la sede di prima destinazione, anche se provvisoria, dell'attività lavorativa e le condizioni risolutive del rapporto di lavoro.

Per l'insegnante neo-assunto, la Legge 107/2015 prevede un **periodo di formazione e di prova** della durata di 180 giorni, di cui almeno 120 dedicati alle attività didattiche. Nella prima parte di **formazione in ingresso**, il docente viene affidato ad un altro docente che funge da tutor. Dopo i 180 giorni, il dirigente scolastico, sentito il parere del Comitato di Valutazione, esprime una valutazione positiva o negativa sul periodo di formazione e prova. Nel caso in cui la valutazione è positiva, viene emesso un **decreto di conferma in ruolo** del docente neo-assunto, mentre nel caso di valutazione negativa, il docente viene sottoposto ad un secondo periodo di formazione e prova, che non è rinnovabile, per cui può rischiare la fine del rapporto di lavoro.

Le attività di formazione hanno la durata complessiva di 50 ore suddivise tra: incontri propedeutici e di restituzione finale; laboratori formativi; peer to peer e osservazione in classe; formazione on line .

Altre innovazioni nella formazione dei docenti, introdotte dal Decreto ministeriale del 27/10/2015, n. 850, riguardano:

a) **Il bilancio di competenze** . Ai docenti neo-assunti si chiede di svolgere una forma di autovalutazione con la supervisione di un collega tutor. Lo scopo è quello di personalizzare il più possibile il percorso formativo del docente in prova. Sulla base del bilancio di competenze si procede all'elaborazione di uno specifico patto per lo sviluppo professionale che sarà redatto dall'interessato, dal dirigente scolastico e dal docente tutor e in cui saranno presenti gli obiettivi di sviluppo delle competenze culturali, disciplinari, didattico-metodologiche e relazionali, da conseguire attraverso le esperienze formative previste in 50 ore.

b) **La costituzione di laboratori formativi**. Vengono realizzati dei piani personalizzati di formazione con l'adozione di metodologie laboratoriali. «Ogni docente neo-assunto », si legge del DM 850/2015, «in conseguenza del patto per lo sviluppo professionale, [...] segue obbligatoriamente laboratori formativi per complessive 12 ore di attività, con la possibilità di

optare tra le diverse proposte formative offerte a livello territoriale».

c) **La formazione peer to peer.** Questa attività è finalizzata a migliorare le pratiche didattiche nella gestione della classe e prevede che alle 12 ore delle 50 che il docente neo-assunto è tenuto a svolgere, se ne aggiungono altre 12 di osservazione in classe con il sostegno del suo tutor.

d) **Il portfolio professionale,** previsto in formato digitale, diventa uno strumento obbligatorio nel quale i docenti potranno documentare il proprio curriculum, le fasi significative della progettazione e delle attività didattiche, la previsione di un piano di sviluppo.

La Legge 107/2015 attribuisce rilevanza ai docenti, considerati nel testo risorsa determinante per assicurare la qualità del servizio offerto dalle scuole. Ai fini della **valorizzazione del merito** del personale docente delle istituzioni di ogni ordine e grado, è stato istituito un fondo presso il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca ripartito a livello territoriale e tra le istituzioni scolastiche, in proporzione alla dotazione organica dei docenti. Sono previsti interventi per sostenere il merito degli insegnanti, come le *Linee guida per la valutazione del merito dei docenti a livello nazionale*, predisposte dal MIUR, al termine del triennio 2016-2018, dopo aver analizzato i criteri adottati dai vari Uffici Scolastici Regionali. Il riconoscimento del merito, il bonus, spetta, secondo la legge, ai dirigenti scolastici, sulla base dei criteri stabiliti dal Comitato di valutazione. Le Indicazioni Nazionali del 2012 riportano i principi basilari della stessa funzione docente, la motivazione, l'attenzione agli alunni, l'organizzazione dell'apprendimento, individuando un profilo professionale di alto livello, in grado di realizzare, sul piano operativo, il fondamento della scuola stessa, la centralità degli alunni che apprendono.

La **formazione in servizio** rientra nelle attività funzionali all'insegnamento, e consiste nel dovere del docente di sviluppare e migliorare la propria professionalità. Essa è diventata obbligatoria, permanente e strutturale con la legge 107/2015, e diversamente dalla formazione in ingresso al ruolo, si svolge fuori dall'orario di insegnamento. E' strettamente legata alla qualità dell'insegnamento, e di conseguenza, al merito del docente. E' previsto che il personale docente possa usufruire di 5 giorni all'anno per partecipare ad iniziative di aggiornamento riconosciute dall'amministrazione.

Un'importante novità contenuta nella Legge 107 è l'istituzione della *Carta elettronica per l'aggiornamento e la formazione del docente di ruolo*: si tratta di un nuovo dispositivo che assicura concretamente al personale docente di ruolo un budget dall'importo nominale di 500 euro per ciascun anno scolastico da utilizzare per l'acquisto di libri, testi, riviste, hardware,

software, corsi di aggiornamento, visite a musei ed eventi e a tutto ciò che sia coerente con la formazione professionale, nel rispetto del Piano Nazionale di Formazione.

Differenziazione didattica, collegialità, corresponsabilità e partecipazione.

Le Indicazioni nazionali 2012, rifacendosi alle precedenti riforme del sistema d'istruzione, riconoscono una grande rilevanza al concetto della personalizzazione dell'insegnamento-apprendimento, principio che si basa sulla differenziazione dei percorsi di studio e sulla convinzione che tale scelta strategica possa contribuire a ridurre i casi di insuccesso scolastico e, allo stesso tempo, promuovere i talenti e le eccellenze di tutti e di ciascun alunno. L'obiettivo generale è quello di realizzare una scuola "più a misura degli alunni", in grado, cioè, di assicurare tutte le condizioni necessarie per favorire il loro apprendimento, che sono i fattori per la realizzazione del principio della personalizzazione dell'insegnamento: la valorizzazione della progettualità della scuola, la coesione professionale dei docenti, la differenziazione didattica. Quest'ultima si ottiene attraverso:

- il lavoro per gruppi di alunni della stessa classe;
- il lavoro per gruppi di alunni di classi parallele;
- le attività di aiuto individuale;
- i laboratori creati all'interno della classe e organizzati per gruppi di livello;
- le attività di apprendimento in rete.

La personalizzazione potrà essere efficace se gli insegnanti impegnati nei processi formativi utilizzeranno due strumenti metodologici: l'attività di tutorato e l'adozione del portfolio delle competenze individuali. Il primo è il peer tutoring, una strategia educativa che attiva in modo spontaneo una trasmissione di conoscenze, esperienze, emozioni da alcuni membri di un gruppo ad altri membri di pari status. Il secondo è una raccolta ordinata di tutte le documentazioni più significative, degli esiti e delle modalità di svolgimento del percorso scolastico dell'alunno, che lo accompagna dalla scuola dell'infanzia fino al termine del primo ciclo d'istruzione, tracciandone la "storia scolastica". Contiene, anche, i tradizionali documenti di valutazione personale e la certificazione delle competenze utili ad orientare le scelte educative e programmatiche condivise tra docenti, genitori e alunni.

Ogni progetto educativo raggiunge gli obiettivi previsti solo e se tutti gli attori coinvolti

s'impegnano attivamente. In tal senso, risultano determinanti la percezione e la consapevolezza del proprio ruolo. Le scelte adottate devono essere condivise da tutte le parti, in modo corresponsabile, per poter costruire una stabile rete di alleanze. Tutto ciò deriva dalla capacità del singolo di saper lavorare in team. La *collegialità*, il confronto con i colleghi e con le altre persone coinvolte nel processo educativo è oggi indispensabile per realizzare una prospettiva di unitarietà della progettualità e dell'azione formativa della scuola. Si tratta di un elemento basilare e specifico della funzione del docente che si concretizza nella capacità di confrontarsi sulle varie questioni e di individuare le possibili soluzioni, al fine di perseguire il bene comune. Dalla collegialità dipende la *corresponsabilità* nel senso che si condividono le decisioni educative, assumendosi, reciprocamente, le responsabilità che ne derivano. Questo è fondamentale soprattutto nei casi di progettazione scolastica in cui non c'è pieno accordo. Infatti, la qualità di un percorso scolastico dipende molto dalla capacità dei docenti di dar vita ad un gruppo coeso e stabile. La *partecipazione*, il coinvolgimento dei genitori è un valore irrinunciabile per la scuola che, oggi, va ridefinito secondo le nuove modalità del funzionamento scolastico introdotte dall'autonomia. Non si tratta solo del mero coinvolgimento dei genitori all'interno della vita della scuola, intesa prevalentemente come informazione sugli aspetti della vita scolastica, ma anche consultazione, in quanto la scuola è corresponsabile con la famiglia nelle scelte educative, e, infine, negoziazione e condivisione delle scelte finali.

2.OBIETTIVI DI UNA DIDATTICA EFFICACE

*Prima che luogo di acquisizione di conoscenze e di capacità,
la scuola è luogo dove nasce l'amore del sapere,
la gioia ed il gusto di imparare e di fare da sé. (U. Tenuta)*

*Il linguaggio dell'educazione è il linguaggio della creazione di cultura,
non solo dell'acquisizione o del consumo di conoscenze
(J. Bruner)*

La crescente domanda di formazione posta dalla società complessa, della globalizzazione e della mondializzazione dei mercati, richiede inderogabilmente un'azione d'analisi critica volta a individuare una pluralità di possibili modelli educativi, quali ipotesi avanzate dalla scuola dell'autonomia alle pressanti istanze sociali, politiche, economiche e culturali del nostro presente.

Insegnare oggi, allora, significa innanzitutto essere consapevoli della questione e riflettere attentamente sulle ineludibili implicazioni teorico-pratiche, pedagogico-didattiche ed organizzative, che postulano una scholarship eccellente e una magistralità alta e ben più composita rispetto al passato.

LA SCUOLA TRA LE RAGIONI DEL PASSATO E LE ISTANZE DEL PRESENTE

Oggi ci troviamo in quello che McLuhan chiama "villaggio globale" prefigurato e caratterizzato da uno sviluppo scientifico e tecnologico in crescita esponenziale, il che reca evidentemente grosse opportunità di crescita, ma anche dei rischi. Le scienze umane hanno con sé una realtà

non più confortante: spesso si rileva negli intellettuali di questo ambito un atteggiamento di aristocratico distacco nei confronti della necessità di conoscere i problemi - peraltro non dissimili metodologici e gli orientamenti fondamentali della cultura scientifica e tecnologica. Si dimentica non di rado che la scienza è un prodotto dell'attività intellettuale, da non concepire come dominio della natura, ma piuttosto come disciplina umanistica a dimensione etica; e, come tale, dovrebbe essere patrimonio culturale di ciascuno. Ed invece s'avverte il rifiuto di conferire dignità all'approccio scientifico e tecnico, senza pensare che non giova alla conoscenza nessuna forma di contrapposizione. A partire da tale assunto, la scuola è il luogo precipuo, il contesto istituzionale in cui la conoscenza si può – e si dovrebbe - formare.

Neppure la scuola, comunque, è esente da nodi e condizionamenti . Essa è stata a lungo – e spesso lo è ancora, a dispetto delle innovazioni e dell'autonomia - sottoposta al modello trasmissivo della conoscenza, oggi inadeguato perché è il corrispettivo di un atteggiamento cognitivo “passivo”, del concetto di conoscenza come mera rappresentazione e riproduzione del patrimonio culturale. Quel modello si fondava su tre fondamentali presupposti: l'allievo che non sa e va a scuola per imparare; l'insegnante che sa e va a scuola per insegnare (perché “gentilamente” gli basta sapere per saper insegnare); l'intelligenza come contenitore vuoto da riempire progressivamente, per sovrapposizione di conoscenze trasmesse.

La trasmissione invero assicurava il passaggio unidirezionale di conoscenze attraverso la “lectio”, che costituiva l'esempio più rappresentativo del sapere e del potere dell'insegnante, cui corrispondeva il compito dello studente di ascoltare, ricordare, ripetere. Non era prevista alcuna forma di accostamento all'esperienza dell'allievo, alla sua intelligenza, come capacità di elaborare concettualmente le conoscenze acquisite attraverso la sua esperienza, alla comunicazione e all'informazione veicolata dai linguaggi che egli già possiede.

La valutazione riguardava la misurazione degli apprendimenti appresi e memorizzati dagli allievi, che erano considerati tutti allo stesso livello di partenza. Di qui l'offerta omogenea e l'autoreferenzialità della scuola.. Eppure varie teorie e sperimentazioni psicopedagogiche – fiorite tra l'800 e il '900 - sulla scia del pragmatismo americano- avevano già stigmatizzato la scuola trasmissiva proponendo quella attiva del problem solving, dei laboratori e dell'imparare facendo, dei progetti (si ricordino, a proposito, almeno J. Dewey, Kilpatrick). L'oggetto culturale, il soggetto in apprendimento e l'azione d'insegnamento sono “i tre elementi costitutivi” della complessità dell'esperienza didattica. Nella scuola, contesto formale dell'azione didattica, il

soggetto in apprendimento, grazie alla « distanza analogica » si trova « protetto » dai rischi solitamente presenti nella realtà : gli oggetti culturali selezionati, socialmente legittimati e scientificamente accreditati, nella scuola vengono ristrutturati in senso spazio-temporale attraverso un'azione di metaforizzazione, cioè di ricostruzione e rappresentazione nell'uso di mediatori attivi, iconici, analogici, simbolici, che li rendano accessibili e fruibili. Il modello appena delineato è ancora poco conosciuto e scarsamente praticato nell'azione didattica.

La didattica per concetti, intervenendo sulla «matrice cognitiva», costituita dal quadro delle conoscenze spontanee già in possesso del bambino, dalla loro tipologia e dalla loro organizzazione, appare invece più rispondente alle esigenze del nostro tempo. Il modello elaborato negli anni '80 costituisce una possibile risposta alla necessità di coniugare didattica scolastica e ricerca scientifica e si colloca nel punto d'incontro tra istanze epistemologiche ed istanze psicologiche: istanze che sicuramente richiedono conoscenze e competenze specifiche da parte degli insegnanti e una scuola realmente autonoma e costruttiva.

Il dibattito scientifico, culturale e pedagogico (nonché pedagogico-burocratico) sui saperi tradizionali e nuovi - aperto sin dalla fine degli anni '50 - ha orientato innovazioni, sperimentazioni e normative (avviando il passaggio dalla scuola del programma a quella della programmazione, del curricolo, della progettazione, della post-programmazione), intensificandosi nella seconda metà degli anni '90.

Il 1997, anno europeo dell'istruzione, ha visto al lavoro gruppi di studiosi del curricolo per definire i saperi essenziali o i saperi irrinunciabili (si ricordi la berlingueriana "Commissione del Saggi" e l'avvio del Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche 1997-2000, ai sensi della D. M. 4/10/1995). E quantunque la Riforma della L. 53/2003 (che ha ridisegnato il nostro sistema scolastico) sembrerebbe averlo ridimensionato (con parziali riproposizioni di suggestioni gentiliane), quel dibattito è ancora aperto anche per effetto delle conoscenze introdotte dalla ricerca. Ed il discorso da noi si riapre, anzi diventa ineludibile proprio grazie all'autonomia scolastica, sperimentata da oltre un lustro.

L'autonomia o autoriforma (art. 21 Legge 59/97) – che dal 1° gennaio 2001 estende la personalità giuridica a tutti gli Istituti scolastici di ogni ordine e grado - e il DPR 275/99 (il regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, e che rende operante l'art. 21 della Legge Bassanini) affidano la scuola a se stessa, agli studenti, agli insegnanti, ai dirigenti scolastici, alle famiglie alle comunità locali, acciocché si modelli, si moduli, si riformi

secondo i talenti individuali degli studenti e degli insegnanti, “secondo le vocazioni e le risorse ambientali, secondo i bisogni sociali e i sogni delle nuove generazioni”.

Nel rispetto dell'autonomia didattica e organizzativa, dell'autonomia di sperimentazione, ricerca e sviluppo, le conoscenze cui deve mirare la scuola, non possono che essere al servizio della personalità in formazione, combinando con saggezza e sapienza il personale e il sociale, l'originale e il comune. Spetta alla scuola salvaguardare i valori della persona e della comunità, senza però dividersi in opposti conservatorismi ideologici, ma promuovendo attivamente quei valori in una gamma infinita di formule suggerite dalla realtà storica, valorizzando in questa le esistenze individuali. Nel principio dell'autonomia, la scuola deve tener conto della nuova configurazione del mondo economico, dei nuovi saperi e delle nuove frontiere conoscitive.

Una scuola attenta oggi non può neanche sottovalutare la competizione dell'economia di mercato, che oltrepassa le imprese, pervade il mondo del lavoro e delle professioni, riduce o azzerata tutele sindacali e corporative, elimina privilegi di status e raccomandazioni, impone qualità personali, competenza, professionalità, adattabilità a nuovi compiti e problemi. E' una gara interminabile e inevitabile cui si dovranno preparare gli studenti del presente per la loro vita da adulti.. E' un universo accessibile e attingibile, che non va sottaciuto o trascurato a vantaggio di quella conoscenza trasmissiva confinata nei libri e nelle lezioni d'aula. D'altra parte, la società della terza rivoluzione industriale, fondata sull'informazione e soggetta a continui sviluppi, richiede che la scuola assuma come ruolo centrale lo sviluppo nelle nuove generazioni delle capacità logiche ed euristiche, basate appunto sulla ricerca scientifica, che siano inclini all'innovazione in tutti i campi. Il tipo di scuola richiesto è quello di un sistema aperto, flessibile, progettuale e costruttivo. La conoscenza promossa in un siffatto contesto si realizza nel passaggio dalla metodologia dell'apprendere, attraverso l'esperire e il fare, alla metodologia che sollecita lo studente ad elaborare le sue esperienze in rappresentazioni iconiche e in costruzioni simboliche concettuali, a sviluppo della sua rete mentale. Diventa così importante l'interazione verbale dialogica dell'alunno con l'adulto e coi compagni, sin dall'infanzia: è nella verbalizzazione delle proprie rappresentazioni mentali e nel confronto di tali rappresentazioni con quelle degli altri, che il soggetto si costruisce i concetti e le mappe concettuali. La conoscenza si colloca intorno alle aree di confine tra “noi” e gli “altri”, tra “noi” e “le cose del mondo”, è costruire la mappa di un territorio cui non è possibile accedere direttamente, una mappa di cui ognuno di noi è co-costruttore e corresponsabile.

La conoscenza dell'uomo, allora, è anche "conoscenza della conoscenza" (G. Bateson, E. Morin), un andare oltre l'oggetto, riflettendo anche sul come si pensa e si ripensa a una stessa cosa, come si organizzano e riorganizzano i pensieri, come ne nascono di nuovi. Di qui l'apprendere ad apprendere: un apprendimento significativo che permetta di governare il cambiamento, di individuare l'obsolescenza delle conoscenze, di accedere a nuovi linguaggi, di modificare il nostro modo di pensare e agire secondo esperienza. L'epistemologia degli esseri viventi, il modo attraverso cui gli esseri viventi percepiscono, apprendono, si evolvono, prendono decisioni, costituisce il quadro generale di riferimento per acquisire un nuovo stile didattico costruttivo e centrato sulla persona in apprendimento. Il docente, in veste non più di trasmettitore, diventa il primo soggetto disponibile ad apprendere non solo dai libri ma anche dagli suoi alunni; organizza, co-progetta e realizza attività da svolgere nella scuola e fuori, nelle "aule decentrate" e nell'uso delle tecnologie informatiche e multimediali; è un **professionista riflessivo** che sa cogliere interessi e motivazioni in vista di un dialogo costruttivo, attraverso cui tutti i partecipanti possano essere costruttori di sé e degli altri. Sapere di essere artefici della propria realtà significa anche sapere di poterla costruire in modo diverso. E mentre questo comporta la perdita delle certezze, allo stesso tempo apre la strada del cambiamento. Alla luce di quanto sopra e nell'attuale temperie, la scuola – ai vari livelli - deve garantire, e soprattutto nell'ordinarietà del curriculum obbligatorio, un percorso cognitivo/apprenditivo di contenuti significativi e generativi che, utilizzando gli strumenti e le modalità della ricerca scientifica e tecnologica - nell'esercizio del pensiero induttivo, deduttivo, abducente - riesca a mediare tra la realtà presente nella sua concretezza e quella filtrata e concettualizzata nei vari saperi, per comprendere la realtà stessa, e verificare o falsificare le conoscenze. Le varie forme di conoscenza (dichiarative, procedurali, condizionali) - che costituiscono l'unità di apprendimento (L.53/2003), come le forme del sapere (sapiente, insegnato, appreso, costruito) devono entrare nell'esperienza scolastica. Il passaggio dalla trasmissione della conoscenza a quella della ricerca ed interiorizzazione dell'impiego creativo della conoscenza stessa si fonda anche su itinerari multi/inter/transdisciplinari, e trasversali, cognitivi, metacognitivi e fantacognitivi. Lo postula **l'integrazione evolutiva** - che **congiunge sapere e saper divenire** e che comprende gli obiettivi dell'attività didattica – per la quale è necessario che il discente faccia personalmente l'esperienza complessa del processo di ricerca e di elaborazione della conoscenza, potendo confrontare prospettive e opportunità differenti, ma senza fruire anticipatamente di quella

“risposta buona” che vanificherebbe il significato dello sforzo. La scuola opera proprio partendo dal “ricco patrimonio di precomprensioni, di conoscenze ed abilità tacite e sommesse già possedute da ciascuno che influisce moltissimo sui nuovi apprendimenti formali e comportamentali, in quanto gli alunni «accomodano» sempre i nuovi apprendimenti e comportamenti con quelli già interiorizzati e condivisi.” (Indicazioni della scuola primaria, allegato B del Decreto Legislativo 23 gennaio 2004). Cospicui e rilevanti sono gli apporti offerti alla scuola – e quindi al sapere insegnato ed appreso- dal sapere colto. Oggi si fronteggiano e dialogano molteplici modelli psicopedagogici e didattici: la prospettiva neo-costruttivista, qui sostenuta, può mutuare il meglio da ognuno di essi, riducendo radicalismi e contrapposizioni delle visioni parziali. Una filosofia dell’educazione che combini essenzialismo ed esistenzialismo ci ripara dal rischio corso negli ultimi decenni di assolutizzare, in un nuovo dogmatismo della ragione, una particolare teoria. Nell’intelligenza della scelta in questo vasto panorama, compete alla scuola in generale e ai suoi operatori in particolare svolgere la funzione formativa proponendo, progettando e realizzando un piano orientato all’efficacia e alla qualità, all’efficienza, all’economicità: un piano che non teme il confronto, flessibile, che preveda l’analisi e l’autoanalisi, per apportare le debite ed opportune integrazioni/correzioni, in risposta anche ai cambiamenti e alle esigenze emergenti. La questione vera della funzione formativa della scuola non è costituita dalla conoscenza dettagliata dei singoli saperi e delle singole tecnologie, ma piuttosto dalla possibilità di offrire grandi orientamenti: un metodo per guardare il mondo, per insegnare a dubitare delle apparenze, per insegnare lo spirito critico. Diventa, perciò, cruciale una disponibilità culturale complessiva, per una preparazione culturale complessiva, che chiama in causa il problema della formazione (iniziale e continua) dei docenti. Il problema della conoscenza va affrontato in modo colto, consapevole, riflessivo e costruttivo. I famosi quattro pilastri dell’educazione – **Sapere, saper fare, saper essere, saper interagire** - non sono affatto superati e costituiscono un metamodello da seguire per ora e per il futuro, in Italia e in Europa. E’ oltremodo necessario che le conoscenze si traducano in competenze, in abilità. Si tratta di competenze sociali e relazionali, che permettono ai ragazzi di fronteggiare congruamente le richieste della quotidianità, di elaborare e attuare strategie per educarsi alla resilienza, nello spirito della serenità, rapportandosi con fiducia a se stessi, al mondo e alla comunità. Sono abilità per la vita, adatte ad ogni contesto umano e formativo, qui e altrove, presente e futuro.

E' un respiro internazionale nel rispetto di una cittadinanza democratica e mondiale.

IL DOCENTE: PARADIGMI INTERPRETATIVI, RIFLESSIVITÀ, EFFICACIA DIDATTICA

Il quadro fin qui delineato costituisce l'ampio sfondo storico- socio-culturale nel quale si colloca la particolare pista euristico - problematica, che va necessariamente tracciata per comprendere le istanze più dirette e più vicine che la scuola e i suoi operatori vivono ed alle quali devono tentare di rispondere adeguatamente, pena il fallimento del rapporto d'insegnamento/apprendimento.

In questi ultimi anni il nostro sistema scolastico va assumendo un nuovo assetto anche e soprattutto per i processi in atto a livello nazionale: la prospettiva confederale dello Stato, la riforma della pubblica amministrazione e l'autonomia delle istituzioni scolastiche sono processi che, interagendo, giungono a ridefinire la complessiva struttura della società italiana.

E' necessario muovere da quest' assunto per evidenziare che storicamente la scuola sta vivendo una fase di transizione piuttosto problematica. Se l'attuale società si sviluppa secondo dinamiche sempre meno controllabili, si devono progettare itinerari formativi basati su forme di apprendimento avanzate ed aperte anche a luoghi diversi dall'aula scolastica così che la società della conoscenza possa rimandare alla società dell'apprendimento, che è trasversale a tutti gli ambiti esperienziali dell'uomo, anche quello della produzione: è ormai acquisita la consapevolezza che la formazione non sia più concepibile come una consegna da attribuire unicamente alla scuola, la quale, però, non per questo deve essere progressivamente marginalizzata fino a ridursi ad una qualsiasi altra agenzia educativa. E' invece auspicabile che nel policentrismo attuale si rafforzi e si integri l'intero sistema dell'educazione in modo da promuovere un più evoluto livello educativo e formativo per tutti gli studenti.

Il sistema scolastico deve allora rafforzare l'autonomia proponendo interventi innovativi congruenti con la domanda di formazione posta dalla società. "Il principio di equità e di eccellenza in educazione – afferma Margiotta- andrà interpretato come offerta di opportunità equivalenti di sviluppo del differenziale di apprendimento di ciascuno in accordo con i suoi talenti e le sue abilità. Ciò significa che ogni fraintendimento della funzione socializzante della scuola va abolito e che quest'ultima deve porre lo studente in condizione di scoprire, nello

sforzo, nel lavoro responsabile, nella ricerca del proprio sviluppo personale, la dimensione massima possibile di compimento del proprio potenziale”. Sono istanze che richiedono un’offerta articolata, flessibile ma di qualità in una scuola i cui professionisti, più e meglio che nel passato, siano in grado di assumere una gamma di competenze in ordine ai vari aspetti della complessa funzione docente. L’azione didattica, costituzionalmente libera (v. art.33 della Costituzione), gode di un’autonomia che comunque si traduce nell’apprendimento dell’alunno: ha senso solo se promuove il successo scolastico. Pertanto, nell’attuale **rivoluzione copernicana** che **sposta il baricentro dall’insegnante all’alunno, dalla didassi alla maieutica**, la funzione del docente - anche quando si dovessero definire i vari livelli di professionalità (da quella del principiante a quella dell’esperto) - non perde status; la vera riforma della scuola è quella di garantire a tutti i singoli alunni il **successo formativo** ossia la piena formazione della loro personalità, intesa come formazione integrale, originale e massimale. Al riguardo, è opportuno sottolineare che la formazione integrale implica la formazione di tutte le dimensioni della personalità, in *primis* della formazione emotivo-affettiva (intelligenza emotiva), sia perché l’amore dell’apprendere deve costituire la finalità educativa primaria da perseguire ai fini dell’equilibrio complessivo della personalità, sia perché senza amore dell’apprendere non tutti gli alunni apprendono nella scuola e fuori della scuola per tutto il corso della loro vita. Occorre che gli alunni apprendano **“la gioia e il gusto di imparare e di fare da sé**, perché ne conservi l’abito oltre i confini della scuola, per tutta la vita” e questa gioia non può essere appresa solo se l’attività educativa e didattica risulta sempre fondata su quella che Bruner chiama la volontà di apprendere.

La scuola non può limitarsi a far immagazzinare **conoscenze**, e non può limitarsi nemmeno a far acquisire **capacità**, ma deve impegnarsi anche a far maturare **atteggiamenti**, facendosi carico soprattutto della formazione dell’**intelligenza emotiva**.

Dialogando criticamente con la tradizione pedagogica e didattica, ma anche con la propria personale esperienza professionale, l’insegnante riuscirà a riflettere sul senso delle azioni educative che si dispiegano e sui codici che le generano. Perciò tra i fondamenti culturali del docente non può mancare la competenza relativa all’analisi semiotica (Gennari, 1984) : egli dovrà diventare sempre più consapevole dei suoi propri sistemi di significazione come di quelli degli alunni, per poter operare a vantaggio dell’apprendimento. Chiaramente l’efficacia dell’insegnamento si misura sulla capacità di tracciare progetti mobili, flessibili, suscettibili di continue rivisitazioni. Il fine è quello di sostenere pratiche pedagogico-didattiche critiche,

creative e riflessive, che creino un clima positivo ed esperienze apprenditive piacevoli, gioiose, stimolanti e soddisfacenti: ascolto empatico, dialogo, rispetto dell'alterità sono fondamentali in questo pluriverso e controverso codice comunicativo per qualunque azione realmente formativa.

Dopo l'affermazione delle scienze cognitive miranti alla competenza nel trattamento delle informazioni, ultimamente, da circa un decennio è andato affermandosi il costruttivismo: una teoria che assegna "agli studenti il controllo del proprio apprendimento - considerato come una conquista soggettiva - allestendo scenari educativi suscitanti la curiosità, lo spirito di ricerca, l'autonomia di pensiero, il reciproco confronto. Apprendere, infatti, significa, costruire e ricostruire incessantemente i propri schemi mentali, trasformando le credenze e le convinzioni precedentemente elaborate."

Nella prospettiva constructivist viene valorizzata la riflessione sulle problematiche fondamentali tipiche del contesto o delle questioni disciplinari e viene riconosciuta ampiamente la libertà di pensiero degli studenti. L'insegnamento, pertanto, si traduce nella **cooperazione tra insegnanti ed allievi sulla costruzione di senso**, attraverso l'indagine su fatti o discorsi che per la loro vita hanno importanza e che sottopongono al vaglio critico della ragione: ci si riferisce così ad esperienze dirette, alle fonti primarie, al trattamento diretto dei dati, ma anche alla discussione collettiva, all'approfondimento individuale, al lavoro di gruppo.

I luoghi dell'apprendere si concretizzano nei "laboratori museali" – per i percorsi esplorativi- e della "bottega artigiana" - per collegare l'apprendimento alla produzione di materiali- in situazione di apprendistato - col maestro che funge da modello - e di collaborazione con i compagni attraverso un reciproco insegnamento: ciò permette anche di valutare i progressi raggiunti nel lavoro effettivamente utile.

La crescita di ogni facoltà umana - cui mira tale teoria- mediante il rapporto reale e personale con i vari sistemi culturali, portano Gardner a rivalutare quella formazione olistica della persona - ideale classico della paideia - volta a perseguire la propria virtù coltivando "l'amore per la conoscenza, la bellezza e la giustizia (...)" fulcro intorno a cui ruota l'educazione dell'uomo – per cui - l'interrogare è ancor più rilevante del rispondere, perché non vi sono certezze assolute, sgorgando la comprensione soltanto da un'inesauribile ricerca sostenuta dal sapere sedimentatosi negli ambiti disciplinari. Una volta acclarato come la formazione consista nell'armonico dispiegarsi delle potenzialità personali, recuperano spazio dimensioni trascurate dalle

impostazioni tecnologiche e cognitive.”

E' naturale a questo punto che il **docente** persegua il modello **dell'educatore - ricercatore** ovvero **del progettista della formazione** la cui peculiare e imprescindibile azione sia quella del **professionista riflessivo**. La parola “professionista” rimanda certamente alla libertà di ricerca culturale, alla valorizzazione della persona come autorealizzazione. Ma ciò deve realizzarsi in un progetto condiviso nella scuola in cui opera: costruire relazioni significative con le persone è fondamentale. E' altrettanto importante per la specificità del ruolo e della funzione che il docente sappia stabilire un costante e saldo rapporto con i contenuti della conoscenza, prestando attenzione e adattandosi alla loro evoluzione, disponendosi all'apprendimento continuo.

Ogni campo d'esperienza - o ambito disciplinare o disciplina - merita una rivisitazione al fine di scoprirne le valenze formative e di stimolo all'apprendimento ; ciascuna disciplina ha un'intrinseca forza conoscitiva e, in quanto patrimonio culturale del docente, non solo non può essere trascurata ma va opportunamente consolidata attraverso periodici e qualificati itinerari di ricerca. E dal momento che **non basta sapere per saper insegnare**, interessarsi alla dimensione pratica è un impegno ineludibile perché garantisce l'efficacia dell'azione e il coinvolgimento attivo dello studente. Il che comporta altresì il ricorso alle competenze tecniche, richieste dalla relazione educativa, dalla comunicazione, dalla trasmissione culturale per cui è necessario saper gestire strategie, media didattici e padroneggiare una strumentazione tecnica fino a poco tempo fa impensabile. Lungi dal voler avvalorare il tecnicismo - tentazione piuttosto facile - , il fare scuola deve comunque essere iscritto nel quadro della tecnologia in quanto conoscenza - prima che mera applicazione- delle tecniche, ed ancor di più in una dimensione di ricerca, creatività, riflessività. In ogni caso, prima di entrare nella fattispecie della riflessività come espressione della mediazione didattica, è bene chiederci – senza darlo per scontato- che cosa intendiamo, in generale, per “riflessività umana”? Nel contesto dell'azione didattica, la riflessività ha le sue connotazioni ed assume un particolare rilievo. Che la riflessione sia un importante strumento di apprendimento dall'esperienza è ormai indubbio.

Colmando il divario tra teoria e pratica, essa aiuta a fronteggiare l'incertezza della “modernità liquida” e il cambiamento, consente quindi lo sviluppo di una consapevolezza critica.

Riflettere sull'esperienza, insegna Kurt Lewin, rappresenta il terreno favorevole per la formazione di nuove idee astratte, che possono successivamente essere applicate e testate in un'altra esperienza. La riflessione è un'attività che appartiene a tutti, sia pure in misura diversa:

secondo gli studi di Piaget, essa è una delle competenze intellettuali avanzate e si manifesta negli adolescenti che s'avvicinano all'età adulta. E noi ci permettiamo di aggiungere - sulla base di altre teorie ed esperienze di cui si dirà più avanti - che anche soggetti più giovani sono capaci di riflessione. Attraverso la riflessione noi riusciamo ad analizzare e interpretare criticamente il nostro lavoro, possiamo riflettere mentre agiamo il che conferma che la riflessione è - e non può non essere - un'azione che accomuna docenti e discenti. La complessità e problematicità dell'azione educativa richiedono apertura e rilettura dell'esperienza, ma anche a pratiche, conoscenze e competenze inedite. Che costituiscono i processi metacognitivi e fantacognitivi.

Il professionista riflessivo è capace non solo di riflettere sul "cosa", sui contenuti dell'insegnamento nei due livelli del curricolo-esplicito ed implicito-, ma soprattutto sul "chi", sulla centralità dell'interlocutore e della sua esperienza, sulla sua paideia.

Ha ancora senso per il suo valore metastorico che il docente ricordi quel monito aristotelico secondo cui: "se uno possiede la teoria senza l'esperienza e conosce l'universale, ma non conosce il particolare che vi è contenuto, più volte sbaglierà la cura, perché ciò cui è diretta la cura è, appunto, l'individuo particolare"

"La riflessività è ciò che può fare di ciascuno, impegnato sulla strada dell'apprendere, un "artistico ricercatore"- per dirla con **Donald Schön** - : non uno di quei tanti indagatori dell'ovvio e del banale , ma un ricercatore di metodo (di "contenitore", ancora una volta), prima che non di contenuto. La riflessività connota l'apprendere come momento interiore ed espone, inevitabilmente, al dialogo con l'incertezza e con la solitudine, incontri, peraltro, da cui è impossibile prescindere, se ci si vuole nei fatti, misurare proprio con l'apprendere. Alla marca della riflessività ben s'appaia quella della trasformazione (trasformatività). Ma non si dà apprendimento senza l'esercizio della critica - purtroppo trascurato nella formazione funzionale alle istanze di velocizzazione - E' proprio la funzione critica che promuove il cambiamento, conducendo l'apprendere verso una possibile proiezione emancipatoria. Una simile professionalità richiede un modello formativo a più livelli strettamente correlati: trasmettere conoscenze (saperi , contenuti), sviluppare abilità (saper fare), ma anche promuovere meta-qualità (capacità riferite al sé). Non possiamo scegliere solo l'uno o l'altro dei livelli, quando proponiamo formazione, perché tutti devono entrare in gioco. Il modello implica una serie di conseguenze sul ruolo del docente, del discente, sulle tecniche, sugli obiettivi della formazione. Il modello comporta un'evoluzione metodologica: le lezioni non sono più sufficienti: è necessario

ricorrere ad un nuovo repertorio metodologico attraverso l'attivazione di gruppi di lavoro, laboratori, role playing, action learning (apprendimento nell'azione), nel senso che si costruisce un itinerario d'apprendimento partendo da un problema. E dal momento che per formazione non s'intende solo il passaggio di conoscenze /abilità dal docente al discente, ma sostanzialmente la costruzione di capacità di risolvere problemi e di progettare, l'esperto, da docente diventa coordinatore, facilitatore di processi del deuterioapprendimento.

La scuola dell'autonomia richiede docenti in grado di progettare un'azione formativa che contempra flessibilità, innanzitutto come modo dell'incontro aperto e del dialogo conciliante, modularità, pluralismo metodologico per garantire il raggiungimento dei traguardi prefissati attraverso una valutazione formativa mirata al miglioramento dell'azione didattica.

Oltre all'innovazione della formazione in servizio, è necessaria nello status dell'insegnante la definizione di un codice deontologico, per tracciare un quadro di comportamenti e regole da rispettare nell'azione e nelle relazioni a scuola: l'autonomia scolastica non può non avere una veste morale. L'insegnamento è agito sul terreno dell'apprendimento; la disciplina dell'apprendere si trova a fare inesorabilmente i conti con la prova etica, quella della lealtà all'Altro. Pensiamo all'«etica della differenza», basata sulla valorizzazione dell'«altro diverso», portatore di culture, **erlebnis** e storie particolari, alla «pragmatica universale», fondata su un approccio etico-normativo ad una comunicazione libera da pregiudizi, al pensiero di Morin, il quale afferma che «l'alterità non è fuori dal soggetto, ne è invece la caratteristica; la comunicazione e la comprensione sono possibili proprio perché il soggetto, nel suo sé, è potenzialmente altro.»

Nei suoi sette saperi, Edgar Morin richiama l'antropo-etica e conclude affermando che «l'etica dell'apprendere non è per nulla altro dall'identità di comunità»: «l'umanesimo prevale sul nichilismo ove la sensibilità etica traduce le proprie significazioni nell'ambito del mondo di formazione dell'uomo.» Questo, come altri percorsi analoghi, cosiddetti dell'«educare al pensare» permettono di salvaguardare e valorizzare la persona nella sua unità psico-fisica e sociale, di coltivare l'intelligenza interpersonale, l'interazione ed eteroformazione, in una prospettiva meta-affettiva. Una didattica sensibile al contesto e all'«intelligenza intrapersonale», indubbiamente efficace e garante del successo formativo, guida la persona a comprendere la propria affettività, a riflettere su idee, conoscenze, pensieri relativi alla propria psicologia affettiva. A incamminarsi lungo la via della ricerca e della conoscenza, attraverso un'agentività sempre più consapevole,

pluralistica e rispettosa dell'alterità.

3 Il curriculum e le indicazioni dell'UE sulle competenze

Il curriculum nella scuola dell'autonomia

Il **curriculum** è un “*percorso formativo intenzionale progettato dalle singole istituzioni scolastiche, tenuto conto dei bisogni della popolazione scolastica e delle risorse del territorio* (F. Frabboni)”¹. E' dunque espressione della libertà d'insegnamento e dell'autonomia scolastica, nel rispetto degli obiettivi generali del sistema di istruzione.

La costruzione del curriculum è un processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'**innovazione educativa**, per cui i cambiamenti introdotti possono riguardare non solo “cosa” sarà insegnato, conoscenze, abilità, valori, ma anche “come” ovvero i modi in cui si realizzerà l'insegnamento. C'è bisogno di innovare costantemente il modo di far scuola, per garantire il successo formativo, nel senso di assicurare una formazione di base in tutte le discipline e a tutti gli studenti. Esso verrà elaborato prendendo in considerazione il profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, i traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina.

A partire dal curriculum di istituto, i docenti individuano le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee, ricercando sempre tutte le possibili integrazioni fra le discipline e le aggregazioni in aree, così come indicato dal relativo Regolamento dell'autonomia scolastica, il DPR 275/99 che affida questo compito alle istituzioni scolastiche.

Nel Piano dell'Offerta Formativa, le scuole stabiliscono il **curriculum obbligatorio per gli alunni**, che prende in considerazione gli obiettivi minimi, stabiliti a livello ministeriale, oltre il quale la scuola può integrare il progetto formativo in autonomia. Il curriculum, come **piano di studi** della singola scuola, deve tener conto, dunque, del monte-ore stabilito a livello nazionale e contenere sia le discipline fondamentali che quelle alternative integrative. L'obiettivo è quello di creare un'offerta formativa diversificata che corrisponda, nel quadro delle disposizioni nazionali e in considerazione della realtà locale, alle aspettative della famiglia, al contesto

¹ Frabboni F., Le dieci parole della didattica, Ethel Editoriale Giorgio Mondadori, Milano, 1994

sociale, alle esigenze ed alle capacità degli studenti. In ogni curriculum, è presente, quindi, una parte obbligatoria di attività e discipline, stabilite a livello nazionale, e una parte definita autonomamente da ogni istituto come ampliamento dell'offerta formativa. La **quota nazionale comune**, garantisce il carattere unitario del sistema di istruzione, mentre la **quota riservata alla scuola**, ne valorizza il pluralismo culturale e territoriale, mettendo in risalto le componenti associative locali. Per la scuola del primo ciclo, il rapporto è stabilito all'80% del monte-ore annuale riservato alla quota nazionale e il 20% riservato alle tipologie d'istituto, anche perché le Regioni possono impartire indirizzi alle scuole, per adattare il curriculum alle realtà territoriali.

Nella determinazione della quota di autonomia, i fattori considerati sono:

- La conoscenza del livello di partenza degli alunni;
- Analisi della loro motivazione all'attività didattica;
- Il quadro nazionale degli obiettivi formativi;
- La disponibilità delle risorse didattiche;
- L'attenzione agli elementi culturali e sociali locali;
- I sistemi di valutazione.

La **pianificazione del curriculum**, si delinea, così, come una mediazione tra obiettivi e contenuti ufficiali e le effettive capacità ed esigenze degli alunni, in un'interazione continua che consente il raccordo tra discipline e finalità generali, da un lato, e specificità della realtà in cui si opera, dall'altro.

Il sistema d'istruzione secondo le indicazioni europee

La **sussidiarietà verticale** è un criterio generale su cui si basano i processi di riforma degli Stati membri dell'Unione Europea, e a cui è ispirata, in Italia, la riforma dell'autonomia scolastica, e a cui fanno riferimento le singole istituzioni scolastiche e gli enti locali coinvolti nell'istruzione. Da ciò si deduce, che la scuola italiana non può essere studiata dalla dimensione europea in cui è inserita.

Si tratta, dunque, di una relazione tra Europa, Italia e realtà regionali, comunali e locali, dove il globale si unisce al locale.

La **nascita dell'Unione Europea**, sancita dal **Trattato di Maastricht del 1992**, ha avviato

un'analisi dei punti di forze e di debolezza dei sistemi formativi degli Stati membri, con la finalità di identificare gli obiettivi educativi e formativi comuni da realizzare affinché l'Europa possa mantenere un ruolo di leadership nell'economia mondiale. Le indicazioni sull'istruzione a livello europeo si ritrovano in dei documenti importanti, che fungono da guide operative, come il **Libro Bianco del 1995** "*Insegnare e apprendere – Verso la società conoscitiva*" di Edith Cresson e il **Libro Bianco del 1996** "*Crescita, competitività ed occupazione*" su iniziativa di Delors e in occasione dell'anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita. Nel primo Libro, Cresson fa presente che il punto di forza dell'economia europea, rispetto al resto del mondo, è da sempre, una connotazione della cultura europea scientifica e tecnica, fortemente radicata. Oggi, l'Europa, di fronte al progresso di altri paesi, ha il compito di rafforzare questi aspetti e di sostenere le competenze, al fine di creare le basi di una società conoscitiva fortemente competitiva. **La ricerca scientifica e tecnologica, l'informazione multimediale e la globalizzazione**, sono aspetti della contemporaneità che implicano un mutamento rapido dei modelli lavorativi, di abitudini e stili di vita che determina disorientamento e senso di instabilità. A tal proposito, Cresson, propone un nuovo modello formativo che si basa sul **lifelong learning**, ovvero un apprendimento che dura tutta la vita, che non consiste nella memorizzazione di contenuti, ma nell'acquisizione della **capacità di apprendere sempre nuove conoscenze e abilità**. Nel Libro Bianco del 1996, Delors presenta le competenze come le "*bussole*" indispensabili ad orientarsi nell'instabilità della modernità:

- *Saper fare;*
- *Saper conoscere;*
- *Saper stare con gli altri;*
- *Saper essere.*

Le **indagini PISA-OCSE** verificano, al termine dell'obbligo scolastico (secondo anno del secondo ciclo di istruzione), il possesso di competenze funzionali nella lettura, nella matematica e nelle scienze. Esse valutano, non tanto l'acquisizione dei contenuti delle discipline, quanto l'acquisizione delle strutture cognitive alla base dell'insegnamento-apprendimento di tali discipline, e soprattutto la capacità di usare contenuti e competenze acquisite nella risoluzione dei problemi che si presentano nella vita reale. Lo svolgimento di queste indagini è affidato all'interno di ogni Stato membro dell'Unione Europea, a degli Enti delegati, che, nel caso dell'Italia è l'**INVALSI** (*Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e*

Formazione).

L'INVALSI si occupa di verificare, annualmente, i livelli essenziali di prestazione nelle classi di raccordo per far emergere le cause dell'insuccesso e della dispersione scolastica con riferimento al contesto sociale ed alle tipologie delle offerte formative.

Le riflessioni contenute nei Libri Bianchi sono state utili ad individuare gli obiettivi generali cui mirare, le indagini sui sistemi formativi nazionali hanno permesso di verificare il raggiungimento dei livelli di prestazione minimi e i risultati delle indagini hanno orientato gli interventi necessari elaborati dalla Commissione Europea e i vari piani di riforme a livello nazionale.

Il passaggio dal sovranazionale al nazionale e al locale, e viceversa, concretizza il principio di sussidiarietà verticale anche nel sistema d'istruzione.

Le ultime indagini PISA-OCSE hanno fornito, a livello europeo, gli obiettivi strategici da realizzare ed il metodo di lavoro di coordinamento da adottare nel programma di lavoro **Istruzione e Formazione 2020**. Si tratta di un nuovo quadro strategico aggiornato per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, all'interno del quale viene confermata l'importanza dell'insegnamento delle lingue straniere, al fine di favorire la mobilità e l'occupabilità.

Gli **obiettivi strategici** sono:

1. *Realizzare l'apprendimento permanente e la mobilità;*
2. *Incrementare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione;*
3. *Promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva;*
4. *Incoraggiare la creatività, l'innovazione e l'imprenditorialità a tutti i livelli di istruzione e formazione.*

Inoltre, i risultati PISA-OCSE sui livelli di preparazione degli studenti europei, hanno permesso di individuare degli **obiettivi specifici a medio termine (2020)** a cui devono aspirare tutte le scuole europee: aumentare l'apprendimento permanente degli adulti, la percentuale dei laureati e dei diplomati, incrementare la partecipazione alla scuola dell'infanzia, ridurre la percentuale delle insufficienze dei quindicenni nella lettura, nelle scienze e nella matematica e limitare, il più possibile, la dispersione scolastica. L'Italia, così come tutti gli altri Stati membri, è vincolata, in conformità al principio di sussidiarietà verticale, ad allinearsi agli orientamenti europei attraverso un processo di riforme che, allo stesso tempo, tuteli i punti di forza della tradizione culturale italiana, ne elimini le criticità e prenda spunto dai modelli formativi europei più avanzati.

Le competenze chiave europee per l'apprendimento permanente

Nel 2006, il Consiglio e il Parlamento europeo hanno approvato la **Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento**. Il testo individua e definisce, per la prima volta a livello europeo, le competenze chiave che i cittadini devono possedere per la propria realizzazione personale, l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e l'inserimento nel mondo del lavoro, nell'attuale società basata sulla conoscenza. I sistemi iniziali di istruzione e di formazione degli Stati membri devono sostenere lo sviluppo di tali competenze per tutti i giovani.

Con il termine "**competenza**" ci si riferisce ad una *combinazione di conoscenze, abilità, attitudini, appropriate al contesto*. Le conoscenze sono il risultato dell'assimilazione delle informazioni, le abilità sono le capacità di applicarle per portare a termine compiti e per risolvere problemi e le attitudini sono gli interessi degli alunni verso determinati argomenti.

Le competenze chiave individuate dal documento dovrebbero essere acquisite al termine dell'obbligo scolastico e avere la funzione di base per il proseguimento dell'apprendimento nel quadro dell'educazione e della formazione permanente.

Le competenze chiave europee per l'apprendimento permanente sono otto.

1) **Comunicazione nella madre lingua.**

È la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero.

2) **Comunicazione nelle lingue straniere.**

Competenza che condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua: capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta, ma in più richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza di un individuo varia inevitabilmente tra le quattro dimensioni (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e tra le diverse lingue e a seconda del suo background sociale e culturale, del suo ambiente e delle sue esigenze e/o dei suoi interessi.

3) Competenza matematica e competenza di base in scienza e tecnologia.

La prima è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Partendo da una solida padronanza delle competenze aritmetico-matematiche, l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che su quelli della conoscenza. La competenza matematica comporta, in misura variabile, la capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale) e di presentazione (formule, modelli, costrutti, grafici, carte). La seconda si riferisce, invece, alla capacità e alla disponibilità a usare l'insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda, sapendo identificare le problematiche e traendo le conclusioni che siano basate su fatti comprovati. La competenza in campo tecnologico è considerata l'applicazione di tale conoscenza e metodologia per dare risposta ai desideri o bisogni avvertiti dagli esseri umani. La competenza in campo scientifico e tecnologico comporta la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino.

4) La competenza digitale.

Consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet.

5) Imparare ad imparare.

È l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di superare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Essa permette agli studenti di partire da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro

esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza.

6) Competenze sociali e civiche.

Comprendono le competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa. La competenza civica fornisce alle persone gli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitiche e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica.

7) Senso d'iniziativa e di imprenditorialità.

Riguardano la capacità di una persona di tradurre le idee in azione, e quindi, la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si presentano.

8) Consapevolezza ed espressione culturali.

Consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive.

L'applicazione delle Raccomandazioni non è obbligatoria per gli Stati membri dell'Unione Europea ma costituisce un punto di riferimento indispensabile nella stesura dei programmi ministeriali. In Italia, le indicazioni europee relative alle competenze chiave sull'apprendimento permanente sono state in buona parte recepite dal sistema scolastico nei documenti ministeriali dell'ultimo decennio.